



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Cíntia Borges de Almeida

Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)

Rio de Janeiro

2018

Cíntia Borges de Almeida

Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)

Tese apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Márcia Cabral de Silva.

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

A447 Almeida, Cíntia Borges de.
Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922) / Cíntia Borges de Almeida. – 2018.
367 f.

Orientador: Márcia Cabral de Silva.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Teses. 2. Analfabetismo – Teses. 3. Imprensa – Teses. I. Silva, Márcia Cabral de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 374(815.3)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Cíntia Borges de Almeida

Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de doutor em Educação.

Aprovada em 22 de fevereiro de 2018.

Banca examinadora:

Prof^ª Dr^ª Márcia Cabral da Silva (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª Dr^ª Cláudia Engler Cury
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof Dr José Gonçalves Gondra
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª Dr^ª Natália de Lacerda Gil
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Prof^ª Dr^ª Sônia de Oliveira Camara Rangel
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Prof^ª Dr^ª Maria Ângela Borges Salvadori
Universidade de São Paulo – USP

Prof^ª Dr^ª Maria Celi Chaves Vasconcelos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Rio de Janeiro

2018

AGRADECIMENTOS

Foi muito simbólico realizar o Doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Confesso que o caminho para trilhar essa trajetória teve muitos percalços. Ainda assim, ao revisitar esses momentos, sinto-me plena e feliz.

Nesta caminhada de luz, penso ter sido impossível chegar no “pote de ouro” sem o apoio da minha família; minha mãe Agda Borges, por seus gestos acolhedores e suas palavras amigas; meu pai Antônio Almeida, por sua força e vontade de viver que me provam, diariamente, a importância de fazer valer a pena cada dia da minha existência; meu irmão Aroldo Borges de Almeida, por sua alegria e pelo seu carinho; meus irmãos Marilan Almeida e Luiz Antônio Almeida, por ressignificarem a minha concepção de família; meus sobrinhos, primos, tios, avôs, cunhados, sogros, padrinhos e afilhados, pela compreensão da ausência e pelas orações tão necessárias ao longo deste processo. A vocês o meu agradecimento afetuoso.

Sou grata à minha orientadora, Márcia Cabral da Silva, por quem tenho grande admiração por sua competente atuação como pesquisadora e educadora, que, de forma sensível e generosa, soube me ouvir, compartilhar seus saberes, mostrando não haver fronteiras entre amizade e outras práticas profissionais. Obrigada por se dedicar a mim e ao meu trabalho e pelo apoio dado em vários momentos, principalmente, nos mais difíceis.

Ao Grupo de Pesquisa “Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação” (GRUPEEL), por sua contribuição acadêmica, pela seriedade no estudo, pelo compromisso com a pesquisa, mas, principalmente, pelas risadas, pela leveza, pela parceria e amizade que são a essência dos integrantes deste grupo: Prof^ª Márcia Cabral, Mariana Elena, Michele Carvalho, Aline Tasmerão, Telma Amorgiana, Josiane Souza, Soyane Santos. Em especial, meu carinho para as queridas Liana Santos e Aline Costa, pelas conversas e pelos ombros amigos e, ainda, minha gratidão para Mariane Sousa, por sua amizade e por toda a ajuda dada na estruturação da tese. Você foi meu anjo da guarda.

À banca de qualificação: Prof^ª Sônia Camara e Prof^ª Alessandra Schueler que desde o início da pesquisa contribuíram com comentários de incentivo, sugestões de leituras, caminhos, ideias, e, principalmente com inspirações, que eu tentei potencializar neste estudo.

À banca examinadora, composta por professores e pessoas por quem carrego profunda admiração, sou grata por aceitarem o meu convite: Prof^ª Cláudia Cury, Prof^º José Gondra, Prof^ª Natália Gil, Prof^ª Sônia Camara, Prof^ª Maria Ângela Salvadori, Prof^ª Maria Celi

Vasconcelos que acolheram o meu trabalho, dedicaram tempo para a leitura, lançando novos olhares e outros desafios para a pesquisa.

Meu reconhecimento e gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd/UERJ) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela viabilização e financiamento do doutorado.

Aos colegas do Centro Integrado de Educação Pública (Ciep Henfil) – alunos, pais, professores e gestão – pela confiança que me foi depositada, propiciando a mim a certeza de que posso e estou fazendo o melhor por e com vocês, na defesa e na luta por uma escola pública de qualidade. Com destaque, agradeço à Vívian Dias, Luciana Caetano, Márcia Gomes, Elaine Coutinho e Sabrina Diamantino pela renovação diária da esperança.

À Faculdade de Belford Roxo (FABEL) – alunos, professores, coordenadores, diretores, funcionários administrativos – por trilharmos juntos uma história do ensino superior na baixada, formando histórias, memórias, narrativas e trajetórias.

Também sou grata pelas amizades que marcam a minha história, destacando aquelas aproximadas durante a minha inserção como pesquisadora. Não posso deixar de agradecer ao Prof^o Marlos B. M. da Rocha pela acolhida e por me apresentar o campo da História da Educação. Logo, agradeço às aproximações possibilitadas pelo grupo de pesquisa NESCE da UFJF: Cíntia Figueiredo, Paloma Rezende, Vinícius Vasconcelos.

Partilhando de grande importância na minha trajetória acadêmica, mas também, nas parcerias da vida, sou grata ao professor José Gondra. Nessa direção, agradeço algumas parcerias conquistadas pela minha inserção no ProPEd, principalmente, Paulo Rogério Sily e José Cláudio Sooma, por enriquecerem e darem mais prestígio a minha lista de amizades.

Comprovando que a História da Educação é um campo de relações acadêmicas, mas, também, uma área para fomentar redes de sociabilidades, contemplo a alegria da amizade: Aline Limeira, Amália Dias, Surya Pombo, Fabiana Munhoz e Sandra Caldeira; agradeço pelas conversas sinceras, pelos sorrisos largos, pelos conselhos valiosos, pelas fofocas descontraídas e pela beleza desse encontro.

Na ordem das aproximações, agradeço aos amigos de outros espaços educativos tão presentes em minha vida: Ju Queiroz, Ilton Teles, Sandro Silva, Bia Porto, Marilyn Maia e Andréa Miguel.

Por fim, agradeço ao Marcelo Silva pelo amor e companheirismo a mim dedicados. Obrigada por ser uma referência para a minha vida e a melhor parte da minha história!

O Quaresma está doido (...).

_ Nem se podia esperar outra coisa, disse o Doutor Florêncio.

_ Aqueles livros, aquela mania de leitura (...).

_ Pra que ele lia tanto? Indagou Caldas.

_ Telha de menos, disse Florêncio (...).

_ Ele não era formado, para que meter-se em livros?

_ Isto de livros é bom para os sábios, para os doutores (...).

_ Devia até ser proibido, disse Genelício, a quem não possuísse um título “acadêmico” ter livros. Evitavam-se assim essas desgraças. Não acham?

_ Decerto, disse Albernaz (...).

Calaram-se um instante e as atenções convergiram para o jogo.

Lima Barreto

RESUMO

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)*. 2018. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Se na busca de evocar o passado escolar, acenderem-se luzes sobre o questionamento historiador das relações com o tempo, com as ferramentas certas, instaurando um vaivém entre o presente e o passado, é possível se surpreender com as narrativas reveladas. Nas tramas dos discursos em torno das histórias da educação, nota-se a constituição de processos históricos que foram rompidos ou se mantiveram permanentes nos dias atuais. São os casos dos três principais pilares que estruturam esta pesquisa: as experiências de educabilidade, o ensino obrigatório e o analfabetismo; questões encontradas nas pautas de diferentes contextos. Apoiado na perspectiva da História Cultural, este estudo traz para a reflexão os discursos localizados em alguns impressos, com ênfase para os jornais *O Tico-Tico*, *A Eschola*, *O Imparcial*, *O Malho*, *O Paíz*, *O Correio da Manhã*, da cidade do Rio de Janeiro, no período analisado de 1900 a 1922, procurando dar visibilidade à parte do debate educacional que envolvia o apontamento da obrigatoriedade do ensino primário como a solução para o problema do analfabetismo, registrado como um “mal social”. Com a chegada da comemoração do Primeiro Centenário da República, a análise das rupturas e das permanências dos discursos em torno da implementação da obrigatoriedade na capital nacional permite pensar a ideia da modernidade republicana como uma representação forjada, além de desnudar uma disputa de forças distintas pela educação que utilizava estratégias de poder e se inseria em um jogo político, social, econômico em prol de um ideário nacional. A justificativa desta pesquisa consiste, principalmente, em mostrar a importância de se compreender o problema do analfabetismo e a suposta “solução” da obrigatoriedade da instrução a partir do registro de diferentes experiências educativas, formais e informais. Essa observação permite esquadrihar o processo político e social de cada uma das realidades pesquisadas, o modo pelo qual a política educacional em destaque foi discutida e tratada por agências públicas e particulares envolvidas com um projeto de sociedade. Indicar tais experiências e destacar os diferentes discursos sobre a instrução obrigatória possibilita dar vista à questão da disseminação de ensino popular como uma medida debatida amplamente, fosse por forças distintas, como, também, em espaços variados, chegando ao esclarecimento de que a “escola moderna” não se constituiu uma forma única. Ela era plural e se compôs a partir da responsabilidade de diferentes forças que definiram sua estrutura, seu papel e até mesmo quem dela faria parte.

Palavras-chave: Educabilidade. Instrução obrigatória. Analfabetismo. Imprensa. República. Rio de Janeiro. História da educação.

ABSTRACT

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)*. 2018. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

If in the attempt of evoking the school memories, if light is shed on the historical questioning of relations with time, with the right tools, instilling a back and forth between the present and the past, it is possible to be surprised at the revealed narratives. In the plots of discourses around the history of education, we can notice the constitution of historical processes that have been broken or have remained permanent in the present day. These are the cases of the three main pillars that structure this research: the experiences of educability, compulsory education and illiteracy; issues found in the guidelines of different contexts. Supported by the perspective of Cultural History, this study brings to the reflection the speeches found in some printed material, with emphasis on the newspapers *O Tico-Tico*, *A Eschola*, *O Imparcial*, *O Malho*, *O Paíz*, *O Correio da Manhã*, from the city of Rio de Janeiro during the period analyzed from 1900 to 1922, seeking to give visibility to the part of the educational debate that involved the identification of the obligation of primary education as the solution to the problem of illiteracy, registered as a "social evil". With the arrival of the Republic's First Centenary celebrations, the analysis of the ruptures and permanences of the discourses around the implementation of the obligatoriness in the national capital allows us to think of the idea of the republican modernity like a forged representation, and it also reveals a dispute of distinct forces for the education that used strategies of power and were able to insert themselves in a political, social, economic game in favor of a national ideology. The main reason for this research is to show the importance of understanding the problem of illiteracy and the supposed "solution" of compulsory education through the registration of different educational experiences, both formal and non-formal. This observation allows us to analyze the political and social process of each of the researched realities, the way in which the educational policy in question was discussed and dealt with by public and private agencies involved in a project of society. Indicating such experiences and highlighting the different discourses on compulsory education makes it possible to understand the issue of dissemination of popular teaching as a widely debated measure, either by different forces, but also, in varied spaces, concluding that the "modern school" was not constituted in a unique way. It was plural and composed from the responsibility of different forces that defined its structure, its role and even who would be part of it.

Keywords: Educability. Compulsory education. Illiteracy. Press. Republic. Rio de Janeiro. History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O Tico-tico, 19/10/1917, p.05, edição 628.....	13
Figura 2 - O malho, 08/08/1908, p.18, edição 308.....	28
Figura 3 - O malho, 30/08/1913, p.01, edição 0572.....	42
Figura 4 - Correio da manhã, 22/09/1901, p.01, edição 00100.....	44
Figura 5 - O malho, 23/05/1908, p.29, edição 0297.....	44
Figura 6 - O imparcial, 21/04/1919, p.03, edição 01292.....	44
Figura 7 - O Tico-tico, 17/01/1906, p.05, edição 0015.....	54
Figura 8 - O Tico-tico, 22/11/1905, edição 0001.....	61
Figura 9 - O Tico-tico, 22/11/1905, p.01, edição 0001.....	62
Figura 10 - O Tico-tico, 09/05/1906, p.01, edição 0031.....	65
Figura 11 - O Tico-tico, 10/01/1907, p.11, edição 0067.....	69
Figura 12 - O Tico-tico, 10/01/1907, p.11, edição 0067.....	69
Figura 13 - A escola, jul./ago. 1900, edições n. 1 e n.2.....	79
Figura 14 - O imparcial, 13 de agosto de 1912, p.01, edição 00001.....	96
Figura 15 - O imparcial, 14 de agosto de 1912, p.01, edição 00002.....	97
Figura 16 - O imparcial, 14 de agosto de 1912, p.02, edição 00002.....	97
Figura 17 - O imparcial, 13/08/1913, p.01, edição 00252.....	111
Figura 18 - O imparcial, 13/08/1913, p.22, edição 00252.....	113
Figura 19 - O imparcial, 15 /11/ 1919, p.04, edição 01309.....	121
Figura 20 - O malho, 31/12/1921, p.01, edição 1007.....	133
Figura 21 - O malho, 31/12/1921, p.26, edição 1007.....	134
Figura 22 - O malho, 11/11/1911, p.23, edição 00478.....	143
Figura 23 - O imparcial, 30/01/1913, p.05, edição 00058.....	145
Figura 24 - O malho, 03/06/1916, p.11, edição 0716.....	146
Figura 25 - O malho, 20/08/1921, p.19, edição 0988.....	148
Figura 26 - Careta, 19/03/1921, p.23, edição 0665.....	148
Figura 27 - O malho, 16/09/1916, p.13, edição 0731.....	164
Figura 28 - O paiz, 02/02/1917, p.04, edição 11.806.....	168
Figura 29 - O malho, 01/05/1920, p.29, edição 0920.....	173
Figura 30 - O malho, 01/05/1915, p.38, edição 0659.....	191
Figura 31 - Careta, 14/02/1920, p.36, 0608.....	214

Figura 32 - O malho, 13/03/1909, p.05, edição 0339.	215
Figura 33 - O malho, 12/02/1916, p.20, edição 0700.	224
Figura 34 - A união, 15 /07/ 1920, p.03, edição 00057.....	225
Figura 35 - O malho, 12/02/1916, p.20, edição 0700.	227
Figura 36 - O paiz, 03/07/1912, p.08, edição 10132.....	231
Figura 37 - O Malho, 13/06/1914, p.13, edição 0613.....	238
Figura 38 - O malho, 27/06/1908, p.03, edição 0302.	241
Figura 39 - Gazeta de notícias, 05/05/1918, p.01, edição 124.	251
Figura 40 - Gazeta de notícias, 05/05/1918, p.01, edição 124	252
Figura 41 - Gazeta de notícias, 27/05/1918, p.01, edição 145.	254
Figura 42 - A política, 01/05/1918, p.14, edição 00002 (1).	254
Figura 43 - O paiz, 16/02/1918, p.01, edição 12.182.....	255
Figura 44 - O malho, 23/02/1918, p.13, edição 806.	255
Figura 45 - O malho, 02/03/1918, p.01, edição 807	257
Figura 46 - O malho, 02/03/1918, p.01, edição 807.	258
Figura 47 - O malho, 18/05/1912, p.30, edição 505.	265
Figura 48 - O Tico-tico, 07/01/1914, p.02, edição 0431.....	275
Figura 49 - Fon-fon, 08/06/1907, p.21, edição 0009.	279

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Congresso Brasileiro de História da Educação (2004-2013).....	340
Quadro 2: Revista Brasileira de História da Educação – RBHE.....	340
Quadro 3: Revista História da Educação – RHE ASPHE.....	341
Quadro 4: Cadernos de História da Educação.....	341
Quadro 5: Banco de Teses da CAPES.....	342
Quadro 6: O Malho (1902-1922).....	343
Quadro 7: A Eschola (1900).....	343
Quadro 8: Correio da Manhã (1901-1922).....	343
Quadro 9: A União (1905-1922).....	346
Quadro 10: O Imparcial.....	347
Quadro 11: O Paiz (1900-1922).....	348
Quadro 12: Correio da Manhã (1901-1922).....	352
Quadro 13: A União (1905-1922).....	358
Quadro 14: O Imparcial (1912-1922).....	360
Quadro 15: O Paiz (1900-1922).....	360
Quadro 16: Correio da Manhã (1901-1922).....	360
Quadro 17: A União (1905-1922).....	360
Quadro 18: O Malho (1902-1922).....	360
Quadro 19: A Eschola (1900).....	361
Quadro 20: O Tico-Tico (1905-1922).....	361
Quadro 21: O Imparcial (1915-1922).....	362
Quadro 22: O Paíz (1915-1922).....	362
Quadro 23: O Malho (1915-1922).....	362
Quadro 24: A União (1915-1922).....	362
Quadro 25: Correio da Manhã (1915-1922).....	362
Quadro 26: O Tico-Tico (1915-1922).....	363
Quadro 27: O Malho (1902-1922).....	364
Quadro 28: Correio da Manhã (1901-1922).....	364
Quadro 29: A União (1905-1922).....	365
Quadro 30: O Imparcial (1912-1922).....	365
Quadro 31: O Paiz (1900-1922).....	365
Quadro 32: O Tico-Tico (1905-1922).....	366

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

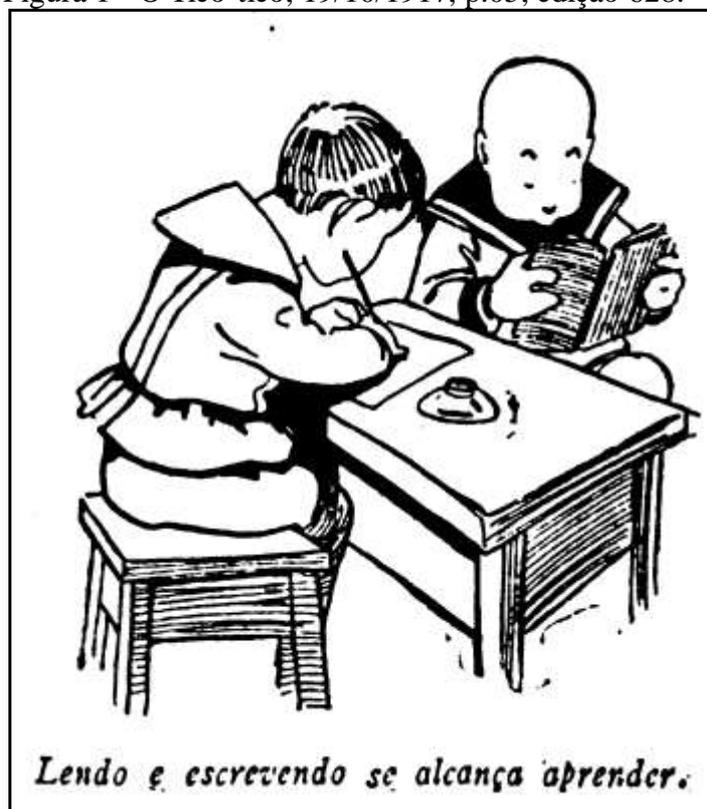
ABL –	Academia Brasileira de Letras
BA –	Bahia
BH –	Belo Horizonte
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CIEP –	Centro Integrado de Educação Pública
CNPQ -	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
FABEL –	Faculdade de Belfor Roxo
GRUPELL –	Grupo de Pesquisa Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação
HISTEDBR -	Revista História da Educação Brasileira
IAB -	Instituto dos Advogados Brasileiros
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPAI –	Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro
LBCA -	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
LDN –	Liga da Defesa Nacional
LNRJ –	Liga Nacionalista do Rio de Janeiro
LNSP –	Liga Nacionalista de São Paulo
MEC –	Ministério da Educação
PNAD CONTÍNUA –	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE –	Plano Nacional de Educação
PRM –	Partido Republicano Mineiro
ProPEd -	Programa de Pós-graduação em Educação
RBHE -	Revista Brasileira de História da Educação
RHE ASPHE –	Revista História da Educação da Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação
RJ –	Rio de Janeiro
RS –	Rio Grande do Sul
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UERJ –	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFJF –	Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	INFORMAR, FORMAR E EDUCAR: OS USOS DA IMPRENSA NO DEBATE PÚBLICO	42
1.1	<i>Ares de modernidade: a educação forjada pelo “quarto poder”</i>	43
1.2	O Tico-Tico: espaço não institucionalizado para a ação educativa	51
1.3	Contra os inimigos da instrução: o brado dos professores na revista A Eschola	76
1.4	O uso de O Imparcial em nome da conformação de um ideário republicano	95
1.4.1	<u>Sob os olhares de Macedo Soares e Rui Barbosa: O Imparcial em ação</u>	104
1.5	O trabalho infantil e a concorrência escolar: a Comissão Especial de Legislação Social nas pautas da imprensa	116
2	FORÇAS EDUCATIVAS: O PAPEL DAS LIGAS COMO EXPERIÊNCIAS DE EDUCABILIDADE	133
2.1	Abram as portas para o Centenário da Independência do Brasil: comemorar ou repensar o país?	134
2.2	Liga da Defesa Nacional	162
2.3	A campanha da Liga Brasileira contra o Analfabetismo: só é burro quem quer!	191
2.3.1	<u>A obrigatoriedade do ensino e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo</u>	207
3	SUJEITOS A EDUCAR: MARCHA CONTRA O ANALPHABETISMO	224
3.1	Ignorar o povo. Culpar o sujeito!	225
3.2	Cidadania X analfabetismo	239
3.2.1	<u>O tropeiro João Leal: surdo, analfabeto e “scroc”</u>	251
3.3	Os partícipes da “boa sociedade”	262
3.4	Analfabetismo: quem são seus responsáveis?	274
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	298
	REFERÊNCIAS	310
	APÊNDICE 1	340
	APÊNDICE 2	343
	APÊNDICE 3	360
	APÊNDICE 4	362
	APÊNDICE 5	364

INTRODUÇÃO

Figura 1 - O Tico-tico, 19/10/1917, p.05, edição 628.



Nas “lições do vovô”, coluna do jornal *O Tico-Tico*, do ano de 1917, o articulista reforçava para a “petizada” uma narrativa que defendia a importância da escola e do estudo na vida de cada indivíduo e suas contribuições para o bem social. Esse discurso não era inovador. No caso brasileiro, principalmente, a partir da segunda metade do século XIX e início do período republicano, a instituição escolar foi forjada e legitimada pelo poder público e pela sociedade como o espaço privilegiado, “o mais adequado” para se promover as luzes da instrução, principalmente, pelo seu molde disciplinador e passível de observação e controle. Buscando alcançar a tarefa civilizatória, o poder público – com suas ações, leis e projetos em favor da promoção do ensino, da afirmação e expansão da escola – “contou com a força da esfera privada que se destacou por sua atuação no domínio da oferta escolar” (PASCHE, 2014, p.25).

Havia, em diferentes locais do país, uma tentativa de implementação do projeto de construção de um modelo de Estado Nacional, bem como da conformação da identidade

brasileira “que apagasse as diferenças locais” (ANANIAS; CURY; PINHEIRO, 2016, p.101), de modo que se buscou, na escola, uma via para o cumprimento dessa padronização de hábitos, comportamentos e saberes. Os investimentos direcionados à instrução, “que foram implementados ou ficaram apenas no âmbito das prescrições por homens letrados que se responsabilizaram pela consolidação do Estado Nacional à época” (ANANIAS; CURY; PINHEIRO, 2016, p.101), são fatos relevantes para se apreender essa complexidade. Pretendia-se o controle e a fiscalização da instrução pública. Contudo, os poderes públicos alegavam falta de recursos, embora verifico que não havia, também, interesse na responsabilidade financeira. Como solução pensada, pretenderam, então, “que a implementação da instrução pública e o controle sobre a instrução particular cumprissem essa difícil tarefa sem destinar quantia muito dispendiosa para a sua efetivação” (IDEM, p.101).

Pensando em um múltiplo espaço de educabilidade, diversos tipos de escolas e práticas educativas surgiram a partir de iniciativas privadas e pelas ações estatais em todo país¹: escolas públicas, particulares, confessionais, de operários, anarquistas, escolas técnicas para o trabalho na indústria, escolas rurais para o trabalho no campo; ou, ainda, a criação de associações, sociedades e ligas destinadas à educação, bem como jornais e revistas que cumpriram papel educativo e serviram como espaços educacionais, de modo a formar ideias, hábitos, e condutas. Neste sentido, considero imprescindível para o campo da História da Educação compreender melhor a organização dessas experiências, com vistas a esquadrihar os problemas da educação no nosso próprio tempo.

Venho estudando os discursos políticos educacionais acerca da obrigatoriedade da instrução elementar que atravessaram o século XIX, balizando-os também como uma preocupação republicana, ora pelo discurso de impraticabilidade e ferimento dos direitos civis, ora pela defesa de seu caráter estatal e da argumentação de função civilizatória e disciplinar da população. Nesse sentido, a meu ver, pensar a compulsoriedade do ensino demanda uma compreensão da sua função social, o conhecimento de instituições/ agências envolvidas e de seus interesses sobre tal medida de governo.

Se pensar a existência de disputas doutrinárias, de acordo com os defensores da obrigatoriedade do ensino no século XIX e início do XX, observo que o intuito da educação seria formar cidadãos “civilizados e instruídos”. Tal perspectiva estava relacionada a um projeto de sociedade e de nação brasileira, para o qual era imprescindível formar, desde a infância, um povo disciplinado, um povo bem governado.

¹ Deve ser frisado que não se considera o papel educativo com o fim “stricto sensu” o único tipo de saber promovido pelas iniciativas privadas e estatais.

Em pesquisa desenvolvida em minha dissertação² analisei o tema da obrigatoriedade do ensino com ênfase no conceito foucaultiano de *governamentalidade*, observando o interesse estatal na implementação da medida. Problematizando a ideia de que universalizar o acesso à educação representava apenas uma iniciativa de garantia de direitos, a hipótese defendida consistiu na ideia de que o ensino obrigatório pode ter sido perspectivado como uma estratégia de governo dos outros, de controle dos sujeitos. Partindo desse pressuposto, como efeito esperado, seria possível obter sujeitos com outras atitudes, derivadas da coação promovida pela escola. Ao legitimar a escola, o dispositivo da obrigatoriedade funcionaria como estratégia e produziria *positividades*. Por meio da escola e de seu caráter compulsório, tratava-se de atingir e gerir a população dos pequenos, de modo a equipá-la com os códigos mínimos do mundo civilizado, com os efeitos disciplinares correlatos.

A partir das análises iniciadas no mestrado, observei que os diferentes instrumentos e medidas de governo apresentados nos discursos destacados no estudo ressaltavam a importância do cumprimento da obrigatoriedade do ensino primário, com vistas a se pensar a organização de projetos para a sociedade mineira. Como postulado e condição para legitimar e assegurar a escola de massas, o par obrigatoriedade-instrução foi convertido em um mecanismo importante no projeto de ordenamento social. Primeiro, os discursos enfatizavam a necessidade de se exigir o ensino compulsório de toda a população em idade-escolar, aplicado como dispositivo de segurança. Depois, esperava-se da instrução que ela tornasse possível a produção de subjetividades derivadas da coação, proporcionando medidas civilizatórias como disciplina, ordem moral e boa conduta.

A compreensão da educação e dos dispositivos de governo utilizados para o cumprimento da instrução da massa consiste em uma questão de grande relevância para a História da Educação, já que permite entender como determinados projetos voltados para a formação do sujeito e de uma sociedade disciplinada, “normalizada” e instruída foram formulados, expostos e negociados na arena pública.

Nos casos específicos de Minas Gerais e Juiz de Fora, como experiências particulares de um dispositivo mais geral, observei que o debate a respeito da obrigatoriedade esteve orientado pelo “patriotismo mineiro”. A partir dessa discussão, concluí que a obrigatoriedade do ensino pode ser compreendida se analisada em outro registro que não seja meramente jurídico. Tal inferência aponta para a ampliação do quadro analítico acerca dessa política

² Em junho de 2012, concluí o mestrado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob a orientação do Prof. Dr. José Gonçalves Gondra, junto à Linha de Pesquisa *Instituições, Práticas Educativas e História*, com a defesa da dissertação intitulada “*Entre a “tiramya cruel” e a “pedra fundamental”*”: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais”.

compulsória e dos interesses de Estado em torno dela.

Como parte do meu esforço, busquei, ao longo da pesquisa, mostrar algumas aproximações de ideias acerca do programa de ensino público adotado em escala nacional e internacional. Destacaram-se os casos do Rio de Janeiro e São Paulo, nos quais Estevam de Oliveira³ – jornalista, inspetor escolar, intelectual - sugere uma suposta superioridade dos estados em relação à experiência mineira.

A inefetividade da obrigatoriedade e as falhas são os elementos primordiais do atraso em nossas escolas primárias, nos lugares afastados da civilização. E causam-me tristeza inspecionar uma escola desta natureza nos limites do nosso estado com o do Rio, onde o ensino se acha tão desenvolvido (OLIVEIRA, 26/03/1901).⁴

Incomparavelmente superior à organização do ensino elementar de Minas, nos seus diferentes graus e os diversos aspectos, dista em muito ainda o ensino primário fluminense do que se entende, na actualidade, por uma verdadeira orientação pedagógica; e é, sem dúvida alguma, grandemente inferior ao de São Paulo. Deste conceito resulta que ao estado de Minas só pode caber lastimável inferioridade em matéria de instrução rudimentar, quando mesmo comparada a contextura do seu ensino primário oficial com a de outra circunscrição federativa ainda atrasada (OLIVEIRA, 1902, p.141).

A organização do ensino público mineiro também foi alvo de comparação com outros países. A obrigatoriedade consistiu em uma medida utilizada em outros cenários para garantir a instrução de suas populações e o ordenamento social. De acordo com o programa de ensino público exposto em Belo Horizonte pelo secretário do interior Carvalho Britto, foram seguidas as orientações dos “ensinamentos proveitosos no Rio da Prata [Argentina] e em S. Paulo, de molde a poder applical-os com saber no estado” (CORREIO DE MINAS, 13/10/1906, p.01).

As notícias analisadas indicavam a obrigatoriedade como uma prática posta pelos países “mais adeantados do mundo” para se obter “a máxima vantagem do funcionamento de suas escolas primárias” (CORREIO DE MINAS, 08/11/1906, p.01). Referindo-se à França, Jules Simon afirmava que, naquele país, quando ainda não se havia adotado a obrigatoriedade

³De acordo com Chamon (2009) “Estevão” foi um homem de múltiplas inserções. Quanto a sua trajetória nas redações e na direção de jornais, notou-se uma atuação maior no território mineiro, embora também tenha tido reconhecimento em estados como São Paulo e Rio de Janeiro. “Sua atuação no jornalismo se iniciou em 1885, quando ainda morava em Cataguazes, onde fundou seu primeiro jornal, intitulado *O Povo* (1885-1889). Fundou e dirigiu também os jornais *O Popular* (Cataguazes, 1889-1893), *Minas Livre* (Juiz de Fora, 1893) e *Correio de Minas* (Juiz de Fora, 1894-1914)” (CHAMON, 2009). Deve-se chamar a atenção para a impressão causada por Estevam de Oliveira pelo lugar e posição que ocupava enquanto jornalista e agente educacional, sendo considerado um crítico aos projetos de educação do estado, um importante proponente e contribuidor para o ensino e para a política mineira. Para conhecer mais destaques em torno do intelectual em questão, ver: ALMEIDA (2012).

⁴ Inspeção de Ensino da 1ª a 5ª circunscrição. ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. SI 2756, 1901.

escolar, “884.087 meninos não [iam] a escola”, alegando não ser por falta de escola que se deixava de aprender. Mr. Randall, superintendente do ensino em Nova Iorque, exclamava, antes de ter sido adotada a obrigatoriedade, na grande República da América do Norte, não ser possível fechar os olhos à evidência de que não havia menos de 100.000 meninos que não iam à escola ou cujos meios de instrução achavam-se encerrados dentro de estreitos limites. Cousin, no famoso relatório sobre o ensino público da Rússia, dizia não conhecer país algum onde florescia a instrução popular, sem ser por meio da instrução obrigatória. Mr. De Laveleye, em sua obra *L’Instruction du Peuple*, escreveu que, na Europa, os países que conseguiam levar a instrução a todas as classes sociais consistiam nos que tinham estatuído a obrigatoriedade escolar (CORREIO DE MINAS, *idem*, p.01).

A utilização das informações da notícia publicada no jornal *Correio de Minas*, assinada sob o pseudônimo *Joliso*, pode ser pensada como uma estratégia para a disseminação do dispositivo do ensino compulsório, apoiando-se nos dados que atestavam uma “quase inexistência de analfabetos” entre essas populações: França, Estados Unidos da América, Rússia, várias outras experiências europeias. Junto a ela, inseria o discurso de atraso brasileiro, assim como do estado mineiro, ainda que “o Brasil t[ivesse] sido um dos primeiros países a adotar a lei da obrigatoriedade, e Minas, a primeira província nacional⁵. A instrução, quase na totalidade de seus estados, póde se dizer: é nulla” (IDEM, 08/11/1906, p.01). Mas será que no Brasil a questão do ensino compulsório não era pauta de análise⁶? Como a questão estava sendo discutida em outros cenários, como por exemplo, na capital nacional?

Contextos: pensando o tempo e o espaço

Aqui, surge o meu interesse em dar continuidade à pesquisa, observando um novo cenário e um novo recorte, marcante por suas ideias de progresso, modernização, bem como representativo pelo primeiro Centenário da Independência do Brasil. Logo, o Rio de Janeiro passa a ser o palco principal para eu observar os avanços e retrocessos acometidos pela política brasileira ao tratar de educação arrolados por um longo período de cem anos. Observaram-se transformações no processo de escolarização nesse centenário brasileiro?

⁵ A Lei n.13 de 28 de março de 1835, e, ainda, seu regulamento n.3 trazem a instituição da política da obrigatoriedade do ensino para a província de Minas Gerais.

⁶ O campo da História da Educação permite afirmar que sim. Entre as experiências analisadas sobre a obrigatoriedade do ensino destaca-se o caso do Mato Grosso estudado por Dimas Neves (2009).

Houve inflexões na discussão em torno da política educacional da obrigatoriedade do ensino?

Para tanto, recortei o campo de observação à localidade mais aludida do Brasil, a cidade do Rio de Janeiro, apontada como o “símbolo do novo país” (CAMARA, 2010, p.91). Aproveito para justificar o uso do termo “cidade maravilhosa” trazido no título da minha tese. Não faço uma alusão ao hino da cidade do Rio de Janeiro, marchinha composta por André Filho para o carnaval do ano de 1935, tampouco atribuo o termo a uma criação exposta na obra do escritor Coelho Neto, como é possível verificar em alguns estudos que trazem o termo ressaltado. A menção feita está relacionada às várias notícias encontradas nos jornais pesquisados, referentes aos primeiros anos do século XX, que comparavam as belezas naturais e as transformações citadinas da capital com os aspectos de modernidade observado em Paris, capital francesa. A primeira referência localizada no jornal *O Paíz* apareceu em forma de verso para enaltecer a proposta de reforma urbana do prefeito Pereira Passos:

Terra sempre em polvorosa,
Sem igual no mundo inteiro,
Cidade maravilhosa!
Salve, Rio de Janeiro! (O PAÍZ, 16/02/1904, p.02).

A noite de sábado, vista do terraço do Pavilhão da Sociedade Nacional de Agricultura, na Praia Vermelha, palco da Exposição Nacional, em 1908, deixou saudades e “boas recordações” para Júlia Lopes de Almeida. A escritora destacava também o termo utilizado ao ressaltar que, com a exposição nacional atraindo turistas para a capital federal, que começava a revelar as belas condições de vitalidade, “em bandos, vinham agora visitar a Cidade Maravilhosa” (O PAÍZ, 17/11/1908, p.01).

E, assim, justifico o uso da expressão “Cidade Maravilhosa”, adequado a minha tentativa de explorar esse cenário em transformação. Acentuado o espaço, focalizo o recorte temporal. Defini o ano de 1900 por duas entradas distintas: por um marco histórico e pelas fontes pesquisadas. Marco histórico escolhido pelas contribuições de Hobsbawm (1990) acerca da potencialidade do final do século XIX, pois se esbarra em um momento pintado pelo autor como “o teatro de uma transformação do mundo”, no qual se identifica a sua missão civilizadora derivada da chegada das grandes indústrias, a construção das grandes cidades, a importância das estatísticas, a ascensão do jornalismo, da alfabetização, do processo de democratização, a formação da opinião pública, configurando, assim, a ideia de progresso (HOBSBAWM, 1990, p.339).

No caso do Brasil, o ano de 1900 pode ser pensado pela potencialidade da transição

secular, por se tratar do ano de passagem e anúncio para a chegada do século das idealizações⁷ – apontado pelas marcas deixadas pelo Império, supostamente, “envolto numa aura de atraso, de descaso” (NETO, 2002, p.134) - para o século XX – apontado, ainda por Wenceslau Neto, como a “nova ordem”, portador das luzes, da ciência e da razão (IDEM, p.134).

A República e, posteriormente, a chegada do século XX, foi defendida como “coisa de vitrine, formal, vistosa, aparente (SODRÉ, 1999, p.260). No entanto, a mudança não foi radical como anunciavam as pretensões republicanas. Conforme sugere Nelson Sodré, não havia, evidentemente, condições para as reformas idealizadas. Segundo o autor, “a vida política, apesar do que dispunha a nova Constituição, em suas formais franquias democráticas, cobria apenas as classes e camadas superiores” (IDEM, p.260). Essa salientada exclusão da camada popular pode ser percebida na análise que desenvolvi.

Trazer o ano de 1900 à tona também pode ser justificado por outro caminho historiográfico, em função de uma determinada fonte. Para José D’Assunção Barros (2005) traçar um recorte a partir de uma série de fontes permite uma sensível ampliação de alternativas em termos de recorte historiográfico, fugindo das periodizações preestabelecidas, recriando um “tempo construído” ao invés do uso de um “tempo vivido” a ser reconstituído (BARROS, 2005, p.47-48).

Desta feita, o ano de 1900 foi escolhido, de forma tão importante quanto o recorte temporal, pela criação da revista *A Eschola*, veículo de valor para se analisar a participação dos professores no debate público em torno da instituição escolar, das práticas educativas, dos espaços de educabilidade e do ensino obrigatório. Já o ano de 1922 pode ser explicado a partir da repercussão e do jogo de luz que ele ganha devido à comemoração do Primeiro Centenário da Independência do Brasil. Assim, este recorte torna-se significativo por rememorar a data e, ainda, pelas diversas notícias localizadas que fazem menção às reformas e aos problemas urbanos, políticos, educacionais, culturais e sociais que se almejavam implementar e solucionar⁸ antes da chegada da comemoração, em 1922. Reformas e problemas já anunciados

⁷ É sabido que o século XX se inicia no ano de 1901. Contudo, o ano de 1900 é marcado pela responsabilidade da transição secular. Essa transição, entre tantos anúncios e rompimentos prometidos, marca, ainda, a suposta “revolução cultural”, rompendo com a ideia de cultura concebida como acumulação de saberes ou processo estético, intelectual e espiritual, e, como proposta, passando a ser compreendida “tendo-se em conta a enorme expansão de tudo que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p.38).

⁸ Vicente Licínio Cardoso sinaliza que os problemas a se enfrentar, principalmente, o acesso do Brasil à modernidade tão vislumbrado na Primeira República consistiam em desafios a serem encarados ao destacar “o ambiente brasileiro de contrastes e de insuficiências”. Sua visão crítica da suposta fórmula liberal que se submeteu “a invenção republicana de 1889”, em evolução mais atrasada do que outras nações em desenvolvimento, aponta o “progresso brasileiro” submerso a uma série de experiências políticas em órgãos

em 1822 que, ao dar luz ao ano de 1922, permite investigar as mudanças e permanências percebidas nas políticas educacionais e nos discursos em torno das medidas propostas para a expansão do ensino.

Acredito que a viabilidade do meu recorte também precisa estar resguardada pelo entendimento da ideia de progresso, não como algo natural ou evolutivo no tempo, mas, a partir da reflexão processual de valor e atribuições. André Azevedo (2016) possibilita que eu pense a transformação conceitual e seus usos no período do Império e início da República. Se, antes, era possível pensá-lo vinculado à ideia de prosperidade, com a República, apesar de continuar se afirmando a necessidade do progresso, ele é tido como a materialização de uma conquista, “ganhando foros de entidade autônoma (AZEVEDO, 2016, p.88)⁹. Em Exercício comparativo, Vicente Licínio Cardoso (1924), em tempos próximos ao analisado nesta pesquisa, já destacava o processo de construção nacional que as elites brasileiras, segundo o autor, em similaridade com experiências como Rússia, França e Estados Unidos da América, tentavam conduzir sob os preceitos de progresso e modernidade¹⁰.

Reforçando o fato de que o Império e, posteriormente, a República estiveram fortemente marcados pelos ideais de progresso, é cabível discutir o conceito e sua relação com os pontos defendidos nesta pesquisa. Com efeito, a palavra “progresso” foi utilizada abrangendo o campo de significações pertinente à ideia de civilização, à qual estavam ligadas as dimensões moral, comportamental, cultural, estética, político-social e material. Dentre as

sociaes insuficientes ou esdruxulamente desenvolvidos (CARDOSO, 1924, p. 34).

⁹ “O período republicano iria marcar três diferenças fundamentais ante a noção de progresso presente no período monárquico: em primeiro lugar, o progresso passava a ser mais do que um movimento para melhor ou pior. Progresso agora passava a ganhar uma conotação eminentemente positiva, como um movimento sempre para melhor, uma melhoria continuada projetada adiante. Em segundo lugar, com o advento da República, o progresso se tornava mais do que um processo evolutivo no tempo apenas, embora também conservasse esse sentido. Em acréscimo a isso, agora passava a ganhar foros de entidade autônoma: “o progresso”, e não mais simplesmente um movimento anexado a outro elemento: como, por exemplo, o progresso da civilização, o progresso da escolarização, ou o progresso das artes, ou da ciência. Com a República, o progresso tornou-se um valor por si e, mais ainda, o valor máximo a ser cultivado pelas elites políticas desse período. Em terceiro lugar, a ideia de progresso vigente na Primeira República, sobretudo no seu período de ápice, durante a Grande Reforma Urbana do Rio de Janeiro, passou a obter um novo significado, o de crescimento material, a saber, o crescimento econômico e tecnológico, de implementação de obras e de modernização. A noção de progresso enquanto desenvolvimento material respondia também à autonomização da ideia de progresso presente na República, pois ela estava vinculada à percepção do progresso como um ente autônomo, singular. Progresso seria o processo de modernização, ou seja, crescimento material” (AZEVEDO, 2016, p.87-88).

¹⁰ “Situação urbana fantasmagórica”. Atentos ao caso da capital federal, a reforma urbanística que visava o progresso da cidade do Rio de Janeiro pode ser compreendida como uma medida “artificial”, uma mudança de roupagem sem se preocupar com as transformações sociais. Mudavam-se as ruas, mas mantinha “a miséria de sua população” (CARDOSO, 1924, p.24). Licínio Cardoso, por uma perspectiva sociológica, compreendeu as ações nacionais marcadas por uma geografia ainda não dominada pela civilização e pela técnica, que adentrava o moderno pela via da invenção política, apropriando do Ocidente formas políticas e cobrindo-lhes com o conteúdo nacional.

representações satisfatórias, a palavra “progresso” figurava, também, “como desenvolvimento da educação, da formação de pessoal, um elemento fundamental da ideia de civilização” (AZEVEDO, 2016, p.71).

Para pensar esse projeto civilizatório, busquei as contribuições de José Murilo de Carvalho em *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil* (CARVALHO, 2009) com vistas a perceber a constituição de uma ideia anunciada de República brasileira inspirada em exemplos externos, ideias e adaptações planejadas a partir dos modelos americano, inglês e francês. Esquadrinhavam-se elementos importantes para se propor valores, forças e uma organização política que atendessem os interesses sociais. O Império brasileiro já vinha realizando “uma engenhosa combinação de elementos importados” (IDEM, p.23) que serviam à preocupação central em torno da organização do Estado em seus aspectos político, administrativo, judicial e educacional.

Nessa direção, “substituir um governo e construir uma nação, tratava-se da “tarefa que os republicanos tinham de enfrentar” (CARVALHO, 2009, p.24). Precisava-se pensar na organização do poder. Tinha-se, ainda, outra preocupação relacionada à própria identidade da nação, o problema social da escravidão. Como incorporar os ex-escravos à vida nacional, à nação, à sociedade brasileira em vias de formação? Dentre as medidas propostas, a educação tornava-se uma alternativa vislumbrada. Tratava-se de redefinir o conceito de cidadania e pensar a participação da população na vida política do país.

Nesse contexto estudado, ainda que se considerem as particularidades dentro de um próprio recorte temporal (crises políticas, conflitos sociais, questões econômicas) e espacial (especificidades urbanas dos centros e das periferias da cidade), a instrução primária passou a ser representada como “salvadora” de uma sociedade tida como desordeira e indisciplinada, com ênfase no “caráter da educação para o aprimoramento da raça e engrandecimento da pátria” (CAMARA, 2010, p.126). O Estado localizou e percebeu nesta política sua capacidade de “enquadramento” da população aos ideais almejados por diferentes atores sociais que lutaram por uma sociedade moderna, segundo aquele ideário. A educação formal passou a ser considerada como uma das principais estratégias voltadas para a aniquilação dos problemas causados pelo analfabetismo e falta de instrução.

Questões, problemas e sua importância para a pesquisa: falta de instrução ou padronização de uma cultura letrada específica?

Uma nova preocupação apontou e me levou a propor uma alteração no campo de visão

da pesquisa iniciada no mestrado. Surge, então, a proposta da tese. Parece-me insuficiente entender apenas o interesse do Estado na implementação do ensino obrigatório. A hipótese aqui lançada exige um olhar mais atento e cuidadoso a outras forças que também investiram em ações educativas. A justificativa desta pesquisa consiste, principalmente, em mostrar que é de suma relevância compreender o problema do analfabetismo e a suposta “solução” da obrigatoriedade da instrução segundo diferentes forças e experiências. Questionando a própria pluralidade existente dentre as experiências educativas escolares – escola primária elementar, escola primária para o trabalho industrial, escola primária para o trabalho no campo –, por si só, tais particularidades exigem “diretrizes a serem impressas” (DIAS, 2012, p.69) para cada tipo de ensino.

Ao analisar a discussão da obrigatoriedade escolar para o combate ao analfabetismo, Amália Dias, por sua vez, se propõe observar as especificidades e as diretrizes necessárias para o ensino voltado para o trabalho no campo. Por mais que o ensino obrigatório se configurasse como uma política educacional necessária para se garantir a expansão escolar, a autora, apoiada em suas fontes, reflete sobre os debates travados nos anos de 1923 e 1924 que, em tom de indignação, denunciavam a adequação das escolas rurais aos moldes das escolas urbanas, defendendo, portanto, que as escolas primárias rurais, assim como as agrícolas, voltassem para a “formação de braços e quadros técnicos para a lavoura” (DIAS, 2012, p.70). Para tanto, as leis e as políticas educacionais deviam considerar as especificidades de cada tipo de ensino, destacando que “a lei do ensino profissional obrigatório não poderia prescindir de uma lei do ensino primário obrigatório, sendo vexatório, para um país com 100 anos de independência e 33 anos de República, não possuir a lei que ‘garantiria’ o progresso” (DIAS, 2012, p.70).

Compreender o analfabetismo e a obrigatoriedade do ensino primário a partir de experiências distintas permite esquadrihar o processo político e social de cada uma das realidades pesquisadas, o modo pelo qual a política educacional em destaque foi discutida e tratada por cada uma das agências pesquisadas com o objetivo de contribuir com o projeto de sociedade idealizado.

A obrigatoriedade do ensino pode ser considerada como uma das principais técnicas desse projeto de governo dos indivíduos e das coletividades e a imprensa um dos instrumentos de explanação e sustentação da necessidade e importância de se instruir os sujeitos em nome de um projeto comum. Essa política educacional está diretamente relacionada a um problema destacado como central no período republicano: o analfabetismo. Para combatê-lo, a disseminação da instrução popular fazia-se necessária. O interesse pela expansão do ensino

não se restringia ao Estado. Outros agentes da sociedade civil também podem ser considerados como elementos indispensáveis para se pensar a demanda da obrigatoriedade do ensino. Entre eles, destacam-se a família, filantropos, empresários, intelectuais e o professorado que, por muitas vezes, demonstraram seus esforços em busca da escolarização de seus filhos e alunos através de abaixo-assinados, petições, relatórios e, também, na publicação de notícias jornalísticas em periódicos diversos, em destaque a revista *A Eschola*.

Indicar tais experiências e destacar os diferentes discursos sobre a obrigatoriedade do ensino primário possibilita pensar na questão como uma medida debatida amplamente, conforme a complexidade de forças envolvidas, como, também, por espaços variados que participaram do debate. Pensando esses espaços, primeiramente, devo partir do entendimento de que a “escola moderna” não se constituía de uma forma única. Ela era plural e se compunha a partir da responsabilidade de diferentes forças.

É o que me sugere o estudo de Natália Gil (2016) sobre o modelo escolar no Rio Grande do Sul. Assim como se deu neste cenário específico, de modo semelhante observei na capital nacional. Anterior à criação dos grupos escolares, havia a predominância da escola isolada que, concomitantemente à implementação desses grupos, permaneceu sendo a principal configuração de instituição escolar nas primeiras décadas republicanas. Além da diferenciação dos espaços públicos de educação primária, verifiquei, ainda, a preocupação da administração do Estado em garantir a escolarização de toda a população. Nesse nível, foi se concentrando na rede privada, efetivamente, “a gestão dos colégios elementares” (GIL, 2016, p.276), mesmo que a fiscalização e inspeção do funcionamento escolar ficasse como responsabilidade estatal.

As indicações traçadas me fazem perceber que o aprofundamento da reflexão que permeava alguns dispositivos de segurança – obrigatoriedade do ensino e fiscalização da frequência escolar - circulou em diferentes localidades, entre elas, o caso trazido por Gil (2016). Além da experiência observada no Rio Grande do Sul, outros países permitem que eu analise tais dispositivos. O pioneirismo alemão, as possíveis referências aos países europeus e Estados Unidos são indícios da importância do tema e de sua difusão em várias nações. Questionar acerca dessas experiências, da implementação da lei da obrigatoriedade na Argentina (1884), no Chile (1860), no México (1891), no Brasil (1934), assim como indagar a adoção desse mecanismo no plano nacional e as possíveis diferenças de instituição nos estados brasileiros, sugere-me observar que a temática requer outros desdobramentos, pesquisas, aprofundamentos, novos estudos. Não se trata apenas de uma continuidade da pesquisa iniciada no mestrado. A proposta deste estudo é problematizar espaços e camadas

antes não exploradas.

Muitas incertezas permaneceram; mesmo porque as escolhas me fizeram tomar um caminho particular e específico. Do mesmo modo, percebo que outras possibilidades de reflexão a respeito do dispositivo da obrigatoriedade foram constituídas. Há experiências que exploro nesta pesquisa de doutorado através da análise dos discursos que circularam em algumas modalidades de imprensa carioca (política e pedagógica) em torno do tema do ensino compulsório, mas, também, conforme um ideário social a ser representado. Se o tema foi amplamente divulgado em outros países e estados brasileiros, o que pensar da capital federal? A cidade do Rio de Janeiro, no Império e no início republicano, era vista e considerada como uma das mais importantes em relação à circulação de informações, de impressos, dos discursos políticos, das práticas educacionais.

Logo, julgo os esforços aqui sinalizados como justificáveis e relevantes para a historiografia da educação, na medida em que colaboram e possibilitam compreender as políticas educacionais articuladas a um processo de formação social, sem reduzi-la a um de seus termos, como a legislação ou o aparato jurídico ou ainda subsumido nas mediações processadas na esfera do aparato estatal. O que procuro problematizar aqui é a existência de mediações mais complexas, mais abertas, que inscrevem sujeitos, estratégias e saberes distintos como suportes à disseminação da instrução popular.

Sendo assim, compreendo a pluralidade educacional proposta na sociedade republicana. Deste modo, propor pensar essa pluralidade configura-se um ponto estratégico para a pesquisa arrolada. É parte fundamental da proposta de trabalho pensar os diferentes espaços e sujeitos que investiram na educação, de modo a fazer-me entendê-la como uma questão estatal, porém, utilitarista do interesse público e dos interesses individuais. O termo *educabilidade* pode ser investigado no sentido de pensar diferentes formas de saberes pedagógicos e escolares socializados pelos mais variados grupos sociais. Importa-me compreendê-lo a partir de uma profusão de agentes, espaços – institucionais e não institucionalizados -, e, ainda, práticas e saberes que, conjuntamente, compõem experiências de caráter educacional.

A autora Olivia Medeiros Neta, em sua tese de doutorado, também se apropria do termo, entendendo-o como algo proveniente de “aprendizagens decorrentes da relação entre os espaços e as sociabilidades”, de modo que a *educabilidade* se mostre como uma constante orientação pedagógica que configura-se como parte de um processo educativo que “não acontece apenas e nem principalmente nos bancos de nossas escolas. A dinâmica urbana como um todo também é educativa” (MEDEIROS NETA, 2011, p.16).

Itacir Luz é outro autor que contribui para eu pensar o termo. Em sua tese, ele entende *educabilidade* a partir do seu aspecto cultural, permitindo pensar que diferentes formas de organização e funcionamento de diferentes culturas também podem se configurar dimensões educacionais no âmbito de um processo social (LUZ, 2014).

Ações educativas partindo de diferentes esferas da sociedade – poder público, família, corpo docente, intelectuais, ações religiosas e associações – emergiram inscritas em um processo de construção de um povo e de uma nação independente e de suas instituições sociais, políticas, culturais e econômicas. Nesse cenário, a obrigatoriedade da instrução primária – para escolas urbanas e rurais –, o analfabetismo e as diferentes estratégias de disseminação do ensino ganham destaque nas discussões levantadas por instâncias da sociedade, sendo expostos em diversas fontes documentais, entre elas, a imprensa. Nesse sentido, a ideia norteadora desta tese é explorar os discursos sobre tal debate educacional e compreender as “sociedades” que estavam sendo formadas a partir de uma medida comum a todas elas: a instrução popular, fosse pelo debate da alfabetização como salvação da nação, ou ainda, fosse pelo tema do analfabetismo apontado, na maioria das vezes, como um problema do indivíduo, culpabilizado por sua própria “ignorância”. Assim, o ensino obrigatório visa a atender aos interesses sociais, pois sugere solucionar uma preocupação social, bem como obrigar o indivíduo a se “livrar” da sua condição de “ignorância” e “incultura letrada” que afeta, direta e indiretamente, a sociedade como um todo.

Contribuições e referências para a pesquisa

Realizei um levantamento dos trabalhos que discutiram a problemática da obrigatoriedade do ensino. O balanço desse levantamento bibliográfico mostra que o tema é um assunto ainda escasso nas pesquisas sobre educação no Brasil, principalmente, quando se trata do período selecionado (1900-1922). O que observei foram trabalhos onde o tema é explorado de forma incidental com esforços mais amplos a respeito das discussões e dos objetivos que levaram a obrigatoriedade ser considerada tão necessária para o projeto civilizatório. No meu entendimento, há outras considerações na história da implementação da obrigatoriedade no Rio de Janeiro conforme o levantamento realizado¹¹.

Os trabalhos, em nível de mestrado e doutorado, no âmbito da História da Educação

¹¹ Ver APÊNDICE 1, p.340.

que analisam o contexto do Império e o da República, ao se referirem ao tema, o fazem de modo articulado a diferentes questões, sejam elas sobre o processo de civilização, de escolarização, sejam elas sobre as políticas do Estado, muitos deles, voltados à análise da legislação. Acredito ser fundamental compreender essa relação, já que a obrigatoriedade não deve ser considerada uma medida isolada das outras que concorreram para a legitimação da escola. Pelo contrário, percebo o estabelecimento de outras afinidades, como a questão da gratuidade do ensino primário, do ensino livre, da laicidade, entre outros, o que aponta para a imbricação entre estratégias adotadas para a organização de uma rede de instrução primária e um determinado projeto de nação.

Do ponto de vista das contribuições almeçadas pela pesquisa aqui iniciada, observei que outros estudos mais pontuais: artigos de congressos, artigos de revistas, capítulos de livros; abordam a temática da obrigatoriedade como problema secundário em suas pesquisas, embora, ainda que circunscritos a outra temática, sejam de grande importância os escritos de alguns estudiosos da área¹². Contudo, a meu ver, um estudo que explore a investigação da obrigatoriedade do ensino, ainda em suas discussões embrionárias, torna-se algo consideravelmente original e de importância para o campo da história da educação.

Recentemente, foi lançado o livro *Obrigatoriedade escolar no Brasil* organizado por Diana Vidal, Elizabeth Figueiredo de Sá e Vera Lúcia Silva (2013). Tendo a questão da obrigatoriedade escolar no Brasil como eixo central, a obra contou com a colaboração de importantes pesquisadores ligados às diversas instituições de ensino superior do Brasil e do exterior. As discussões colaboram para a compreensão dos argumentos utilizados pelo pensamento moderno sobre um dos princípios básicos da cidadania – igualdade de escolarização para todos, porém, contraditoriamente, revestida com o manto da obrigatoriedade. Devo destacar que o livro consiste em uma compilação de artigos que exploram a discussão sobre a obrigatoriedade do ensino em alguns estados brasileiros, na maioria das vezes, focalizando sua análise na legislação. Outra relevante informação consiste no tratamento dado ao termo “escolar” no título do livro. A discussão iniciada no século XIX debatia a instrução obrigatória, fosse ela escolar ou não. Trata-se dessa complexidade de análise um dos esforços debruçados nesta pesquisa, observando, detalhadamente, as ambivalências envolvidas na medida da obrigatoriedade.

¹² Dentre os estudos, destaco os artigos de José Bahia Horta (1998); Irlen Gonçalves e Luciano Faria Filho (2004); José Gonçalves Gondra (2009, 2010); Wenceslau Neto (2003); Marlos Rocha (2010); Cynthia Veiga (2005, 2006, 2010); André Paulilo (2004); Dermeval Saviani (2006); Alessandra Schueler (1999, 2012); Alessandra Schueler e José Cláudio Sooma Silva (2013); Maria Cristina Soares de Gouvêa (2011); Natália Gil e Joseane El Hawat (2015); Natália Gil (2016).

Veículo, aqui, uma posição interpretativa associada à concepção do Estado na condição de relação social e complexa. Ainda, analiso discursos que partem de agências distintas e que, assim como a instância pública, também investiram na educação, sinalizando deste modo uma demanda social. A historiografia da educação, a partir de estudos como os de José Gondra e Alessandra Schueler (2008), Carlos Henrique Carvalho e Wenceslau Neto (2010), Sônia Camara (2010), Amália Dias (2012), Aline Pasche (2014), Natália Gil (2016), entre outros, assinala que a organização da forma escolar moderna constituiu-se por intermediações de forças distintas, com representações do que se configuraria a escola idealizada. A partir dos autores destacados, julgo necessário explorar esse processo de escolarização.

A proposta implica explorar a hipótese de que o ensino obrigatório não foi apenas uma medida de um Estado homogêneo, sendo múltiplas as forças que arranjavam o cenário de constituição das tradições escolares no século XIX e XX. Partindo desse pressuposto, investigo as intenções e as estratégias usadas por essas instâncias educativas no que tange à defesa da expansão da instrução, pelo combate ao analfabetismo que, de certa forma, pode ser mobilizada a partir da implementação do ensino compulsório.

Princípio que estivera presente nos termos da lei¹³ em alguns momentos, mas também, silenciados em outros¹⁴, fora pauta de debate nos posicionamentos de intelectuais, professores e dirigentes do poder público como ponto de inúmeras disputas, e, que, apesar do extenso levantamento de debates travados sobre a medida, trata-se, ainda, de uma política educacional que permanece como pauta nos dias atuais, com muitas questões novas, mas com ranços semelhantes aos analisados no contexto do Império e da República.

¹³ Em 1879, foi proposta uma reforma para o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. O decreto 7.247 implementado pelo Ministro Carlos Leôncio de Carvalho, instituiu a obrigatoriedade do ensino, no município da Corte, “aos indivíduos de um e outro sexo, de 7 a 14 anos de idade” (BRASIL, Decreto 7.247, 1879, Art.2).

¹⁴ Em 8 de novembro do mesmo ano, foi publicado o Decreto 981 (BRASIL, 1890), que aprovava o regulamento da instrução primária e secundária no Distrito Federal. Através deste, dividia-se a escolarização em escola primária de primeiro grau, escola primária de segundo grau e ensino secundário (BRASIL, 1890, Art. 1º e 2º), subdividindo o ensino primário de primeiro grau em três cursos e o de segundo grau, em três classes (BRASIL, 1890b, Art. 3º e 4º) e atribuiu-se aos formandos da Escola Normal o exercício do magistério público de primeiro grau (BRASIL, 1890, Art. 14). A obrigatoriedade do ensino, diferente do aconteceu no Decreto 7.247 implementado por Leôncio de Carvalho em 1879, não apareceu como uma preocupação política. O mesmo acontecerá, posteriormente, quando, em dezembro de 1901, o ensino primário do Distrito Federal volta a ser regulamentado pelo Decreto 844. Nele instituiu-se o ensino primário laico e gratuito, mas, não mencionava a responsabilidade do Estado com a sua obrigatoriedade (BRASIL, Decreto 844, de 19/12/1901, Art. 1).

Figura 2 - O malho, 08/08/1908, p.18, edição 308.



Caminhando, proximamente, em uma direção da resistência dos poderes públicos em encarar o cumprimento do ensino obrigatório no início do século XX, percebo que o debate acerca destes princípios como a obrigatoriedade do ensino é uma questão ainda aberta em nosso tempo¹⁵.

A partir dos direitos educacionais estabelecidos pela Constituição de 1988, a Lei n.8069, conhecida como Estatuto da criança e do adolescente (ECA), traz no inciso C do texto 1, a determinação de que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito seja compreendido como um direito público subjetivo e que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular configura responsabilidade da autoridade competente” (ECA, LEI. n.8069, 13/07/1990). Pela discussão posta compreendo que o tema permanece sendo enfrentado.

A Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009, apresentou alterações para a Constituição Federal de 1988 no seu art.208, determinando que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (2009) passasse a

¹⁵ Destaco as dissertações e teses sobre a obrigatoriedade do ensino, que investigam as leis atuais e seu impacto em diferentes localidades. Desse modo, vale conferir: “Direito social à educação escolar obrigatória: os limites da (não?) efetividade” (SOUZA JÚNIOR, 2011); “Educação não obrigatória: uma discussão sobre o Estado e o Mercado” (CELETI, 2011); “A política educacional brasileira recente: novos contornos da ampliação da escolaridade obrigatória” (BRITO, 2012).

ser prioridade dentre as estratégias de universalização da educação, pois, de acordo com essa mesma lei o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 208, parágrafo primeiro). A lei, por si só, não foi suficiente para que se observassem grandes conexões nas escolas públicas do país, ainda que, a ampliação da obrigatoriedade, incluindo a educação infantil, traz um considerável avanço na discussão que envolve a inclusão das classes populares no “sistema de educação”.

Os avanços e retrocessos educacionais estão diretos e indiretamente relacionados com o estabelecimento e o cumprimento da lei. A Emenda estabeleceu o prazo até 2016 para sua progressiva implementação nas redes federais, estaduais e municipais. Até o prazo, todos os “sistemas de ensino” precisavam se adequar, conforme parâmetros a serem estipulados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), embora seja sabido que o prazo expirou e a implementação não foi totalmente cumprida. Com essa mudança, os brasileiros teriam direito a 14 anos de ensino gratuito e obrigatório, conforme o PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014. No entanto, o prazo encerrou, um novo prazo foi estabelecido, agora estendido, progressivamente, até 2024, e, acredito que essa seja uma discussão que ganhará espaço por muitos anos por envolver diferentes interesses políticos com a aplicação da medida instituída.

Há lacunas que este tipo de investigação dá a ver e interessa pensar acerca da própria função dos estudos que se inscrevem no campo da História da Educação. As histórias manifestas nos documentos e que foram trazidas à cena nesta pesquisa são vistas como fragmentos inalcançáveis em seu passado. Não busco o passado para responder o presente. Contudo, procuro os aspectos novos e imprevistos da história, visando perceber suas continuidades e raízes. Para Fernand Braudel (2005), sem negar o evento, interessa pensar a história em termos de “dialética das durações”, compreendendo a estrutura e a conjuntura presente.

A dialética das durações cria fios, relaciona, articula os diferentes tempos da história, sendo, portanto, necessário ter clareza sobre a conjuntura e o evento. Assim, para o autor, superar a história acontecimental, de modo a dar aspectos valorativos à relação entre as diferentes velocidades com as quais o tempo histórico viaja, exprime, de forma sintética, a ideia de dialética das durações. Nas palavras do autor, não se trata de nos reconduzir à história tal como era ontem:

Ser-nos-á preciso muito tempo e cuidado para fazer com que todas essas mudanças e novidades sejam admitidas sob o velho nome de história. No entanto, uma nova "ciência" histórica nasceu, e continua a interrogar-se e a transformar-se (...). Eis o que dá ao nosso mister estranhas fronteiras e estranhas curiosidades. Além disso, não imaginemos, entre o historiador e o observador das ciências sociais, as barreiras e

diferenças de ontem. Todas as ciências do homem, inclusive a história, estão contaminadas umas pelas outras. Falam a mesma linguagem ou podem falá-la (BRAUDEL, 2005, p.53-54).

Braudel considera infrutífero que um historiador “encarne” o passado em sua história recontada. Trata-se de interrogá-la, a fim de articulá-la com as impressões observadas em outros tempos. O que está lá não é possível mudar. De nada valem tais discussões, portanto. Destarte, considero que pensar historicamente o mundo é perceber coisas, saberes, normas, instituições como projetos não naturais, eternos ou imutáveis. Partilhando também do pensamento de Michel Foucault, considero que a maneira mais interessante de se posicionar na realidade que é imposta e da qual se faz parte resistindo, legitimando, forjando e tomando partido da crítica de modo permanente. É, enfim, estar historicamente na vida. Como Foucault sugere em seus investimentos reflexivos, deve-se “ter respeito e violar este presente. E sua história propõe formas de ultrapassagem” (FOUCAULT, 2008, p.348).

De forma reflexiva, conforme sugerido por Foucault (2008), compreendo a escola como sujeito e produto de um processo de construção da modernidade e, por isso, uma instituição alinhada aos temas da civilidade, da urbanização, da cultura letrada. O conceito *modernidade* já foi amplamente problematizado por vários autores de diferentes áreas como na educação, história e filosofia. Para o estudo que foi desenvolvido, vale se apoiar na definição proposta por Foucault (2000), que contribui e se alinha à discussão em torno da transformação urbana proposta para a cidade do Rio de Janeiro e das adequações no modo de vida da sua sociedade.

Posso pensar modernidade vista como um período histórico, entendida, ainda, como um tempo de mudança e, mais que isso, “à época do homem, do sonho antropológico, da analítica da finitude e das ciências humanas”. Também, em diálogo com o autor, compreendo modernidade com base nas formas de exercício de poder. Assim sendo, trata-se de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações. Logo, modernidade equivale à época do homem e da normalização, correspondências das formas do saber e das formas de exercício do poder nos séculos XIX e XX, simbolizando a transformação, envolvendo atitudes, diferentes maneiras de pensar e sentir. Penso a modernidade a partir do seu entendimento de ação e condução, atitudes que marcam um pertencimento e se apresentam como uma tarefa (FOUCAULT, 2000).

Com esse entendimento, é possível compreender os interesses em torno da instituição escolar e sua utilização como espaço de formação de saberes, mas, também, de normalização dos hábitos, atitudes e comportamentos equivalentes ao modelo de sociedade em mudança,

em transformação. A análise dos discursos disseminados pela imprensa tem como foco dar vistas ao projeto anunciado.

Tratando-se da pesquisa aqui abordada, a realização do investimento concentrou-se na análise dos discursos e das representações de agentes, instituições, estâncias - públicos e particulares - que possibilitou o entendimento dos interesses sociais e políticos dos intelectuais a partir do debate em torno da disseminação da instrução primária e em defesa do ensino compulsório como dispositivo civilizatório. Compreendendo as fontes como um campo discursivo e de expressão de um ideário nacional, as “vozes” dadas às notícias servem para problematizar um debate posto no contexto estudado, não se tratando, portanto, de meu posicionamento na pesquisa tampouco de qualquer movimento que tente reforçar um alinhamento ao jogo da enunciação. A operação historiográfica assumida parte do entendimento de que os discursos presentes nas fontes analisadas não são neutros e devem ser problematizados na condição de narrativas fabricadas por sujeitos do seu tempo.

Para tanto, alguns estudos de Michel Foucault (1996, 2000, 2001) acerca do discurso; e, ainda, a contribuição das obras de Roger Chartier (1990, 1996, 1998, 2002) e de Michel de Certeau (2014) sobre o texto, a escrita e suas representações; Robert Darnton (1986, 1990, 1992 e 1996) e Lynn Hunt (2009), para pensar a constituição da imprensa, seus usos e seu poder de formação; Nelson Werneck Sodré (1999), Benedict Anderson (2008) e Marialva Barbosa (2007), para analisar a história da imprensa e suas transformações; Sérgio Miceli (2012), Norberto Bobbio (1997) e Jean-François Sirinelli (2003) para compreender a intelectualidade e os sujeitos da história consistem em suportes teóricos necessários, com vistas ao desenvolvimento do pensamento em torno dos sujeitos, suas práticas e ideias que circulavam pela sociedade brasileira, principalmente, aquelas forjadas nos impressos cariocas. Por conseguinte, impulsionam a reflexão sobre a contribuição do debate para a história da alfabetização¹⁶ e formação de leitores¹⁷, já que os discursos analisados possibilitam a compreensão de uma história em construção, que se moldava, que se lia, que se desejava que

¹⁶ Tal temática consiste em um ponto bastante caro a esta pesquisa aqui proposta. Para desenvolvê-la, pude contar com a contribuição da bolsista de Iniciação Científica/ CNPQ, Mariane Sousa, que me auxiliou e colaborou com o levantamento e cruzamento das fontes referentes ao jornal *O Imparcial*, durante o meu estágio docente realizado sob a orientação da Professora Márcia Cabral da Silva. Posteriormente ao estágio, Mariane, ainda, dedicou-se significativamente na construção das tabelas aqui expostas. Deixo registrado meu profundo e sincero agradecimento.

¹⁷ A minha participação junto ao grupo de pesquisa “Infância, Juventude, Leitura, Escrita e Educação”/CNPQ, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Márcia Cabral da Silva, foi essencial para alcançar um refinamento na discussão proposta. Os textos lidos conjuntamente, bem como as análises e problematizações realizadas em nossos encontros permitiram um adensamento acerca dos estudos já desenvolvidos sobre História da alfabetização e dos leitores, possibilitando, ainda, novos olhares e levantamentos de pontos e questões ainda pouco abordados, postos desde então, para pesquisas futuras.

fosse interpretada, mas, que também estava em transformação a partir dos elementos que ganhavam visibilidade, e, ainda, daqueles que eram silenciados ou pouco divulgados.

Contribuindo com a tarefa, a pesquisa que realizei em nível de doutoramento investiga a disseminação da instrução popular, a partir da análise do discurso em torno da política educacional da obrigatoriedade do ensino primário, perpassando, ainda, pelo problema do analfabetismo e pelas estratégias pensadas no âmbito do debate educacional. Diante disto, lancei mão do jornal como fonte privilegiada. Devo frisar não ter pretendido analisá-lo como objeto. O mesmo me serviu na busca de indícios que permitiram problematizar as hipóteses lançadas.

Fontes: quais usar e como justificá-las?

Trabalhar com jornais e revistas me faz, de antemão, dar luz à ideia de que as narrativas anunciadas configuram-se histórias em construção, devendo, portanto, sua análise estar apoiada no entendimento que a escrita são representações de anúncios que seus escritores produzem baseados em ressaltos e apagamentos. Nessa direção, o discurso, tendo como horizonte o efeito de verdade, deve ser entendido como uma produção histórica destinada a um público específico, sendo elaborado para estabelecer um determinado diálogo com esse público, cabendo observar as relações que se processam com esse tipo de investimento. Nesse sentido, é importante ressaltar que não há práticas ou estrutura que não sejam representações, contraditórias e afrontadas pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo (CHARTIER, 2002, p. 66).

A análise dos jornais é de suma importância para eu compreender a participação de outras instâncias no processo de expansão da instrução, reconhecendo, assim, sujeitos e seus interesses no projeto de formação social. Contribuindo com este ponto, Sônia Camara ajuda a pensar a participação de várias agências no debate educacional. “Por intermédio das instituições auxiliares ao professor, bem como das instituições de caráter assistenciais às crianças pobres, ampliou-se o poder de alcance das escolas, promovendo atividades complementares [...] firmando-se, assim, os fundamentos mediante os quais se daria a articulação da escola ao meio, alargando seu poder de alcance e de influência da criança” (CAMARA, 2010, p.135).

Por meio da grande imprensa, ainda que se compreenda a imprensa como um espaço

de representação, posso observar o estatuto que se procurou imprimir à educação, como elemento necessário e, por vezes, suficiente à formação da identidade nacional. A grande imprensa pode ser compreendida a partir do entendimento de algumas entradas. Entre elas, tratava-se de uma imprensa que tendia a permanecer, não era transitória e, ainda, não era obra de poucos, correspondendo, assim, a uma “coletividade estruturada, com desenvolvida divisão de trabalho, afastando-se dos moldes artesanais para se aproximar da imprensa industrial” (SODRÉ, 1999, p.261).

O jornal se apresentou como um dos instrumentos mais utilizados para a divulgação que se desejava imprimir a respeito da difusão educacional, assumindo um papel determinante no projeto de propagação:

Afinal, apenas a imprensa periódica, que alcançava milhares de lugares, era capaz de transpor os limites dos pequenos círculos (...). [Apenas a imprensa] podia proporcionar a difusão de um conjunto de conceitos e possibilitar sua retenção pela recorrência (SILVA, 2006, p. 49).

Pela imprensa era preciso que se disseminasse a ideia acerca da importância do projeto de educação para o povo, como assinalado por Wlamir Silva (2006). Na visão do autor, “a instrução era entendida como condição para a formação do cidadão e, assim, a prática política e o aperfeiçoamento da sociedade e do Estado”. Seguindo a linha de tal necessidade, os discursos estatais e os debates sobre a questão educacional foram intensificados, constituindo-se e adotando-se cada vez mais novos meios de se fazer com que os preceitos que se desejava disseminar através da educação fossem aceitos, legitimados.

Para operar com a imprensa como fonte é preciso olhá-la como campo de circulação e sociabilidade. Conforme propõe Jean-François Sirinelli (1996, p. 249), entre as estruturas mais elementares das redes de sociabilidade, duas, de naturezas diferentes, parecem essenciais: de um lado, as revistas; de outro, os manifestos e abaixo-assinados. Tal como a definição que Sirinelli fornece sobre as revistas, penso que o jornal, também, se enquadra nesta acepção, já que ambos:

(...) conferem uma estrutura ao meio intelectual por meio de forças antagônicas de adesão – pelas amizades que os subtende, as fidelidades que arrebanham a influência que exercem - e de exclusão – pelas posições tomadas, os debates suscitados e as cisões advindas. Ao mesmo tempo que um observatório de primeiro plano de sociabilidade de microcosmos intelectuais, são aliás, um lugar precioso para a análise do movimento das idéias (SIRINELLI, 1996, p. 249).

Trabalhei com a proposta de “grande imprensa” defendida por Nelson Sodr e,

analisando jornais definidos por suas estruturas empresariais, elucidados em uma fase considerada “grandiosa” para os discursos jornalísticos. Essa “grande imprensa” não se define apenas por sua circulação. Mas também, pelos moldes dos seus debates, bem como pela participação intelectual dos “homens de capacidade, jornalistas de vocação, sujeitos de prestígio extraordinário” que se inserem no debate para contribuir com essa nova fase da imprensa (SODRÉ, 1999, p.267). Nessa direção, O Rio de Janeiro “é favorável às demasias de quantos trabalham na imprensa”, de modo que os debates eram bem localizados e restritos, “se faziam na Rua do Ouvidor”, antes mesmo de suas efetivas publicações nos mais variados jornais que comporão a imprensa carioca. Como sugere Nelson Sodré, “nas capitais o jornal ingressara, efetiva e definitivamente, na fase industrial, era agora empresa, grande ou pequena, mas com estrutura empresarial inequívoca” (IDEM, 1999, p.275), representando, por assim dizer, um lugar de destaque na sociedade.

A partir do conceito de grande imprensa, comum e difundido, principalmente, a partir do início do século XX, os jornais selecionados fazem parte dessa transformação jornalística que abre a nova centúria. Invoca o plano de produção, de circulação, mas, também, está ligado “às transformações do país, à ascensão burguesa, ao avanço das relações capitalistas” (SODRÉ, 1999, p.275). Não analiso os jornais a partir dos seus interesses individuais, mas, compreendo-os inseridos em um processo social. O meu interesse é pensá-los como partícipes dessa transformação. Logo, ligados a disputas políticas, econômicas, sociais, “a um problema de poder”. Destarte, a imprensa pode ser vista como uma empresa, um espaço literário, pedagógico, burguês, proletário, e, ainda, político (SODRÉ, 1999).

A imprensa como fonte privilegiada também atende aos objetivos de investigar a função social da escola para além do âmbito escolar, de sua função como organizadora da cultura, pois permite conhecer diferentes aspectos das culturas escolares, além de informar sobre o referencial legislativo do ensino produzido na cidade, tomando a legislação não apenas como uma imposição estatal, mas, sobretudo, como um campo de expressão e construção das relações e lutas sociais (FARIA FILHO, 1998; 2005b). Com base na elucidação de Luciano Faria Filho, a investigação apresentada debruça-se sobre os discursos, seus oradores, os espaços e as práticas utilizadas a inflamarem “a doença”: o analfabetismo; e “o remédio”: o ensino primário obrigatório; em diferentes impressos da capital nacional entre 1900 a 1922, cenário considerado como a efervescência da modernidade, do progresso¹⁸ e da

¹⁸ Se para Le Goff (2000) o progresso, discutido e abordado no século XIX, tratava-se de uma representação daquilo que era considerado modernidade, ampliando esse debate, André de Azevedo auxilia a pensar sobre essa noção. Com efeito, “a palavra progresso foi utilizada abrangendo o campo de significações pertinente à

civilização nacional. Neste ponto, aponto algumas estruturas de poder existentes nas redações, na construção das edições das publicações em destaque. Tendo como perspectiva estes discursos na imprensa, proponho para a tese o entendimento de outros desdobramentos para além da obrigatoriedade como uma política usada pelo Estado para controle da população.

Para a realização da operação historiográfica proposta, destaco os seguintes periódicos¹⁹: *O Tico-Tico* (1906), *A Eschola* (1900), *O Imparcial* (1912), *O Malho*²⁰ (1902). Apesar de não reduzir a pesquisa aos impressos citados, são eles as fontes que foram utilizadas para elucidar o debate público de diferentes instâncias em torno da questão da expansão da instrução, da implementação da obrigatoriedade do ensino como estratégia para se alcançar maiores resultados no projeto de conformação da sociedade brasileira e, por fim, no combate ao analfabetismo em tempos de comemoração do centenário da independência do Brasil²¹.

Ao tecer a história proposta e analisar as fontes documentais descritas, me deparei com outros impressos, jornais e revistas: *Correio da Manhã*²² (1901), *O Paiz* (1884)²³, *A União* (1905), *Careta* (1908), *Fon-Fon* (1907), *A Notícia* (1894), *Jornal do Brasil* (1891), *A Gazeta de Notícias* (1875), *A Política* (1918), *Jornal do Comércio* (1827), que também contribuíram com a trama que foi investigada, o que impulsionou um deslocamento no estudo e uma alteração nas fontes abordadas. Isso se deu porque, ao iniciar e desenvolver a pesquisa, eu tinha como foco a reflexão sobre os quatro primeiros jornais elencados. Contudo, algumas discussões trazidas nos demais jornais retratados me fizeram assumir o risco de ampliar o número de fontes e de refinar a hipótese de pesquisa, passando, desta feita, a considerar

ideia de civilização, à qual estavam ligadas as dimensões moral, comportamental, cultural, estética, político-social e material” (AZEVEDO, 2016, p.71).

¹⁹ Acrescenta-se, entre parêntesis, a data de criação dos jornais, a fim de evitar generalizações e qualificar a argumentação.

²⁰ Embora não tenha me enveredado nos dados relativos específicos do jornal ou dado maior visibilidade aos temas da obrigatoriedade do ensino e analfabetismo em suas páginas, ainda assim, *O Malho* ganha centralidade neste estudo pela potencialidade de suas charges e matérias analisadas que contribuíram significativamente para a construção argumentativa proposta.

²¹ Ver APÊNDICE 2, p.343.

²² Apesar de se ter encontrado um número muito significativo de notícias sobre obrigatoriedade do ensino e analfabetismo no jornal, em grande parte, as ocorrências apareciam em forma de título, anúncios, pequenas informações. Desta feita, o jornal não se tornou fonte principal e não assumiu centralidade no trabalho.

²³ O jornal *O Paiz*, apesar da sua importância política e sua circulação na cidade do Rio de Janeiro, também teve um tratamento diferenciado, tendo sido utilizado como fonte por algumas notícias que contribuíram para o adensamento da pesquisa, contudo, não sendo uma escolha teórico-metodológica para os capítulos. Ainda assim, foi dada visibilidade ao mapeamento que esta fonte permitiu construir sobre o tema da obrigatoriedade do ensino primário e do analfabetismo.

também as notícias localizadas nesses jornais, dando voz aos mesmos, ainda que de forma mais esporádica, sem assumir igualmente centralidade no trabalho. Assim, vale reforçar que manteve a escolha de trabalhar, de forma mais complexa e densa, especialmente, com os quatro periódicos primeiramente citados: *O Tico-Tico*, *A Eschola*, *O Imparcial* e *O Malho*.

A análise desses documentos foi fecunda para a construção, inclusive, da própria ideia de civilização, progresso e formação de identidade nacional. Além delas, os debates trazidos pelos recortes selecionados também incitaram a discussão em torno das ideias de modernização da cidade e da necessidade de estratégias de civilidade e conformação social.

Este debate poderá ser acompanhado, também, a partir de alguns elementos arrebatados por dois literatos do contexto em questão (1900-1922): Afonso Henriques de Lima Barreto e José Veríssimo. Não se tratam de sujeitos diretamente envolvidos com a política educacional, mas que, a meu ver, configuram-se como forças educativas importantes de serem compreendidas. São escritores que, por suas redes de sociabilidade, por seu estabelecimento social, por seu reconhecimento e colocação profissional, ajudam, demasiadamente, a construir alguns enredos em torno do próprio contexto, bem como ajudam a problematizar, também, as próprias fontes elencadas, seu modo de produção, de criação, os discursos e ideias forjadas, etc.

É o caso de Lima Barreto, que possibilita ampliar o entendimento sobre a transformação urbana da cidade do Rio de Janeiro, os contrastes nela observados a partir da sua literatura e, ainda, por suas matérias jornalísticas pouco compreendidas como documentos históricos. A legitimação das fontes aqui escolhidas me permite problematizar a imprensa, suas estratégias, seu lugar de prestígio e reconhecimento social, seu papel político, o poder do discurso e das ideias ali veiculadas.

A partir dos escritos de Lima Barreto, por via da literatura e por via de suas crônicas publicadas em diferentes impressos analisados, torna-se viável, conforme sugerido pelo próprio autor, indagar a escrita e compreendê-la para além do entendimento das “fórmulas, da limitação de ideias”, das generalizações, “dos conceitos obsoletos” (BARRETO, 1971, p.78) cercados por critérios de beleza. Conforme sugerido pelo próprio escritor, a escrita literária também pode ser fecundada e expressa a partir do seu caráter social, de modo que, ultrapassando a concepção de romance e passatempo, consiga trazer elementos que possibilitem “ver o homem em função da sociedade em que vive e não apenas dentro de si mesmo” (BARBOSA, 1971, p.15).

Trata-se de uma concepção de literatura, adquirindo foros de movimento e escola. Logo, também, sendo compreendida como uma experiência de educabilidade a partir dos

livros e das crônicas jornalísticas que a expressam, ou ainda, espaços informais de disseminação da educação. É o caso do segundo literato em questão. José Veríssimo pensa a educação em suas produções literárias, com destaque a obra de seus seis tomos intitulada *Estudos de Literatura Brasileira*. Contudo, vale reforçar seus discursos e sua análise a respeito do contexto republicano e do papel do Estado no reforço dos dados negativos observados com a educação brasileira. Suas publicações em jornais permitem tentar mapear as mudanças e permanências sobre o ensino popular no “Novo Mundo” às vistas do Primeiro Centenário da Independência do Brasil, conforme atenta Veríssimo (CORREIO DA MANHÃ, 28/08/1901, p.01), autor que ganhará destaque neste estudo devido as suas crônicas jornalísticas analisadas que permitem problematizar a discussão sobre democracia, cidadania e escolarização.

Além da construção de um contexto temporal e espacial, o apanhado de fontes sinalizadas permitiu um refinamento na análise em torno do ensino obrigatório e do analfabetismo no Rio de Janeiro. Para a construção dos quadros trazidos em forma de apêndices (a partir da página 340), foi necessária uma pesquisa detalhada acerca de tais notícias, já que, como é possível verificar em sua maioria, elas não trazem a temática exposta em seus títulos. Apesar de ter observado a presença da discussão da obrigatoriedade do ensino e do analfabetismo no corpo das matérias, os quadros só puderam ser construídos a partir de uma análise de todo o conteúdo dos periódicos. Desta feita, acredito na relevância do material selecionado. Todavia, vale ressaltar o recorte realizado a partir dos quadros construídos, detalhados no apêndice 2 (p.343).

O número de notícias localizado foi bastante extenso. Após analisar todas elas, entre as operações metodológicas assumidas, a utilização dos “fios” e dos “nomes”, na busca pelo “fio do relato, que ajuda a nos orientarmos no labirinto da realidade” (GINZBURG, 2007, p.7), – obrigatoriedade do ensino, instrução obrigatória, obrigatoriedade da instrução primária, nomes de instituições, nomes de sujeitos localizados nas fontes, etc – foi necessária para buscar rastros que me direcionassem para uma seleção de notícias que permitisse um maior esclarecimento sobre as hipóteses que levanto na pesquisa. Os filtros utilizados por mim não apenas extraíram as informações que me interessavam para sustentar determinados argumentos ou dar visibilidade e legitimidade aos argumentos relativos ao problema do analfabetismo, da obrigatoriedade e da educabilidade, de modo a ignorar os lugares de extração e as condições e perspectivas da enunciação. Deve ser frisado não ter havido silenciamentos e omissões intencionais de dados e informações por se direcionarem contrários às questões problematizadas. Quando as controvérsias eram verificadas, as mesmas foram

analisadas e destacadas na pesquisa.

Feitas as ressalvas necessárias, reforço, ainda, que para trabalhar com os temas da obrigatoriedade do ensino, da disseminação do ensino e analfabetismo, foi necessário a criação do “fio do relato” que permitiu uma maior centralidade no meu recorte espacial e temporal. Assim, selecionei as notícias referentes ao Distrito Federal²⁴, e, ainda, aquelas que possibilitaram traçar uma relação entre as políticas implementadas a partir da década de 70 dos Oitocentos e a Primeira República.

Mas, como tornar esse investimento de pesquisa possível? As fontes são fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, no entanto, o seu contorno teórico é o que vai garantir a abordagem adequada para sua exploração. Sua localização é importante, porém, tão necessário quanto isso, é necessário desnaturalizar seu uso, focalizando questões pertinentes, pois a eleição das fontes já consiste em uma questão de método (NUNES, 2005).

Estrutura de um trabalho de pesquisa

Enquanto conhecimento, a história se materializa como narrativa e se estabelece como um saber do outro; utilizando-se de citações, referências, notas e um aparato de remissões permanentes a uma primeira linguagem, qual seja, a de suas fontes. Tais aparatos “inscrevem a história num regime de saber compartilhado, definido por critérios de provas dotados de validade universal” (CHARTIER, 2007, p. 28). No entanto, é sempre um arranjo através do qual o historiador produz inteligibilidade sobre o passado. Nesse sentido, foi necessário refletir sobre as fontes e suas condições de emergência, tomando-as na condição de produção da sociedade sobre si – e não como um pedaço do passado –; como ações humanas que produziram e produzem significados (FOUCAULT, 2006).

Penso que a constituição de uma série documental desenha os contornos que dão forma à pesquisa, pois podem privilegiar alguns sujeitos em detrimento de outros. Assim sendo, procurei compreender nos impressos diferentes sujeitos envolvidos na instrução

²⁴ Com a chegada da República há a criação administrativa do Distrito, “se constituindo em um município governado por um conselho deliberativo e um Prefeito, nomeado diretamente pelo Presidente da República. O Conselho de Intendência Municipal deveria ser composto por um Intendente para cada distrito, que junto com o Prefeito, seriam responsáveis pela ordenação e resolução de conflitos da cidade” (UEKANE, 2016, p.14). A autora Marina Uekane acrescenta um novo fato a partir da criação do Distrito Federal. Segundo ela, a medida “complexificou a situação da administração da cidade, que era mais um município do Estado e, ao mesmo tempo, Capital da República, possuindo um aparato governamental nacional e local”, de modo que a recente Lei Orgânica Municipal foi responsável pela constituição de “um conjunto institucional complexo formado por órgãos de níveis diferentes e ‘sem um claro *centro de gravidade política*’” (IDEM, 2016, p.14).

primária republicana. Neste estudo, os impressos são abordados como um campo de circulação de ideias, como um espaço de construção, de disseminação de conhecimento, lugar que forja consensos. E mais, que apresenta projetos em disputa e as contradições que permeiam as relações sociais.

Problematizando as forças e os poderes distintos, algumas experiências se destacaram diante de tantas possibilidades de pesquisa. A partir de seus discursos em torno do ensino compulsório, do combate ao analfabetismo e das estratégias utilizadas para o convencimento da necessidade da alfabetização para a transformação social, analisei o espaço educativo informal de *O Tico-Tico* como meio de conformação e adequação dos saberes, hábitos e comportamentos sociais; a presença de professores se posicionando sobre a temática no jornal *A Eschola*; os investimentos de Rui Barbosa e Eduardo Macedo Soares no jornal *O Imparcial*; os debates sobre a expansão do ensino; a *Comissão Especial de Legislação Social* e o problema do trabalho infantil; a atuação da *Liga Brasileira contra o analfabetismo* e a participação do seu fundador no *Comitê Brasileiro do Congresso Americano da Criança* em defesa da causa educacional; a criação da *Liga da Defesa Nacional* e o seu projeto de identidade nacional; a conformação escolar trazida nas histórias de *O Tico-Tico*; as divergências políticas e a insatisfação popular denunciadas nas charges d'*O Malho*; o problema do analfabetismo para a sociedade e a culpabilização do indivíduo pela sua situação de não letrado; a representação do analfabeto e o debate sobre cidadania e democracia. Este conjunto de interesses foi esquadrinhado ao longo da proposição de três capítulos.

Vislumbrando um cenário geral, com base nas reflexões desenvolvidas em *Informar, formar e educar: os usos da imprensa no debate público* – no **primeiro capítulo** – anuncia-se a análise das diversas participações no debate público acerca da educação: jornais dando voz a redatores, articulistas, professores, políticos; intelectuais que vislumbravam a potencialidade da difusão da educação em prol do projeto de nação. Trata-se de ressaltar os discursos em torno das políticas educacionais para a sociedade. Inicialmente, chamo a atenção para o “jornal da criança”: *O Tico-Tico*, no qual, a partir de um impresso de cunho cultural e de entretenimento, pude notar a presença de formas e experiências escolares na tentativa da formação e conformação social. Em seguida, a revista *A Eschola*, de cunho pedagógico, consiste em outro espaço necessário para que eu observe a presença de professores na imprensa, como representantes do Estado, mas, também, como sujeitos civis, travando distintos debates sobre as políticas em vigor, suas permanências e rupturas do Império para a República. Para se pensar essa relação, os investimentos de Rui Barbosa e José Eduardo Macedo Soares no jornal *O Imparcial* – imprensa de cunho político - também foram

elencados devido à força para a composição de um cenário político e a construção de um contexto social necessário para se pensar as primeiras décadas republicanas. Noto suas contribuições como significativas, já que configura uma oposição ao Estado, o que permite pensar os discursos e as práticas, as propostas e suas inconclusões. Nessa mesma chave política, analiso estatísticas em torno da instrução e seus resultados sobre o analfabetismo no Distrito Federal e, ainda, os debates sobre o projeto da *Comissão Especial de Legislação Social* em defesa da regulamentação do trabalho operário e da criação de escolas nas fábricas para atender as crianças e jovens que nelas trabalhavam, destacando a presença de intelectuais e seus projetos em diversas frentes utilizadas para a difusão do ensino.

Em *Forças educativas: o papel das Ligas como experiências de educabilidade* está contida uma proposta de reflexão acerca da criação e atuação de diferentes campanhas frente ao discurso de disseminação da educação, combate ao analfabetismo e defesa nacional. Desta feita, no **segundo capítulo**, atento para a força dos jornais cariocas diante dos movimentos educacionais, bem como do estatuto de criação da *Liga Brasileira contra o analfabetismo* e da *Liga da Defesa Nacional*, procurando compreender suas ações, suas intenções em torno da campanha nacional pela instrução popular. Afinal, a quem cabe educar? Para responder essa pergunta, proponho observar as experiências educativas instituídas pelas campanhas em destaque, analisando o contexto estabelecido entre os anos de 1915 (criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo) a 1922 (Primeiro Centenário da Independência do Brasil). Às portas da comemoração dos cem anos de independência, busco nos jornais as estratégias utilizadas para divulgar as comemorações da data, repensar os problemas nacionais, bem como propagar os discursos da educação como salvação social. Assim, a partir da força política, social e cultural que o jornal representava, analiso o seu uso e o surgimento de alianças entre esses espaços de divulgação de ideias, de construção de redes de sociabilidade e solidariedade com as campanhas encabeçadas pela Liga da Defesa Nacional e Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Configura-se, desse modo, um jogo político em torno da responsabilidade da instrução popular, vista como dever dos poderes públicos, mas, também, anunciada como tarefa social, me levando a debater a relação público/privado e compreender as diferentes forças envolvidas no debate em torno do fortalecimento nacional e do combate ao analfabetismo.

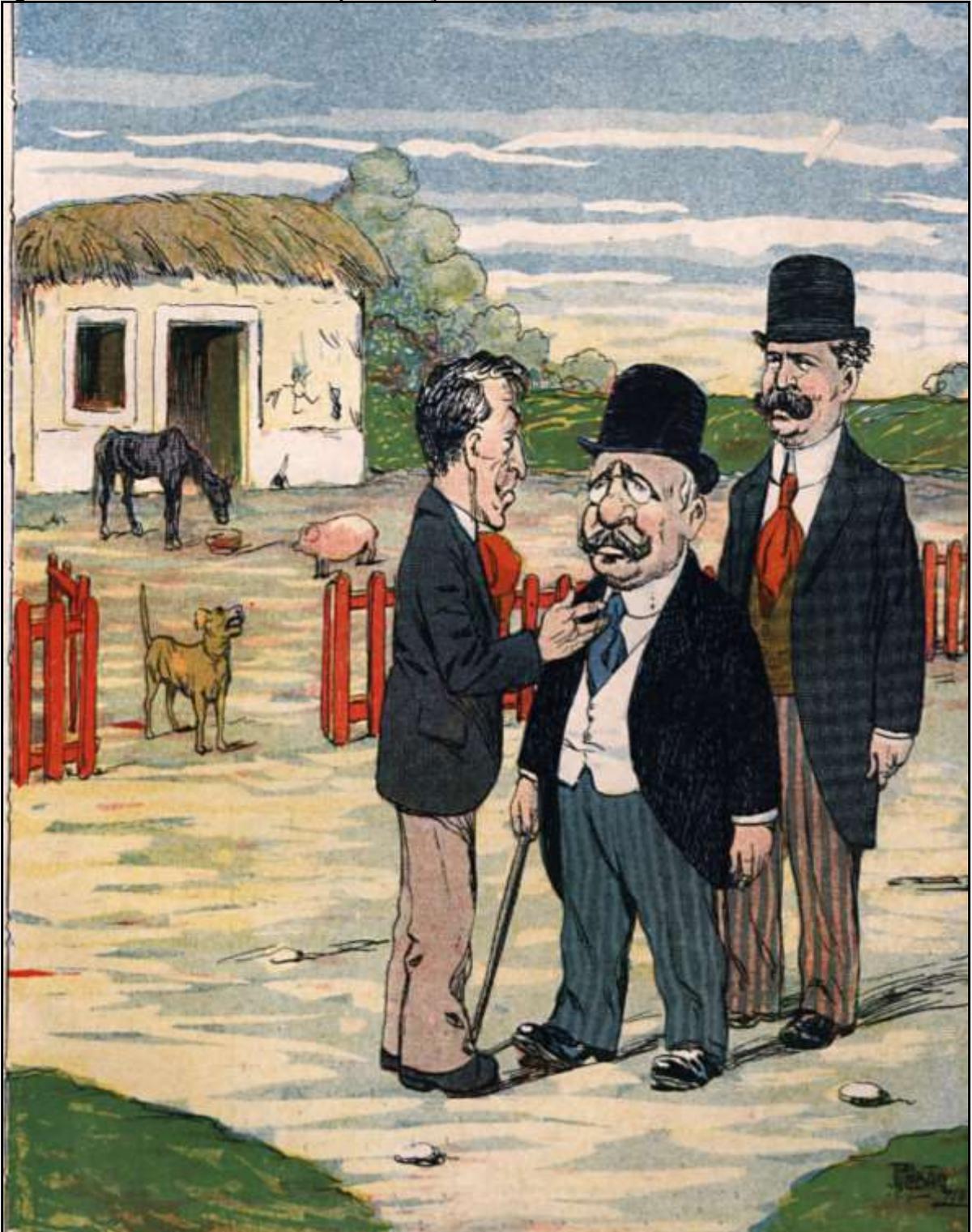
Integrando o **terceiro capítulo** as questões a serem interrogadas atinam à emergência do discurso do combate ao analfabetismo, do direito à educação e do reconhecimento de cidadania. Em *Sujeitos a educar: marcha contra o analfabetismo*, contrapondo ao capítulo anterior, proponho a ampliação dos holofotes para o indivíduo. Enquanto a medida da

obrigatoriedade do ensino é considerada uma solução em prol dos benefícios sociais, em contrapartida, o problema do analfabetismo é transferido para o sujeito como uma responsabilidade individual. No capítulo, problematizo os jornais, o corpus legislativo e a produção de estatísticas em busca da conquista dos direitos sociais e da caracterização e da descaracterização do cidadão reconhecido ou não reconhecido pela sociedade carioca do início republicano. O meu interesse é dar luz à produção de uma série de discursos que, pela repercussão da imprensa, não reconheciam a participação do analfabeto na sociedade, culpabilizando o próprio sujeito por sua condição de iletrado. Nesta direção, problematizo a construção e a padronização de uma cultura a partir de meios considerados formais de educação, como se configura a própria instituição escolar, deslegitimando outros saberes populares tidos como inferiores ou de menor prestígio na sociedade moderna. Trata-se de um campo em disputa, de articulações e de projetos de sociedade que utilizaram, inclusive, o espaço da imprensa para divulgar os tipos de saberes, os hábitos e os comportamentos aceitáveis.

Questões, problemas, hipóteses. Toda pesquisa é estimulada por essas conjecturas que aguçam o desejo de pesquisar, que dão asas ao pensamento, que exacerbam o faro e os sentidos em busca de pistas, vestígios, indícios que possibilitem respostas a tais suposições. Mas, ao historiador, cabe uma atenção redobrada e a consciência do caráter provisório das hipóteses que orientam a construção de uma versão explicativa do objeto em estudo, além da necessidade de estar determinado a colocá-las à prova. Nessa direção, o que indico nesse texto são possibilidades explicativas que o fenômeno estudado comporta, pretendendo, além disso, dissertar sobre os resultados obtidos, desenvolver a capacidade crítica e a elaboração teórica. A pesquisa exigiu de mim, enquanto historiadora, algumas operações indispensáveis para o meu trabalho, tais como a delimitação de um recorte espaço temporal, a análise das fontes propriamente ditas por vias de técnicas e a construção de hipóteses e procedimentos de verificação das mesmas. Todo esse fazer levou em consideração que a história não recupera o passado tal e qual, ou seja, que não existe uma coincidência entre passado e objeto histórico, compreendendo que a história é construída e se constitui como saber crítico apoiado em suas técnicas e operações específicas (CERTEAU, 2014; CHARTIER, 1990).

1 INFORMAR, FORMAR E EDUCAR: OS USOS DA IMPRENSA NO DEBATE PÚBLICO

Figura 3 - O malho, 30/08/1913, p.01, edição 0572.



1.1 *Ares de modernidade: a educação forjada pelo “quarto poder”*

Tratava-se apenas de uma conversa informal entre o representante do povo e membros dos poderes públicos. Nela, “Zé Povo” anunciava a existência de um “quarto poder” para Marechal Hermes da Fonseca e Rivadávia Cunha Correia, Presidente do Brasil e o Governador do Distrito Federal, respectivamente, em 1913. Em seu anúncio, “Zé Povo” protestava sobre o envolvimento da imprensa “no rolo nacional e no poder judiciário” (O MALHO, 30/08/1913, p.01), configurando, desta feita, a existência de “um quarto poder”, de intervenção nas decisões políticas do país a partir do “barulho dos diabos” que os discursos ali divulgados podem acarretar.

As estratégias de convencimento e de persuasão usadas pela imprensa são o que, na literatura brasileira do início do século XX, o escrivão, criado por Lima Barreto na obra *Recordações do escrivão Isaías Caminha*, denominou em suas recordações no âmbito do jornal O Globo de “Onipotente Imprensa, o quarto poder fora da Constituição” (BARRETO, 1971, p.115). Sua afirmação sugere a compreensão dos “malabarismos” e “habilidades” na construção de uma notícia. O modo como nela os discursos são divulgados suscita a ideia em torno do seu poder. A intenção em pesquisar os debates educacionais que a imprensa propagava parte dessa direção: analisar o seu interesse na disseminação do debate e as estratégias por ela utilizadas para fazer cumprir seu propósito.

Pela imprensa, a instrução pública obrigatória era considerada “quase tão velha como o mundo”, tal como anunciava o autor de uma pequena notícia sobre escolarização no semanário *Fon-Fon*. Ainda que com pouco destaque na página impressa, a publicação, que pode ser conduzida por interesses distintos do chamado “quarto poder”, servia para chamar a atenção sobre o papel do governo em relação à instrução pública primária:

Charondes, o grande legislador grego citado por Jamblico e Aristóteles, o discípulo de Pythagoras e autor dos códigos das cidades chalcidicas da Itália e da Sicília, instituiu o ensino público obrigatório séculos antes da era christã. Segundo suas leis, todos os filhos dos cidadãos eram obrigados a ler e escrever, devendo todos os mestres-escola ser pagos pelo governo. O mesmo era obrigado a auxiliar os filhos dos pobres para que esses pudessem decentemente comparecer às escolas. Quando se pensa que há mais de dois mil anos um homem fazia essas leis, é que se vê quão pequeninos e ignorantes são os que dirigem no Brasil e especialmente no Rio a instrução pública primária! (FON-FON, 03/07/1920, p.08).

No entanto, apesar dos diferentes debates travados durante o contexto do Império (marcados nesta pesquisa, principalmente, pela década de 1870 e 1880) e da República (com

foco na década de 1910 e início dos anos de 1920), o ensino obrigatório não foi acrescentado no texto constitucional de 24 de fevereiro de 1891. Tal medida ficou estabelecida como uma política educacional de caráter estadual e municipal, cabendo aos seus dirigentes decidir por sua implementação no corpus legislativo de cada localidade. Observe os trechos destacados:

Figura 4 - Correio da manhã, 22/09/1901, p.01, edição 00100.

A INSTRUÇÃO . OBRIGATORIA

A importancia social da instrução primaria obrigatoria, que parece reconhecida em toda parte, não está no Brasil nem sequer formulada. Basta vêr o que succede nesta capital, para sentir como é incomprehensivel a nossa incuria, no momento precisamente em que as nações, por indole e educação mais refractarias a certas medidas, não hesitam deante dellas.

Figura 5 - O malho, 23/05/1908, p.29, edição 0297.

— Estou arrependido — dizia o Felipe Nery — de haver apresentado o meu projecto de ensino obrigatorio do A B C...

Entenderam, por isso, os meus desaffectedos que eu sou homem de letras gordas...

Figura 6 - O imparcial, 21/04/1919, p.03, edição 01292.

Um e outro desses paizes têm sido saneados e educadas hygienicamente as respectivas populações, sujeitas a leis sanitarias educativas; porque não bastam admoestações, provas estatisticas, propaganda escripta, falada e illustrada; é necessario o ensino obrigatorio nas escolas, de noções exactas e praticas de hygiene publica e privada; é indispensavel a lei e sua execução, com as exigencias sanitarias garantidoras da saude e vitalidade collectivas.

A seleção de recortes exposta serve para dar visibilidade à temática – instrução obrigatória - e sua divulgação em diferentes impressos da cidade do Rio de Janeiro no início do século XX. Isso ajuda a problematizar os interesses sociais e, ainda, os empenhos do chamado “quarto poder” em torno da instrução popular.

Pensar sobre os rumos da educação e a função da obrigatoriedade do ensino no projeto de nação pode consistir no modo de associação das três notícias elencadas na exposição anterior. Afinal, qual a importância do ensino obrigatório para a sociedade? Trata-se de uma medida legitimada e instituída pela legislação carioca²⁵? É de interesse comum? Limitado aos recortes possíveis de serem analisados, outro elemento traça o rumo das próximas linhas. O intuito é maior do que analisar a relevância dessa política educacional. Consiste em reconhecer as vozes desses discursos, aqueles que se dedicam ao tema; a relação da imprensa e daqueles que fazem parte dela com o disseminar da instrução; identificar, ainda, as articulações presentes nesses impressos para traduzir um desejo que permeia a sociedade como um todo. Se a educação é capaz de mudar a sociedade, mobilizar seu progresso²⁶ e traçar nela linhas de modernidade, quem serão os aliados que buscariam disseminar este discurso e visualizar novos rumos para a nação? Os políticos, mas também os professores, jornalistas, engenheiros, militares, partícipes da sociedade civil que vislumbraram na expansão da educação um caminho para o crescimento nacional.

O jornal, a partir do século XVIII, passa a se constituir um poderoso instrumento do projeto iluminista de mudar as ideias e maneiras das pessoas comuns (DARNTON, 1986). Aderindo ao otimismo da época, no que diz respeito às possibilidades da educação, a imprensa periódica assumiu explicitamente as funções de transmissora de cultura, de mobilizadora de opiniões e de propaganda de ideias.

Pensando o seu papel educativo, Robert Darnton (1986) e Roger Chartier (2002) contribuem para se entender a imprensa como espaço de cultura e de educabilidade. O jornal não somente agia diretamente na vida de seus leitores, no contexto francês, como também agia, indiretamente, na formação cultural daqueles que recebiam sua leitura. Cultos, eruditos e analfabetos compartilhavam do processo de comunicação estabelecido pelos impressos.

²⁵ Durante o trabalho observou-se que o debate também estava posto na Câmara dos Vereadores, nas Assembleias Parlamentares, nos discursos presentes nos relatórios dos Presidentes do Estado do Rio de Janeiro. Contudo, a obrigatoriedade do ensino primário não foi implementada no Distrito Federal, entre os anos observados de 1900 a 1922, sob alegação de falta de recurso financeiro dos poderes públicos.

²⁶ Para se pensar sobre o progresso anunciado é importante entendê-lo a partir da inscrição de símbolos e medidas na sociedade, de modo a modificar o espaço urbano e garantir homogeneidade de formações e valor. Portanto, a palavra progresso também “figura como desenvolvimento da educação, da formação de pessoal, um elemento fundamental da ideia de civilização” (AZEVEDO, 2016, p.71).

Retomar o caso francês possibilita pensar o caso da cidade do Rio de Janeiro. Nela, havia um grande número de pessoas que, embora não letradas, não eram imunes à ação educativa dos jornais e de outras matérias impressas. O pobre urbano, citado por Sidney Chalhoub (2012), ouvia comentários sobre o caso do crime intitulado “A tragédia da Tijuca” por vizinhos ou amigos. Ele, ainda, “ouvia a reportagem do jornal lida em voz alta por um companheiro mais letrado no botequim” (CHALHOUB, 2012, p.183), demonstrando um caráter educacional nas rodas de conversas e a ação indireta da leitura na vida dos considerados “iletrados”.

O impulso da imprensa foi crescente e passou a atingir um número cada vez maior de pessoas, entre elas, as que liam e aquelas que não sabiam ler. A prática da leitura em voz alta²⁷, em diferentes espaços sociais, era muito difundida e valorizada. Podendo ser entendida como manifestação de sociabilidade, essa prática beneficiava, ainda, os que não se inseriam no processo escriturário. Na qualidade de ouvintes podiam, pois, participar do mundo das letras e do que era veiculado pela palavra impressa, como foi observado (DARNTON, 1986; CHARTIER, 1990).

Philippe Ariès, ainda que em um contexto e espaço diferenciado ao trazido nesta pesquisa, sugere ser um erro considerar a educação limitada à “instituição escolar” (1986, p.255). Pensando o caso brasileiro, também seria um equívoco compreender o processo educacional imperial e republicano restrito ao espaço escolar. Acredita-se, pois, que esse processo abriu muitas outras frentes. Dentre elas, entende-se a imprensa como lugar de se fazer educação, um espaço de educabilidade ou, ainda, como já dizia Rui Barbosa, como “um instrumento de educação nacional” (BARBOSA, v. XXV, t. II, 1979, p. 140).

Nos dias atuais, é cada vez mais crescente o uso dos meios de comunicação com fins educacionais, de modo a integrar o indivíduo e a sociedade. Embora hoje o analfabeto possua o direito de votar, esse ainda sente dificuldades de integração e do exercício pleno de seus direitos de cidadão, em face de não saber ler e escrever. No entanto, com o auxílio da internet, dos jornais, revistas, dentre outros meios de comunicação, nota-se ampla cooptação entre a informação e os canais que possibilitam sua chegada até seus diferentes receptores²⁸.

²⁷ *A Revolução Imprensa: a imprensa na França (1775-1800)*. Trata-se de uma compilação de artigos de autores convidados por Robert Darnton e Daniel Roche para escrever sobre os diversos tipos de impressos e seu impacto na sociedade francesa nas décadas que antecedem e prosseguem à Revolução Francesa. Jeremy Popkin escreve “Jornais: a nova face das notícias”, relatando as transformações que o jornal trouxe para a sociedade e seus novos modos de leitura, fosse essa silenciosa ou oral, individual ou pública, dentre outros (POPKIN, 1996, p.195-224).

²⁸ Na obra *A questão dos livros* Robert Darnton analisa a democratização da informação, de modo que questiona o papel e o espaço do livro na era digital. Ainda, investiga a circulação do conhecimento e seus novos receptores. Para adensar a discussão, conferir: DARNTON (2010).

Todavia, o final do século XIX e os primeiros anos do século XX também foram marcados e a eles atribuídos o conceito de inovação por seu caráter modernizador em relação à função da imprensa e suas características: as notícias passavam a serem vendidas e circuladas em território nacional, porém, principalmente, em ruas, casas, bibliotecas e salões cariocas.

De acordo com Marialva Barbosa, os periódicos se transformavam, alterando-se, juntamente com eles, seus modos de produção, bem como o teor de seus discursos. “Passa [vam] a ser cada vez mais ícones de modernidade, numa cidade que quer[ia] ser símbolo de um novo tempo” (BARBOSA, 2007, p.22). Partindo desse pressuposto, o Rio de Janeiro abre o século XX com características modernizantes. Entretanto, o que caracterizava essa ideia de cidade moderna? Apesar da ideia de cidade moderna marcada, inclusive, pelo crescimento industrial, o Rio de Janeiro reunia alguns fatores que impediam a concretização desse intenso desejo de ser reconhecido como uma Metrópole moderna, alinhada às experiências inspiradoras de Paris e Londres, mas também afinada às ideias de progresso, civilização, modernidade e bom gosto que já circulavam em Buenos Aires, México e até mesmo São Paulo. Conforme salienta José Geraldo Moraes (1994), “o seu desejo incontido de se parecer com a Europa”, nos casos brasileiros, principalmente, na capital federal, influencia “o modo de vida de muitos brasileiros do início do século” (MORAES, 1994, p.21).

Essa influência que circulava a partir das representações em torno do modo de vida europeu foi responsável não somente por um intenso “movimento demográfico” como, ainda, ditou as características físicas que a cidade deveria assumir. Contudo, essa transformação urbanística, chamada por Moraes (1994) de “expansão da pobreza nas cidades”, encontrou alguns impedimentos de ordem geográfica, dificultando seu crescimento, e, também, de ordem demográfica, ocasionando um forte impacto nos centros urbanos pelo inchaço populacional provocando em um “número crescente de pessoas vivendo em espaços pequenos e desorganizados, implicando, obviamente, péssimas condições de vida para boa parte delas” (MORAES, 1994, p.40). Essa expansão, marcada pela pobreza de uma parte da população que vivia e circulava pelo centro da cidade, também se configurou pela “beleza natural e a modernização do centro urbano” (IDEM, 1994, p.41).

Afinados à ideia de Michel Foucault de que modernidade também configura-se como atitudes, maneiras de pensar e de agir, logo, tratando-se de mudanças de pensamento, transformações e rupturas nos campos de conhecimento e nas formas de poder (FOUCAULT, 2000), é possível pensar que a imagem de cidade moderna, conseqüentemente, se associava a uma preocupação com as práticas em geral, fossem elas discursivas ou, também, de formação

(CASTRO, 2009, p.302). Assim, pensar o início do século XX e os discursos republicanos que tentavam silenciar os projetos passados, marcados, portanto, por uma tentativa de ruptura, pressupõe localizar a modernidade disseminada nos discursos em torno da cidade, nas políticas ali propostas e implementadas, bem como nas práticas e ações dos sujeitos que configuram a população desse território.

Para tanto, José Cláudio Sooma da Silva (2009) chama a atenção para as atitudes de modernidade envolvendo a população. Para o autor, pensar uma cidade moderna, mais precisamente a cidade do Rio de Janeiro nas primeiras décadas do século XX, demanda um esforço para compreender que tais mudanças passavam por um compromisso ético que teria de ser despertado e enfatizado no meio social²⁹.

E foi justamente em função da tentativa de despertar esse compromisso que as luzes se voltaram para o entrelaçamento do urbanismo com a (re)significação dos debates acerca da educação primária. “Essas duas modalidades de intervenção social integrariam estrategicamente o rearranjo dos componentes arquitetônicos com a remodelação dos comportamentos e tradições da população, contribuindo, assim, para a conformação da paisagem urbana carioca” (SILVA, 2009, p.103).

Ao se tentar compreender a cidade projetada e conhecer o Rio de Janeiro “sedutor” e, ao mesmo tempo “injusto” por suas desigualdades³⁰, pelo olhar de Afonso Henriques de Lima Barreto exposto em suas crônicas, é possível que se problematize a modernização da capital³¹, apontando-a como “uma cidade para ser vista, mais do que ser vivida” (RESENDE, 2017, p.18). Essa afirmação sugere pensar a imagem e a beleza que se pretendia destacar a partir dos seus espaços urbanos, das ruas “por onde circula[va] a elegância”, elementos de modernidade na cidade que se almejava dar luz e visibilidade.

Trazendo André de Azevedo (2016) para o debate, observa-se que, a partir de 1904, o progresso esteve vinculado ao desenvolvimento de ações ditas civilizadoras. Nessa direção,

²⁹ “Art Nouveau”. A cidade moderna, aquela em processo de modernização e transformação do seu cenário, consistia na chamada “europeização da cultura carioca”, que não somente interferiu no “embelezamento da capital” como também representou uma “padronização dos hábitos e na homogeneização do comportamento coletivo” (ROCHA; CARVALHO, 1986, p.109).

³⁰ Desigualdade também observada pelos custos das no projeto de embelezamento da capital, já que as despesas foram repassadas “à população de toda a nação, porém apenas uma pequena parcela dele pôde gozar de seus benefícios” (ROCHA; CARVALHO, 1986, p.108).

³¹ “Em meio à sensação de decadência, física e espiritual, da cidade, a sociedade carioca pressionava através dos jornais e de entidades privadas por uma ampla reforma urbana na capital [...]. A cidade, com suas fachadas de prédios coloniais, era considerada suja e não civilizada, necessitando de saneamento urgente e radical” (AZEVEDO, 2016, p.132). Serão as Reformas dos governos federal e municipal, lançadas por Rodrigues Alves e pelo Prefeito Pereira Passos que iniciarão a reforma urbana na cidade do Rio de Janeiro conferindo, ainda, à República, “maior legitimidade política”, prometendo “regenerar a capital do país” (AZEVEDO, 2016, p.133).

Pereira Passos³², Prefeito da capital do país, estabeleceu uma série de medidas que fomentaram uma “ética urbana”. Isso significava estabelecer novos usos e costumes que seriam considerados adequados, dentro dos padrões julgados civilizados. Assim,

ser civilizado em uma grande cidade seria, sobretudo, na virada do século XIX ao XX, enquadrar-se nos códigos burgueses de civilidade, associados a posturas pertinentes ao senso de individualidade, ao reconhecimento da legitimidade do espaço privado, ao autocontrole, e à percepção do espaço público como um espaço que deva ser utilizado a partir da observação a regras estabelecidas por leis (AZEVEDO, 2016, p.190).

Apesar dos ares de modernidade, nem tudo se configurava de acordo com essa atmosfera. Através do olhar de Lima Barreto, que expressava a beleza e o encantamento que a capital ganhava em seu espaço urbano, esses mesmos olhos, interpretados por Beatriz Resende (2017), denunciavam sua pluralidade, marcada pela presença do belo, mas também “perturbada” pelas desigualdades destacadas pela Reforma Pereira Passos³³. Se houve investimento na transformação urbana, possibilitando que estrangeiros visitassem e circulassem pela Metrópole embelezada, não se pode negar que esses mesmos estrangeiros ainda esbarravam, nesse mesmo cenário de encantamento e urbanização, com os “miseráveis”, os “despossuídos”, habitantes pobres dos “Morros” da redondeza do centro

³² O trabalho de Jaime Benchimol intitulado *Pereira Passos: um Haussmann tropical* trata-se de uma análise do processo de transformação urbanística, iniciado em 1904, ressaltando, a partir do destaque dado à transição do sistema escravista para o capitalista às modificações que ocorreram na estrutura física do Distrito Federal, já que há uma modificação na organização do trabalho na cidade. Após a segunda metade do século XIX, o autor destaca um crescimento populacional e de circulação nas áreas centrais e do Porto, sinalizando, ainda, que a utilização destes espaços por diferentes grupos sociais (principalmente negros e ex-escravos) não contribuíam com os interesses capitalistas de estrangeiros e brasileiros tampouco ao Estado Republicano, o que intensificou o desejo por reformas dos empresários e governistas. O papel do Estado neste processo ganha destaque em seu estudo devido à adoção de uma ação conjunta entre os governos federal e municipal, que se responsabilizaram pelas obras realizadas e pela desapropriação de diferentes grupos de moradores que, segundo o discurso vigente, não tinham condições de habitar a área urbana renovada fosse pela supervalorização dos terrenos fosse pelo “enquadramento” de não pertencimento social. Nessa direção, Jaime Benchimol afirma que (...) “a expropriação ou segregação de um conjunto socialmente diferenciado de ocupantes de um espaço determinado da cidade – modificado pela ação do Estado – e sua apropriação por outras frações de classe (...) aconteceu por intermédio de mecanismos de expropriação e valorização acionados diretamente pelo Estado” (BENCHIMOL, 1992, p.245).

³³ (1903-1906). Reforma do Distrito Federal, referente à capital federal. Em acréscimo às obras gerenciadas pelo governo federal, Rodrigues Alves designara ao governo municipal a atribuição de projetar e operar uma reforma urbana na cidade do Rio de Janeiro. O desafio era compreender a ideia de progresso como algo “exigente”, vinculado “com o desenvolvimento material da sociedade” (AZEVEDO, 2016, p.166). Logo, em 30 de dezembro de 1902, Rodrigues Alves anuncia o nome de Francisco Pereira Passos, que repercutiu positivamente pela imprensa carioca. Assim, “a opção por Pereira Passos deveu-se não somente à sua competência como técnico e administrador, diversas vezes comprovada, como dão notas as suas duas passagens pela diretoria da principal estrada de ferro brasileira, mas ao fato de ser uma figura ligada à cidade. Pereira Passos fora membro da Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro, entre 1874 e 1876, período em que concebeu projetos de reforma para a urbe. O engenheiro conhecia bem a evolução da cidade não só como urbanista, mas como habitante, pois nela residia há mais de cinquenta anos” (AZEVEDO, 2016, p.169).

urbano, que não se viam contemplados pelas reformas urbanísticas, políticas e sociais que se propunham realizar.

Não foram poucas as denúncias feitas por Lima Barreto à cidade do Rio de Janeiro e às políticas nela realizadas. Contudo, “em sua intensa contribuição à imprensa como cronista” (RESENDE, 2017, p.18) prevaleceu sua paixão pela terra carioca. Assim, a partir das suas constantes idas e vindas, “em sua mania perambulatória” (p.19), do subúrbio para áreas centrais, mas também do Centro ao Leme, Leblon, Jardim Botânico; seu intenso circular avistava “as grandiosas construções erguidas pela Reforma Pereira Passos, como a Biblioteca Nacional, com escadaria que lembrava Versalhes, e o Theatro Municipal, impossível de freqüentar pelo custo e pelo figurino exigido” (RESENDE, 2017, p.19).

Denunciando as reformas urbanísticas do centro e da área mais nobre da cidade, Lima Barreto também utilizava a imprensa para relatar a divisão de classes econômica e social observada a partir do anunciado projeto de modernidade republicano³⁴. Segundo o escritor, a principal preocupação dos governantes vinha sendo criar estratégias para dividir o Rio de Janeiro “em duas cidades: a européa e a outra a indígena”. Se no centro da capital e nos bairros “nobres” da cidade concentravam os habitantes de pele “alva”, com suas boas vestimentas, podendo circular em ruas recentemente reformadas e melhoradas a partir da “transformação urbana”; o mesmo não se podia dizer do cenário suburbano. Diferente dos “ares de metrópole”, os bairros mais afastados ainda mantinham suas ruas principais “calçadas há bem cinquenta annos, a pedregulhos” (CARETA, 15/01/1921, p.04).

Suas queixas, em nome da “gente mais ou menos amarella ou negra”, consistia no pedido de atenção dos poderes públicos e “cuidados para essa útil rua das minhas visinhanças, que até é caminho de defuntos para o cemitério de Inhaúma”. Por que a predileção? Como se podia falar em modernidade e progresso da nação e ainda, os governos insistirem em não atenderem, em primeiro lugar, “ao interesse comum dos habitantes da cidade e fornecer o mais possível a vida da gente pobre?” (IDEM, p.04). Como admitir a construção de “hotéis de luxo à custa nos nossos magros cobres” e, ao mesmo tempo, ignorar o “saneamento do morro da Favella” e a construção de “casas populares para os habitantes da Favella e do Salgueiro”?

³⁴ Lima Barreto traz para discussão a ocupação dos bairros do subúrbio carioca e o pouco investimento público na estrutura dessas localidades. Contudo, havia uma parte da população da freguesia central que, por falta de opção e condições financeiras, não conseguiu acompanhar o chamado “Bota-abaixo” proposto pelas reformas urbanísticas. Daí destaca-se o aspecto relevante da questão das “favelas”. No início do século XX, já existiam algumas “favelas” no Rio de Janeiro. O espaço desta nova forma de habitação com casebres construídos em morros, em encostas, construções com material de procedências de “demolições, sobras ou mesmo o lixo das derrubadas” aponta para a solução alcançada “para o problema da moradia das camadas mais desfavorecidas da população” (ROCHA; CARVALHO, 1986, p.95-96). São os casos do Morro da Favela, Morro da Providência, Morro do Castelo, Morro de Santo Antônio, dentre outros.

(CARETA, 15/01/1921, p.04). Tais questionamentos servem para se observar, a partir da discussão trazida na imprensa pelo escritor, as contradições urbanísticas presentes no cenário republicano da capital do Brasil. Se era possível ir “comodamente de automóvel da Avenida à Angra dos Reis”, mas incapaz “de ir à cavalo do Jacaré à Irajá”, as dissonâncias destacam uma falsa ideia de progresso, de modo que o mesmo havia chegado para uma reduzida camada populacional.

Observe que conhecer o Rio de Janeiro pelos olhos de Lima Barreto consiste em, mesmo nas crônicas onde não há a intenção da denúncia, compreender uma cidade marcada pela ideia de modernidade, embora, assumidamente excludente, com espaços, hábitos e comportamentos que sinalizam a distinção social. A mesma cidade “cartão-postal”, que se urbanizava, se industrializava, que ganhava uma nova roupagem para encantar seus visitantes, tratava-se do mesmo lugar que “continuava a sofrer com as enchentes, inundações que suspendiam o tráfego, a falta d’água, o transporte insuficiente” (RESENDE, 2017, p.19). Ainda assim, os principais espaços de circulação ganhavam prioridade nas reformas.

Para acompanhar as mudanças sugeridas, não somente seu centro urbano ganhou moldes e “tom da modernização”, como também seu cenário anunciou novas tecnologias decisivas “na conformação do novo mundo simbólico que emerg[ia]”. Assim, “a temporalidade ganh[ou] dimensão” (BARBOSA, 2007, p.23). As transformações são nítidas. Os periódicos almejavam conquistar seu público e força política. Para tanto, faziam-se necessários artefatos tecnológicos que garantiram maior tiragem, qualidade e rapidez, e, ainda, diminuíam as distâncias entre o acontecimento e o público. Desse modo, “rapidez [foi] a palavras de ordem” (BARBOSA, 2007, p.23) e, paulatinamente, a imagem do jornalismo foi sendo construída como conformadora da realidade e da atualidade.

1.2 O Tico-Tico: espaço não institucionalizado para a ação educativa

Uma nova configuração da imprensa surgia e é essa que se pretende investigar. A análise não partirá do entendimento da imprensa apenas como aliada do governo ou cumprindo uma função estritamente política, bem como funcionava em meados do século XIX (BELLO, 1908, p.149). Por esse modificado viés, compreende-se a mesma a partir de sua evolução proposta pelo período republicano, de modo que ela deixe de exercer “o órgão oficial, função homogênea” e opere com “o desenvolvimento da imprensa particular”,

cristalizando “o seu feitio typico de variedade de gênero” [...]. Analisar-se-á a imprensa “moderna”, com seus “potentíssimos aparelhos orgânicos de informação quotidiana, omnipresente e cabal”, destinada a criar relações com seus leitores, “noticiária, commercial, litterária, crítica, aberta aos annuncios, folhetins, poesias” (BELLO, 1908, p.151), e, ainda, compreendendo-a como um espaço educativo e cumprindo um papel social.

Oliveira Bello, em 1908, ao fazer apontamentos históricos em torno da imprensa nacional permite que se compreendam os impressos, principalmente os jornais, como um instrumento utilizado a favor da concepção de modernidade idealizada pela sociedade brasileira. Na direção dessa percepção, o contato com os jornais pode representar um veículo de transmissão de práticas e saberes a serem aceitos e disseminados entre seus leitores.

O estudo de Cláudia Engler Cury (2014) tem por objetivo reconhecer algumas das práticas adotadas a partir da leitura e da cultura material que circulava na Parahyba do Norte, durante o século XIX, inclusive, proveniente de impressos vindos das editoras da cidade do Rio de Janeiro, o que, em certa medida, corrobora com a ideia de Oliveira Bello (1908) de que os impressos circulavam e consistiam em veículos modernos que cumpriam uma função formativa.

A partir da concepção dos jornais como instrumento de formação, em diálogo com Cury (2014) compreende-se o uso de diferentes impressos para representar as práticas cotidianas ocorridas em espaços educativos formais e informais, que se apropriam dos métodos e de materiais comumente encontrado nas instituições escolares. Além disso, as leituras realizadas por meio da imprensa diária permitem avançar para aprendizados que a escola por si só não é capaz de oferecer ou, ainda, não oferece como pressupostos. A leitura, bem como afirma Roger Chartier, é “sempre apropriação, invenção e produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77). É, portanto, uma prática cultural e social que irá se diferenciar no tempo, no espaço e nos grupos sociais.

Na perspectiva de Robert Darnton “a leitura não é simplesmente uma habilidade e sim uma maneira de fazer sentido, que deve variar de cultura para cultura” (DARNTON, 1990, p. 159). Dialogando com o autor, compreende-se que a leitura envolve também a intencionalidade da escrita, assim como as particularidades e as possibilidades interpretativas do leitor. A leitura serve “para salvar almas, para refinar maneiras, consertar máquinas, seduzir namoradas, informar-se ou simplesmente entreter” (DARNTON, 1990, p. 155). Desta feita, a leitura estabelecida em jornais cumpre um papel distinto daquele proposto pela leitura de cartilhas e dos livros didáticos abordada, em geral, no espaço escolar. Contudo, conforme sugerido por Cury (2014), ainda que em um contexto e espaço específico do século XIX, é

possível verificar uma tentativa de aproximação do olhar dos leitores em direção à apreensão das formas e saberes estabelecidos pela “escola moderna”, bem como da aproximação da cultura material escolar por meio da imprensa conforme a autora sugere ao analisar o caso da Parahyba do Norte.

Assim sendo, a leitura, estabelecida a partir de livros didáticos, livros de literatura e dos variados periódicos (folhetins, jornais, revistas, etc.) serve para aqueles que a direcionam como um meio de forjar uma representação social e cultural idealizadas. Todavia, também serve para que os sujeitos se apropriem de discursos, se posicionem em debates, se relacionem por intermédio desses instrumentos considerados educativos, se insiram em espaços de sociabilidade, identifiquem processos de transformação, bem como serve para os sujeitos sociais entenderem a história e inserirem-se em uma prática social.

Pensando a modernização da imprensa e o projeto de sociedade forjado, principalmente, com a chegada da República, é interessante investigar as estratégias utilizadas por diferentes espaços educativos, formais ou informais, para disseminar um modelo social que se pretendia alcançar nesta suposta ideia de “Brasil” que era disseminada. Assim, uma nova configuração de imprensa começava a se fazer necessária. Não bastava informar, era preciso levar convencimento. Os jornais e revistas ganhavam moldes e estruturas mais modernas, não somente na sua estrutura e formatação, mas, acima de tudo, no modo que tentavam atrair e seduzir o seu leitor. Aplicava-se, nessa direção, mecanismos de aproximação com o público que criava um atrativo, que seduzia, que prendia a atenção, conseqüentemente, que vendia mais. Por trás disso, como consequência, os “novos” e “modernos” espaços de comunicação transmitiam a mensagem do ideário nacional: o papel da escola na formação social. Nessa direção, *O Tico-Tico*, de modo supostamente desprezencioso, atuou com um espaço educativo, contribuindo com o projeto de educação e de civilidade.

Com a missão de “divertir, estimular e ser útil às petizadas do Brasil”, o “jornal das crianças” – denominação dada por seus fundadores ao periódico *O Tico-Tico* - de 17 de janeiro de 1906, preenchia suas páginas com uma “explicação pessoal” sobre a ausência da “historinha” envolvendo seu personagem “Chiquinho” no exemplar da semana que havia se passado. Em respostas aos seus inúmeros leitores que lhe escreveu pedindo esclarecimento pela falha, a redação se retratou através de uma “deliciosa” história do personagem:

Figura 7 - O Tico-tico, 17/01/1906, p.05, edição 0015.



A imagem acima foi utilizada em *O Tico-Tico* para retratar o sumiço do personagem “Chiquinho” do jornal. Juntamente à imagem, a publicação apresenta o diálogo entre mãe e filho.

Chiquinho – Ora mamãe, então logo hoje eu não saio?
 Mamãe – Não. Você está tão levado da breca que até pode ser um mau exemplo aos leitores d’O Tico-Tico. No número passado você chegou a esborrachar a cara do copeiro. Hoje fica em casa de castigo [...] (O TICO-TICO, 17/01/1906, p.5).

A interferência do leitor, a retratação do autor, bem como a participação dos personagens na vida das crianças e vice-versa mostram uma nova configuração da imprensa. *O Tico-Tico*³⁵ configura-se um instrumento para se pensar a expansão da imprensa, a modernização dos meios de comunicação e as estratégias para se divulgar ideias, pensamentos e projetos de sociedade, mais do que “simplesmente noticiar um desejo oficial”. Sem, necessariamente, subordinar-se aos interesses do governo, a redação e a administração dos

³⁵ Pensar o jornal *O Tico-Tico* como um espaço não escolar, mas considerado como um campo fecundo de educabilidade e práticas educativas foi desenvolvido em forma de artigo para compor o dossiê Literatura, Infância e Educação, organizado pelas Prof^{as} Dr^{as} Márcia Cabral da Silva e Prof^a Dr^a Estela Montovani Bertoletti, publicado pela Revista Teias. O artigo “Para a *petizada inocente*: encanto, diversão e lições de conduta no periódico *O Tico-Tico*” (1905-1910), consiste em uma parceria entre as autoras Cíntia Almeida e Aline Costa. Sua composição deu visibilidade à parte do meu debruçamento sobre o jornal e a pesquisa iniciada com luzes nesta fonte. Conferir: ALMEIDA; COSTA (2015, p.54-71).

jornais do início do período republicano expandiam seus interesses e cumpriam variadas funções, formando um “jornal moderno e mais aprimorado” (BELLO, 1908, p.151).

Ainda em meados do século XIX, com a crescente valorização da cultura impressa, os periódicos passam a cumprir um papel significativo na formação de leitores brasileiros. Assim como os livros alcançam lugar privilegiado e a preferência nos círculos letrados, o jornal e as revistas cooptam a atenção de diversas camadas sociais através de suas narrativas plurais, mais sintetizadas, possibilitando leitura de modo extensivo (CHARTIER, 1998) por meio da qual o leitor lê mais textos e consegue atingir um maior número de informações em um menor espaço de tempo. A popularização da palavra impressa foi ampliada, apesar dos elevados índices de analfabetismo. Ao contrário disso, é possível observar diferentes veículos impressos cumprindo o papel alfabetizador. Não se trata de processos de alfabetização que substitua o lugar da escola, mas, cumpriam um papel, ainda que informal, no processo educacional da sociedade. Com *O Tico-Tico* não foi diferente.

Criado em 05 de outubro de 1905³⁶, a primeira edição d’*O Tico-Tico* disponível na Fundação Biblioteca Nacional data de 22 de novembro de 1905. A partir dela, analisam-se os discursos presentes nas notícias do impresso, refletindo, inclusive, sobre as representações feitas pelos leitores a partir de suas correspondências à publicação, seja em forma de pedidos, agradecimentos, poemas, participação em concursos, dentre outros instrumentos que permita compreender as formas escolares e “seus saberes” incutidos nos “ensinamentos” divulgados.

Na edição 0001, revelavam-se os supostos objetivos da publicação: “divertir, estimular e ser útil às petizadas”. No cabeçalho do periódico tem-se, de antemão, o seu público alvo: jornal das crianças³⁷, bem como a data de distribuição semanal (quartas-feiras). No rodapé, foram localizadas informações sobre o jornal *O Malho* como responsável por sua redação e administração, acompanhado da exibição do número de tiragem (27.000 exemplares semanais) e o valor de venda do número avulso (200\$ réis).

Esses pontos levantam indícios sobre a circulação do jornal e seu alcance. Quem seria o seu público alvo? “Um jornal feito para crianças”, mas comprado por adultos, leva a indagar sobre seu objetivo. Como os pais avaliariam o conteúdo da revista se os mesmos não o lessem a priori? E o que se pode inferir a partir da sua associação com *O Malho*?

Os questionamentos anteriores servem para investigar sobre os objetivos de diversão,

³⁶A data de criação do jornal *O Tico-Tico* encontra-se divulgada no *Cinquentenário de O Tico-Tico, retrospecto da vida de O Tico-Tico, da sua fundação até os nossos dias. Noticiário e homenagens diversas a tradicional publicação*. Rio de Janeiro: Sociedade Anonyma O Malho, 1956.

³⁷ Ainda que seu formato se aproxime ao de uma revista, as informações estampadas em sua capa sugerem pensar o veículo como um jornal.

encantamento e serviço de utilidade ao leitor. Em notícia publicada em *O Tico-Tico* de novembro de 1905, seus redatores reforçam a informação da participação da empresa d'*O Malho* na publicação do jornal para crianças, endossando a colaboração de escritores e artistas de “nomeada” em sua execução³⁸ (O TICO-TICO, 22/11/1905, p.03). A fim de “instruir e deliciar as crianças”, os redatores enfatizam que os marmanjos já possuem seus jornais, sendo este “exclusivamente para os pequeninos, os inocentes, os simples” (IDEM, p.03). No entanto, que público se preocuparia com a participação de sujeitos de prestígio e “nomeada”? Uma criança não estava interessada na assinatura de um autor de um periódico. Por isso, supõe-se que tais preocupações são provenientes dos seus responsáveis, que, ao comprarem periódico, interessavam-se em oferecer uma formação satisfatória para seus filhos. Trata-se, pois, de discursos endereçados aos pais, aos adultos.

Em relação ao modo como esses “pequenos leitores” seriam formados, pode-se pensar em boa e má formação a partir de diferentes elementos. Bastava saber qual era o elemento principal extraído do roteiro do jornal. Em termos de leitura, a “boa” leitura dizia respeito ao conteúdo que estava adequado propriamente aos interesses de uma sociedade - uma preocupação com a formação da nação civilizada, ordeira, moderna, escolarizada -, que se estendia além do indivíduo. Observe-se, então, a preocupação política e social exposta em *O Malho*.

O interesse social estava frequentemente exposto no jornal *O Malho*, assim como se acompanhará ao longo dos capítulos deste estudo. Era comum a veiculação de notícias que abordassem temáticas relacionadas à formação da nação ou denunciasses os governos vigentes pelo não cumprimento de políticas públicas. Nessa direção, a temática da educação se mostrava bastante presente no periódico.

Em seu programa, *O Malho* se propunha, como seu próprio nome indica, “destruir a praxe”. “Tudo que passar a seu alcance será a bigorna” (O MALHO, 20/09/1902, p.04). Em prol de cumprir “um bem social”, o jornal “concorria eficazmente para o melhoramento da raça humana (...). Pondo em contribuição ao desenvolvimento do riso, temos prestado ao homem serviço” (IDEM, p.04), oferecendo informação com audácia, alegria, mordacidade e irreverência, ainda que seja “às custas de todos” (O MALHO, 20/09/1902, p.04). A educação

³⁸ Luiz Bartolomeu de Souza e Silva, diretor de *O Malho*, recebeu ajuda de alguns intelectuais na concepção de *O Tico-Tico*: Manoel Bomfim, Renato de Castro e Cardoso Jr., estiveram ao seu lado na criação do periódico que se tornaria referência na imprensa brasileira. Além deles, “um grande número de cartunistas já conhecidos pelo trabalho em *O Malho* e em outras revistas ilustradas da época – Ângelo Agostini, J. Carlos, Leônidas, Kalixto – participaram ativamente em *O Tico-Tico*” (GONÇALVES, 2011, p.15).

foi uma das pautas debatidas no jornal³⁹, ainda que as notícias/ os artigos viessem em forma de críticas ou em solicitação pelo seu cumprimento.

Entretanto, a transformação social esbarrava nos interesses particulares, nos diferentes posicionamentos expostos no periódico. A educação e a frequência obrigatória, por exemplo, já defendidas pelos articulistas do jornal *O Malho*, foram atacadas por um governante municipal. Os redatores utilizavam o espaço do periódico, para criticarem a opinião do mesmo e reforçarem seus posicionamentos em torno da importância da instrução escolar. De acordo com o jornal, o deputado Ferreira Braga⁴⁰ apresentou à Câmara um projeto de lei condenando o ensino obrigatório com a seguinte justificativa:

Gallileu estudou na frequência obrigatória? Não.
 Kepler teve frequência obrigatória? Não.
 Pythagoras submeteu-se à frequência obrigatória? Não.
 Linneu, Laplace, Aristoteles, Raunier, Coulon, Douvzy, Torre Eiffel, Simonetti e outros sábios estudaram com frequência obrigatória? Não.
 Logo, a frequência obrigatória é uma inútil e espalhafatosa pachouchada (O MALHO, 29/11/1903, p.09).

Ferreira Braga, a partir da análise do discurso, apresenta a frequência obrigatória como um disparate, uma medida compreendida como uma “obscenidade”. Em resposta à intervenção do deputado para o descumprimento do ensino obrigatório, os articulistas rebateram o pensamento do político:

Muitos deputados, à parte: - o nobre deputado, um sábio também, também não teve frequência obrigatória.
 Loooooogo... batatas (O MALHO, 29/11/1903, p.09).

Os artigos trazidos à tona sugerem interesses diversos por parte dos redatores e colaboradores d’ *O Malho*⁴¹, notadamente, o de levantar a bandeira educacional e utilizar as

³⁹ Ver as notícias: 20/09/1902, p.3-4; 3/01/1903, p.4; 24/01/1903, p.9; 12/05/1906, p.4; 16/06/1906, p.12; dentre outras.

⁴⁰ Professor de Matemática da Escola Militar e da Escola Politécnica durante a última década do século XIX e início do XX. Deu início à política como Deputado Federal de São Paulo entre 1903-1905 pela legenda do Partido Republicano Paulista.

⁴¹ *O Malho* ficou famoso por suas charges e caricaturas que ironizavam a política nacional. Seu surgimento deveu-se ao caricaturista francês Crispim do Amaral, fundador e diretor artístico do impresso. Criado em 1902, incorporou a sua equipe de articulistas importantes nomes ligados ao grupo de literatos do Rio de Janeiro conhecido como “geração boêmia”, como Olavo Bilac, Guimarães Passos, Pedro Rabelo, Renato de Castro, Emílio de Meneses e Bastos Tigre. Em 1910, já propriedade do deputado Antônio Azeredo, motivou por meio de seus ataques séria crise na Câmara. Durante as eleições presidenciais desse mesmo ano, *O Malho* combateu sistematicamente a candidatura de Rui Barbosa, colocando-se ao lado do candidato que tornou-se vitorioso, Hermes da Fonseca. *O Malho* reuniu em suas páginas o maior número de desenhistas da época. Além de J. Carlos, que participou de sua direção, desenharam para a revista Calixto Cordeiro, Raul, Gil (Carlos Leoni),

páginas do periódico como um espaço legitimador do discurso que se intentava disseminar. Partindo desse pressuposto, há pistas que levam a considerar também *O Tico-Tico* como um instrumento de divulgação dessa formação “adequada” que se esperava da sociedade republicana com vistas à modernidade. Uma sociedade que vislumbrava o progresso não aceitaria em seu seio traços de “ignorância” que a reportaria para um passado não muito distante considerado atrasado, pouco evoluído, chamado por alguns historiadores como “trevas”⁴². Oferecer a instrução para a população seria, nesses termos, o mesmo que levar luzes às trevas.

Assim, o processo de escolarização e de formação social fazia parte do projeto de modernização pensado por vários intelectuais nas primeiras décadas republicanas. Com a criação de *O Tico-Tico*, abria-se mais uma possibilidade de disseminação das ideias desses agentes sociais que atuavam na imprensa. Veja o conto “Nina”, à guisa de esclarecimento:

Nina dispuzera-se a ensinar a ler ao seu Petit (...).

A um canto da sala de jantar installara a escola, pondo o Petit sobre uma cadeira de braços e deante delle uma carta de a, b, c, a mesma em que ella própria, iniciava os seus estudos.

A mamãe, ao princípio, quis demover a menina do seu intuito.

Que? Nina, uma moça educada, da sociedade, podia lá ter um cão estúpido? Havia de educa-lo também, de ensina-lo, de dar-lhe o maior preparo scientifico litterario possível.

E poz-se à obra (...). Docilmente, Petit ia-se sujeitando ás imposições da menina, suportando as suas impertinências (...)

Houve um momento em que Nina teve de deixar o discípulo sozinho na aula. Ao voltar, encontrou-o sentado noutra cadeira (...). A menina ia zangar-se, mas teve uma ideia que a comoveu. Pensou que o pobrezinho estava, talvez, fazendo algumas reflexões. Exclamou:

Coitado!

Também eu, me nego, quando penso que tenho de aprender tudo aquilo, fico triste às vezes... mas depois me animo e alegre pensando na importância que a instrução dá a gente! (O TICO-TICO, 03/04/1906, p.03).

A história publicada em *O Tico-Tico*, apesar de se tratar uma alegoria, uma metáfora para se compreender as relações estabelecidas no campo pedagógico e escolar, permite inferir

J. Ramos Lobão, Alfredo Storni, Yantok, Cícero Valadares, Ângelo Agostini, Seth, Alfredo Cândido, Vasco Lima, Augusto Rocha, Ariosto, Loureiro, Luís Peixoto, Nássara, Téó, Enrique Figueiroa, Del Pino, Andres, Guevara. Entre os colaboradores podem ser ainda citados João do Rio, Lindolfo Collor, Batista Jor, Miranda Rosa, Elói Pontes, Hildebrando Martins, Claudinei Martins e Raul de Azevedo. Para maiores informações, disponível em: [<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/malho-o>]. Acesso em: 23 nov.2017.

⁴² O Império foi chamado de trevas por alguns historiadores que desconsideravam as experiências educacionais ali desenvolvidas. No entanto, José Gondra e Alessandra Schueler desconstruem essa ideia e problematizam as diferentes experiências produzidas nesse cenário, bem como os campos de debates, os discursos em disputas, os espaços de socialização e práticas educativas, e, ainda, os agentes que compunham e construíam as diversas narrativas desse enredo. Conferir: GONDRA e SCHUELER (2008).

algumas representações possíveis de serem elencadas a partir de seu texto. Nina, a aluna educada e pertencente à sociedade letrada, transmite a ideia do valor moral e da conduta que se queria construir entre as crianças. O destaque para a necessidade de “um maior preparo científico litterário” possibilita inferir sobre o papel da educação no espaço social. Nessa direção, nota-se a função de *O Tico-Tico*, como disseminador da importância da escola. Verifica-se também o entendimento dos jornais como um mecanismo de propagação de ideias em torno de ensinamentos de boa conduta, civilidade e “adequação” social.

Os mesmos não estavam criando escolas, ainda assim estavam utilizando seus espaços de comunicação e suas práticas de escrita para levarem a educação, ainda que informal, para o maior número de leitores que seus periódicos pudessem atingir, fossem esses leitores adultos ou crianças.

São fortes as evidências sobre as influências de pensamento proposto pelos articulistas das publicações *O Malho* e *O Tico-Tico*. No entanto, elas não aparecem apartadas das apropriações e dos modos de leitura que o público do jornal *O Tico-Tico* fazia da mesma. Veja a esse respeito o poema do menino Djalma Assis de Andrade enviado para a redação do impresso:

Mãe
 Quem nas horas de tristezas,
 Nos vem sempre acalantar,
 Com um sorriso de anjo,
 Que ninguém sabe imitar?
 Quem nos ensina a ser bons,
 Para com a humanidade?
 Quem nos ensina a falar,
 Desde nossa tenra idade?
 É a mãe, este ser sublime,
 Que devemos sempre amar,
 Si quisermos ser felizes,
 Neste mundo de penar (O TICO-TICO, 12/09/1906, p.13).

O poema enviado para a publicação pode ser problematizado a partir de várias entradas: a formação da casa, a ideia do caráter exemplar representado pela mulher apontada como mãe e anjo, remetendo o simbolismo da pureza e da bondade, etc. Contudo, indo além do destaque à representação feminina que se forjava na matéria, o texto aponta para uma preocupação mais geral e também recorrente entre a sociedade republicana: o amor pela família. Entretanto, esse valor não é o único que se pode notar a partir do texto do leitor Djalma. Valores religiosos, educacionais e de bondade também podem ser observados no poema. Em seu desfecho, outra pista é transmitida a partir do termo “penar”. O leitor, ao

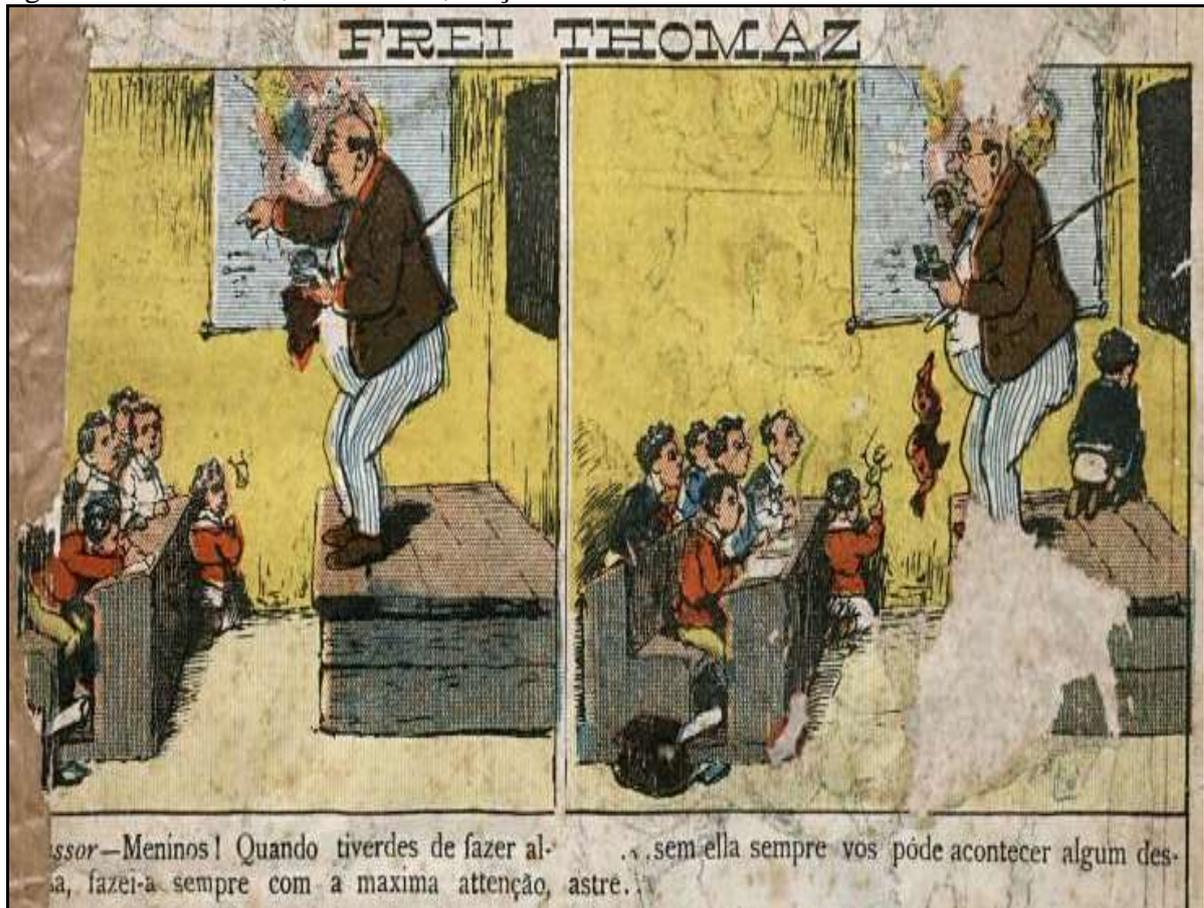
mencionar sobre penalizações do mundo, sugere ter se apropriado de conhecimentos acerca de práticas sociais, que, ao serem infringidas, acarretam punições, penalizações por seus descumprimentos.

Esse tipo de apropriação, possivelmente, não era desconhecido pelos articulistas. Pelo contrário, fazia parte dos objetivos velados da publicação. Eles, para fazerem circular o impresso, convocavam, inclusive, a participação dos seus leitores e até mesmo solicitavam suas opiniões e críticas. Talvez, fosse uma estratégia para se aproximar dos mesmos e auferir recepções e simpatias.

Acredita-se, portanto, que o ato de ler, seja mais do que uma “habilidade”. Trata-se de um “conjunto de condições históricas sociais variáveis” (DARNTON, 1992, p. 218). Diante disso, percebe-se que a leitura não é estática, muito menos passiva. Consiste em um movimento de perspectivas, não linear, não podendo ser “ingênua, pré-cultural, longe de qualquer referência exterior a ela; pois ler é dar sentido de conjunto” (GOULEMOT, 1996, p.107). Outros exames revelam indícios sobre representações nesse tipo de impresso.

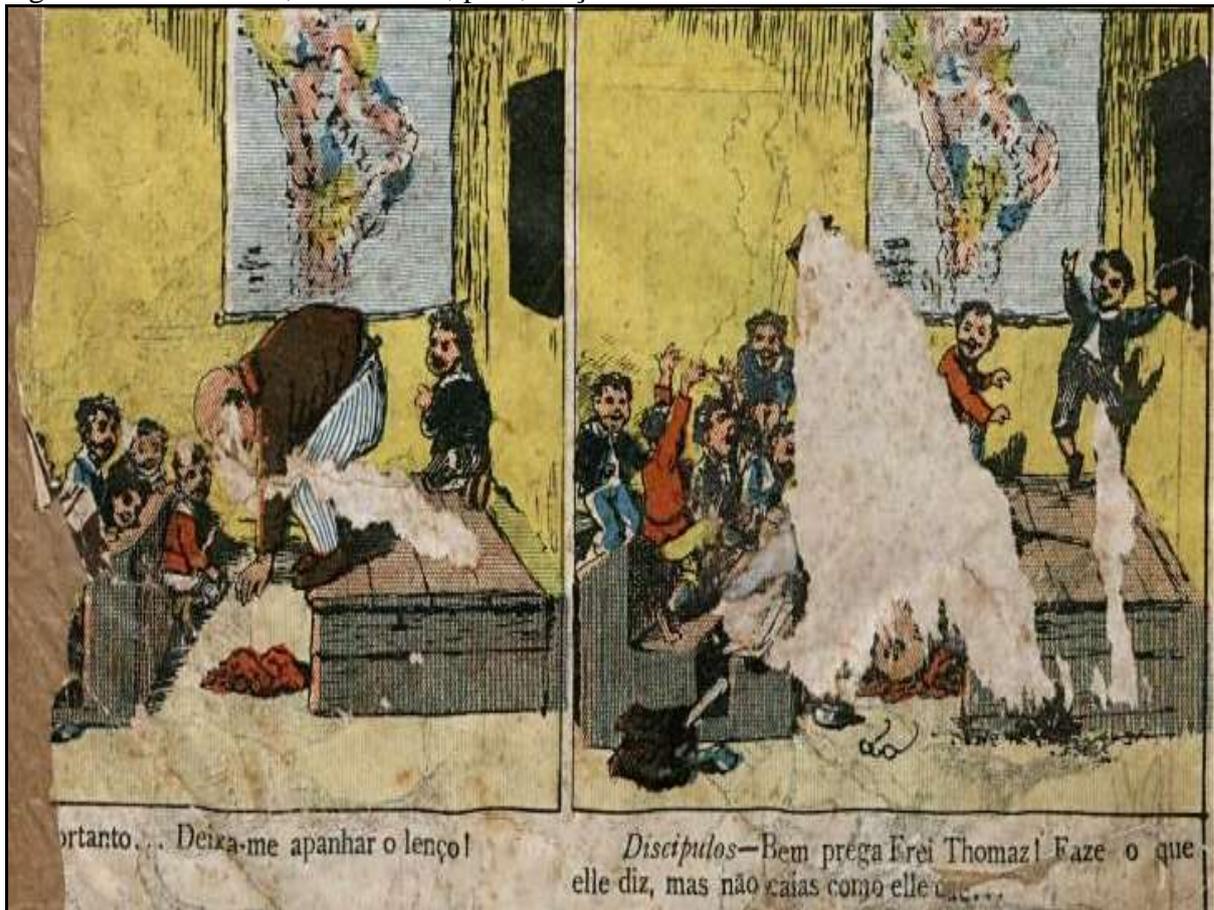
Após sua capa, a primeira matéria encontrada em *O Tico-Tico* registra histórias em quadrinhos, muito bem ilustradas, com cores fortes e desenhos marcantes - detalhes que podem sinalizar os traços de modernidade na tipografia do periódico - acompanhadas de textos curtos e frases simples. Em sua edição 0001, a história do personagem Frei Thomaz ocupa a primeira página, de modo a chamar a atenção dos leitores para a publicação. Apesar de o exemplar apresentar-se deteriorado, é possível observar os recursos utilizados pelos editores, gráficos, impressores, que servem para expressar a qualidade do material publicado e em circulação no começo do século XX. Tais elementos permitem notar os investimentos editoriais e discursivos de *O Tico-Tico* e sua capacidade de atrair o público-leitor pretendido.

Figura 8 - O Tico-tico, 22/11/1905, edição 0001.



“Professor – Meninos! Quando tiverdes de fazer alguma coisa, fazei-a sempre com a máxima atenção. Sem Ella sempre vos pode acontecer algum desastre” (O TICO-TICO, 22/11/1905, p.01). Essa foi a fala inicial do personagem Frei Thomaz, possivelmente, um professor primário - diante da representação de crianças menores, em torno dos seus 7 a 10 anos – que destacava para seus alunos a importância das ações realizadas com cuidado e bastante atenção. Contudo, a história não teve um final feliz para o professor:

Figura 9 - O Tico-tico, 22/11/1905, p.01, edição 0001.



A história seguiu com o Frei Thomaz abaixando para pegar o seu lenço, sendo surpreendido com a fala de seus alunos: “Bem prega Frei Thomaz! Faze o que elle diz, mas não caias como elle” (O TICO-TICO, 22/11/1905, p.01).

A charge de Frei Thomaz descreve uma situação rotineira de uma sala de aula do início do período republicano. O professor, em uma posição privilegiada e em destaque, dá uma lição para seus alunos sobre a importância de ter atenção durante suas ações. No entanto, o quadrinho apresenta uma cena inusitada na qual o professor prescreve uma conduta a sua fala, e, logo em seguida, leva um tombo, permitindo que seus alunos interpretassem o acontecimento como uma incoerência entre discurso e prática. Além da lição que a história claramente veicula, o material examinado sugere indícios subliminares não ditos pelos autores, os quais, também, transmitem informações significativas.

Observe que há uma criança de castigo no tablado mais elevado onde se localiza o professor. Assim como o docente se encontra em destaque, a criança nesse mesmo lugar se localiza. Porém, a mesma encontra-se em posição de joelhos no chão e de costas para os outros alunos. A cena ilustrada no jornal passa a mensagem acerca da disciplina e das

punições para quem desobedecesse as regras e não seguisse os comportamentos impostos naquele ambiente.

Os autores Júlia Varela e Alvarez-Uria indicam o processo de transformação proposto pelas instituições disciplinadoras e, ainda, os demais mecanismos de formação educacional. Segundo tal perspectiva, a educação assume o papel de fabricar sujeitos instruídos e cultos, mas, também, tem a função de “inculcar-lhe a virtude da obediência, modelando comportamentos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p.13). Assim, quaisquer que fossem os meios de transmissão de cultura, seus agentes deveriam atuar mais como um agente disseminador de uma mentalidade moralizante do que como um difusor de conhecimento” (VILLELA, 2000, p.126).

Muitas outras histórias em quadrinhos divulgadas nas matérias de *O Tico-Tico* também passam mensagens sobre comportamento, disciplina, hábitos e condutas. Por trás do riso alcançado a partir da leitura de histórias alegres e encantadoras, chamada por Mônica Velloso de comunicação “através dos sentidos” (VELLOSO, 2010, p.81), há indícios de que os autores também tinham a intenção de fixar um ensinamento, imprimindo uma prática social “adequada” aos interesses daquele momento histórico. Corra os olhos nas histórias “Boa esmola” (O TICO-TICO, 04/04/1906, p.1), “Ora o Juquinha” (IDEM, 18/07/1906, p.1), “O talento de Juquinha” (IDEM, 19/12/1906), “As invenções do Manduca” (IDEM, 11/12/1907, p.1), “O burro do Batista” (IDEM, 08/09/1909, p.1), entre tantas outras. Note-se que, escamoteada em um fato engraçado ou curioso, há sempre uma moral a ser transmitida para o leitor. Na maioria dos casos, verifica-se a ideia de que brincadeiras em momentos e lugares inoportunos, trapaças, maldades e travessuras, quando feitas, podem ter consequências e penalizações.

Diante do fato, outras histórias contadas no impresso também se voltavam para a dissimulação de instrumentos de moralização e de padronização do comportamento das crianças velada por discursos cômicos, divertidos, encantadores e com contornos educativos, conforme é possível observar nos contos, nas fábulas, nos textos infantis disseminados em *O Tico-Tico*.

Assinalado por suas características dinâmicas e reflexivas, ainda que se intitule “Jornal das crianças”, *O Tico-Tico* apresenta marcas muito semelhantes àquelas trazidas pelas revistas brasileiras criadas nas primeiras décadas do século XX. Diferente do jornal “que visa captar a atualidade imediata”, a revista, com sua singularidade, tenta tornar essa atualidade “objeto de reflexão” (VELLOSO, 2010, p.43). Para cumprir esse propósito, ela oferece “o atrativo de uma leitura diversificada e em dia com os acontecimentos”, expressando-se com múltiplos

papeis e funções, dando conta de uma articulação entre os interesses das elites empresariais, intelectuais e, ainda, tendo centralidade “na vida cultural brasileira” (VELLOSO, 2010, p.44).

Nessa direção, *O Tico-Tico*, citado por Mônica Velloso entre as publicações que expressavam significados a partir de uma comunicação “através dos sentidos”, interferindo no “como proceder, reagir, pensar e sentir”, por sua estratégia comunicativa, exibida por gravuras, desenhos, caricaturas e fotos, “essas revistas contêm um expressivo apelo à oralidade” (VELLOSO, 2010, p.81). A observação feita pela a autora permite a observação da tentativa de atração de públicos variados, que passam a se comprometer com a “leitura” do impresso pelas diferentes possibilidades de intervenção visual oferecidas pelo mesmo.

O uso constante das imagens fortaleceu a presença de um grupo de pessoas que, até então, antes desse tipo de impressos, que valorizavam a força comunicativa da oralidade, não possuía elementos de intervenção que auxiliassem a compreensão dos textos escritos. Segundo Velloso “nas sociedades marcadas pelo forte índice de analfabetismo a interferência da voz é decisiva” (VELLOSO, 2010, p.82). Pelas imagens e grafismos, é possível decodificar a mensagem que se tenta transmitir através deles.

Assim, importa compreender a representação da escola contada a partir das histórias presentes em *O Tico-Tico*, de forma conjunta às ilustrações que as mesmas traziam consigo, cumprindo, através das letras dos textos escritos e das vozes pronunciadas pelas imagens que moldavam os “textos contados” pela oralidade propiciada pela integração na comunicação gerada pelo “espaço corpóreo-material e emissão física” (VELLOSO, 2010, p.82) seu caráter reflexivo, mas, também, dinâmico e plural.

Tangenciando as características comuns presentes nos periódicos confeccionados conforme uma nova configuração de imprensa, fica bem nítido no exemplar de 09 de maio de 1906 a tentativa do estabelecimento de uma comunicação através dos sentidos. Fosse pela leitura do texto escrito ou pela interferência das vozes “faladas” pelas imagens, é notável o apelo das estratégias comunicativas para conquistar a atenção dos leitores e garantir a transmissão da reflexão principal incorporada nas edições de *O Tico-Tico*: a instrução e a conformação de crianças e jovens leitores. Veja a história de Dona Margarida:

Figura 10 - O Tico-tico, 09/05/1906, p.01, edição 0031.



Nessa linha de consideração, as imagens associadas aos pequenos textos escritos nas matérias proporcionavam aos leitores de *O Tico-Tico* não somente momentos de diversão. Ainda que este fosse o elemento mais perceptível, a associação das ilustrações com as

pequenas frases, conforme se nota na notícia anterior, possibilitava também um maior entendimento do texto⁴³. Logo, há uma significativa interferência na produção de sentidos por parte dos leitores em formação.

De modo “divertido”, as crianças recebiam as mensagens transmitidas pelos autores, agregando encantamento, aprendizado e valores morais. Alessandra El Far (2006), em ensaio sobre “Páginas de Sensação”, também sugere que as imagens podem retratar mais impacto às cenas. Examinando seus usos nos jornais, a pesquisadora adverte que a imagem facilita o exercício da leitura, deixando o texto mais leve e prazeroso. A autora informa ainda que a ilustração chegou na virada do século XIX para o século XX e sua inserção se deu, em um primeiro momento, de maneira tímida. Não demorou muito, porém, para que ela passasse a fazer parte das notícias de destaque nos periódicos. Era a maneira que os editores encontravam com vistas a oferecer uma pequena pausa aos seus leitores em meio a uma profusão de textos. Acredita-se que significou mais do que isso. As imagens seriam instrumentos facilitadores e componentes indispensáveis na alfabetização dos leitores, na medida em que poderiam favorecer a interpretação da linguagem verbal.

A tentativa de formação do leitor analisada a partir das matérias de *O Tico-Tico* deve ser entendida como um mecanismo utilizado para a consolidação de um projeto de nação por meio das letras que se intentava colocar em prática no contexto da primeira República. Assim sendo, a transmissão das histórias não se dava de maneira desinteressada ou aleatória. Tampouco, se pode pensar que o mesmo também acontecesse com seus receptores. Ainda que *O Tico-Tico* fosse uma escolha dos adultos, as crianças, ao tornarem-se leitoras, passam a participar ativamente desse processo.

Ler, envolver-se e participar de atividades lúdicas propostas pelo periódico indicam a complexidade existente nas práticas de leitura e na produção de sentidos pretendida. O ato de ler pode se caracterizar como prática de uma complexidade impressionante, pois nele se estabelecem relações entre o texto e o contexto, entre palavra e mundo. A leitura consiste, portanto, em uma prática social e mantém uma relação direta com a vida. Partindo desse pressuposto, Márcia Cabral da Silva e Milena Martins apontam que:

⁴³ Há coisas ditas e muitas outras não anunciadas na história de Dona Margarida. Destaca-se a imagem da professora. Ao se estudar a história das mulheres e a feminização do magistério nota-se, particularmente, dois principais espaços sociais ocupados pela mulher no início do século XX: a casa e a escola. Trata-se de compreender a representação feminina atrelada às funções de “potência civilizadora” e “redentora”, acentuando “a racionalidade harmoniosa da divisão sexual” expressa, principalmente, por um “relativo retraimento das mulheres em relação ao espaço público; pela constituição de um espaço privado familiar predominantemente feminino; por um superinvestimento do imaginário e do simbolismo masculino nas representações femininas” (PERROT, 1988, p.180). Para aprofundar a temática recomenda-se: Rizzini e Schueler (2018); Nicolete e Almeida (2017); Rago (1995).

[...] a vida em sociedade requer inúmeras e imprevisíveis ações dos sujeitos leitores: ler para nos informarmos das notícias diárias, para exercer atividades rotineiras como tomar um ônibus, escolher direções da cidade; também para entretenimento, para acompanhar a charge do jornal diário, os quadrinhos ou as colunas sociais e notícias que, com frequência utilizam a piada a ironia, de modo a colocar pelo avesso a realidade circundante (SILVA; MARTINS, 2010, p.09).

Como, então, os leitores colocam pelo avesso essa realidade? Acredita-se que a resposta esteja em suas práticas de leitura. Compreende-se o avesso a partir das formas de apropriação por eles inventadas (SILVA, 2011). Merece nota o fato de que o público-leitor não adotava atitude passiva na recepção do “jornal da criança”. Na coluna *Gaiola d’O Tico-Tico* havia um contato direto entre autor e leitor. As crianças leitoras da publicação utilizavam-se desse espaço para se inserirem na trama do periódico. Davam suas opiniões, mandavam cartas, escreviam poemas, e, ainda, expunham suas impressões acerca das histórias e dos personagens.

Na *Gaiola* de 19 de setembro de 1906, é noticiada a carta de Laura Beatriz Moura Ribeiro, bem como os agradecimentos do articulista pela participação da “singela” leitora. Ainda na coluna, publicava-se o poema escrito pelo correspondente João Galero de Pelotas (RS), que se dirigia a um dos principais personagens encontrado nas histórias da publicação: o menino “Chiquinho”. Sempre noticiado em uma história repleta de travessuras, peraltices, seguidas por uma correção física, disciplinar ou moral. Entretanto, como João se apropria da imagem de “Chiquinho”? Para observação mais acurada dessa relação, destacam-se os versos a seguir:

Chiquinho, tu és travesso,
Porém um bom estudante
A se julgar pelo número
De livros na tua estante.

Chiquinho, pelo retrato,
Pequeno, como tu és.
Para chegares a meza
Corta-lhes os pés (O TICO-TICO, 19/09/1906, p.11).

O poema de João indica o modo como ele percebe o personagem. Não negando a principal característica de “Chiquinho”, o leitor argumenta que o menino é travesso. Porém, atribui, em acréscimo, valores sociais esperados e desejados a uma criança no período examinado. Note-se que “Chiquinho” é peralta, mas é “um bom estudante”. Apesar das notícias em *O Tico-Tico* construírem um estereótipo específico para o personagem, as fotografias e imagens, associadas às histórias de “Chiquinho”, possibilitavam ao leitor uma

nova visão, uma mensagem diferente. João conseguiu identificar outra característica a partir dos suportes oferecidos pelo autor. As cenas em que Chiquinho estava na escola e os enredos que apresentavam o menino com livros em sua casa contribuíram para o leitor formar sua opinião sobre o personagem, ultrapassando a mera transmissão do autor.

Conforme Roger Chartier, a leitura “é sempre apropriação, invenção e produção de significados” (CHARTIER, 1998, p. 77) e toda a história da leitura deve supor, desde o princípio, que o leitor tem a liberdade de deslocar e subverter o que o texto, de forma geral, pretende lhe impor. Em diálogo também com Certeau (1994), o que se pretende é justamente romper com o postulado clássico advindo da história positivista que coloca a imposição do sentido e o poder ideológico no texto, quase como verdades axiomáticas no tocante à leitura, consagrando aos autores a onipotência sobre todo o processo do ler e do escrever. Para este autor, a presença e a circulação de uma representação não indicam, de modo algum, o que ela é para seus usuários.

É ainda necessário analisar “a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram” (CERTEAU, 1994, p. 40). Ou seja, Chiquinho não é o mesmo para seus autores e para o João. O leitor observa o personagem como levado, mas, também, estudioso. A revista reforça as peraltices de Chiquinho e sugere penalizações por sua conduta “inadequada”. A consideração exposta acima permite pensar signos atribuídos à leitura de João. Ele compreende a mensagem de indisciplina transmitida pelo jornal, entretanto, também acrescenta uma nova representação do personagem a partir do seu olhar.

De modo a dar continuidade ao exame das matérias, A coluna *O Sr. X e sua página* pode ser um instrumento valioso de investigação, com vistas a compreender o papel do “jornal da criança” na inculcação de ideias, na formação do leitor. Contudo, também permite observar a participação da “petizada” na relação autor-leitor.

Em janeiro de 1907, a redação d’*O Tico-Tico* lançava a coluna cumprimentando seus leitores e solicitando o envolvimento dos mesmos com a manutenção dos conteúdos ali divulgados. Esperando alcançar “a sympathia e o favor do seu amável público”, o articulista solicitava a exposição de “habilidades, caricaturas, anedotas, adivinhações, enigmas, jogos e brincadeiras” (O TICO-TICO, 09/01/1907, p.11). Em seguida, o “Sr. X” apresentava jogos de associação entre a história e imagens (*Os jogos dos Sr.X*), atividades de raciocínio e coordenação motora (*Sem levantar a penna*), uso das vogais em uma mesma palavra (*A, E, I, O, U*), adivinhas envolvendo os numerais e exercícios de ordenação (*Escrever 100 com quatro 9*). Acompanhe a matéria:

Figura 11 - O Tico-tico, 10/01/1907, p.11, edição 0067.

**O «SR. X»
E A SUA PAGINA**

O ELEPHANTE PRETO

— Minhas meninas e meus meninos, tenho a honra de lhes apresentar *Eustaquio*, o meu elefante ensinado, que é o mais inteligente animal da criação.

Eustaquio é de papelão e vou-lhes ensinar o que devem fazer para que elle execute as suas habilidades. Tomo de uma tesoura e, zás! zás! ferro-lhe duas tesouradas na barriga! Eu cá sou assim!

Caezta o nosso pobre *Eustaquio* feito em tres pedaços: os quartos trazeiros, os quartos dianteiros e um pedaço triangular, cuja ponta se acha no meio da barriga. Ora, muito bem: pego agora nesse bocicado triangular e viro-o de maneira que a ponta, em vez de ficar no meio da barriga, passe a estar no meio das costas. Reuno depois cuidadosamente os tres bocicados como a 2.ª gravura o indica, collo-os muito bem collados, e aqui temos o nosso amigo *Eustaquio* resuscitado a correr como si lhe tivessem pegado fogo... à cauda.

Tambem se pode pôr de pé como si pedisse que lhe dessem assucar ou bananas, porque *Eustaquio* é muito guloso. Vamos! Cumprimente a nobre sociedade com a sua tromba, Sr. *Eustaquio*!

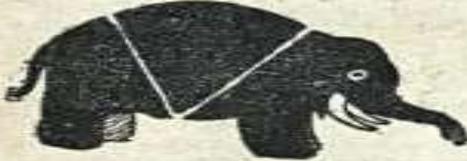


Fig. 1



Fig. 2

Figura 12 - O Tico-tico, 10/01/1907, p.11, edição 0067.

SCIENCIA FACIL



LENTES E MICROSCOPIOS IMPROVISADOS

Nem sempre se tem à mão uma lente, um vidro de augmento e ainda menos um microscopio; entretanto, frequentemente se precisaria de um desses instrumentos para examinar objectos pouco visiveis, certos insectos pequeninos como moscas e outros.

Pois é facil arranjar uma lente.

Por exemplo, deitem uma gotta d'agua num cope; uma gotta só. Ora, como a gotta d'agua é arredondada desde que se acha collocada sobre um lado do cope igualmente arredondado, obtem-se por essa forma uma lente biconvexa.

Com um vidro de relógio, tambem se obtem o mesmo resultado ainda mais facilmente.

Nota-se, na coluna, com base no estudo de Guy Vicente, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), claramente, a veiculação de uma “forma escolar moderna”, ainda que não

institucionalizada. Trata-se de um projeto político-pedagógico que exigia o estabelecimento de novas configurações de relação social entre sujeitos de diferentes grupos sociais, organizados, sobretudo, pela construção de um espaço escolar estruturado pela linguagem e pela cultura do escrito. Ademais, verificam-se outros espaços educativos que assumiam o objetivo de contemplar e transmitir tal estrutura através da aprendizagem de formas de exercícios de poder e distinção: conteúdos, currículos, disciplinas, métodos, materiais; a produção de um saber-fazer próprio de transmissão do conhecimento a partir de um espaço educativo informal.

Observa-se, pois, que a coluna utilizava exercícios capazes de estimular a atenção dos leitores, e, ainda, desenvolvia o raciocínio lógico, os conhecimentos matemáticos, artes, ciências e a interpretação dos textos a partir das imagens⁴⁴. Através dos desafios aos leitores, os articulistas não somente conseguiam interferir na aprendizagem das crianças, mas, também, convidavam as crianças que continuassem a ler os próximos exemplares, aguardando as respostas das questões. Ao convocar a participação delas, a redação estabelecia a relação autor-leitor, estimulava novos leitores e usava desse artifício para vender mais jornais, conseqüentemente, deviam aumentar a circulação do mesmo, disseminando seu interesse na formação social dos sujeitos leitores.

As estratégias obedecem a um balanço de relação de forças empreendido por um sujeito que detém algum tipo de poder e que “postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e, portanto, capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta” (CERTEAU, 2014, p. 46) visando, assim, produzir, mapear e impor adágios, opiniões em torno de uma influência que se almeja inculcar.

Ao longo dos seus cinco primeiros anos, *O Tico-Tico* publicou na seção intitulada *Senhor X* diversos contos produzidos por seus leitores. Alguns desses textos são assinados por crianças e jovens com idades entre 10 e 14 anos. Por meio do exame, é possível vislumbrar as vozes desses leitores, bem como perceber o tipo de literatura que fazia parte da formação dessas crianças e desses jovens. Dessa forma, apesar de serem escritos por crianças de diferentes partes do Brasil (há contos escritos por crianças da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais), essas pequenas histórias apresentam em comum a característica de serem “histórias exemplares”. No entanto, o que isso significa? Essas histórias trazem

⁴⁴ Eram comuns matérias de curiosidades, mas também, muitas outras envolvendo ciências, química, física. É um espaço bastante interessante para reconhecer espaços educacionais não formais, que cumpriam a função próxima da esperada pela escola, ainda que com recursos e estratégias diferenciadas. Esses conhecimentos escolares podem ser localizados em exemplares como: 01/05/1907, 10/07/1907; 20/11/1907, dentre tantos outros, nos quais divulgaram-se experiências de velocidade e força, pressão atmosférica, examinaram-se elementos químicos, resolveram-se problemas matemáticos envolvendo as quatro operações, prosa e verso.

situações e personagens infantis idealizados. Em geral, as crianças desses contos são sempre obedientes aos adultos, bondosas, gentis e estudiosas. Os personagens que destoam destes predicativos sofrem algum tipo de punição ou lição de moral.

Em estudo sobre a história da Literatura Infantil brasileira, Marisa Lajolo e Regina Zilberman trazem uma análise do contexto da literatura infantil nos anos iniciais do século XX. Segundo as autoras, esses primeiros anos de República foram marcados por projetos que visavam a formar os novos cidadãos. Desta feita, concomitante com a ampliação das escolas públicas, houve a necessidade de criar materiais que pudessem ajudar o processo de formação dessas crianças e jovens (ZILBERMAN; LAJOLO, 2009, p. 21).

Os livros escritos neste período (1900 – 1920) caracterizam-se por preocupações explícita ou implicitamente pedagógicas, seja por apresentar histórias com crianças de comportamento exemplar (exaltando a obediência aos adultos, sentimentos valorizados como caridade, amizade, justiça) ou, ainda, por apresentar textos com linguagem formal, semelhante à aprendida nas escolas. Essas representações de infância e criança estavam voltadas para um projeto político-social mais amplo, cujo objetivo era formar os futuros cidadãos. Desta forma, estes livros, em sua maioria, eram lidos por crianças e jovens e veiculavam determinadas representações sobre uma infância que “deveria ser”, excluindo-se as demais noções de infâncias e crianças brasileiras: trabalhadoras, órfãs, libertas, etc.

As pequenas histórias com estas características são constantes nas edições analisadas de *O Tico-Tico*. Diante disso, é possível vislumbrar o sistema de representação do ideal de infância que estava vinculado à Literatura Infantil à época, que, regra geral, era disseminada nas escolas brasileiras. Estes contos, publicados pelo jornal, possibilitam aproximações das experiências dessas crianças idealizadas na condição de leitores. Os livros escritos apontavam para uma preocupação com a formação dos novos cidadãos, que deveriam privilegiar determinados comportamentos.

O amor à família e à pátria, a prática de boas ações e, sobretudo, o sacrifício dos interesses pessoais pelo coletivo eram preocupações recorrentes. De maneira explícita ou implícita, os livros dedicados àquelas crianças, nesse período, parecem visar prepará-las, desde a tenra idade, para a vida adulta. Por isso, não é incomum que em livros de literatura infantil com apelo nacionalista, tal como *Através do Brasil* (1910) de Olavo Bilac e Manoel de Bomfim e *Contos Pátrios* (1904) de Olavo Bilac e Coelho Neto – intelectuais que terão seus discursos analisados neste estudo – apareçam personagens em sua fase de criança, que, a partir dos 11 ou 12 anos adquirem comportamentos atribuídos “socialmente aos adultos, como a preocupação com o trabalho e com a família” (ZILBERMAN; LAJOLO, 2009, p.30).

Ao dissertar sobre as práticas de leitura e sobre o leitor ao longo da História, Chartier pondera que, não podendo o historiador conhecer o passado tal qual ele se deu, só resta a ele observar, através das fontes, as mudanças ocorridas nos sistemas de representação (CHARTIER, 1998, p. 82). Dessa forma, não é possível ter a certeza, no caso dos livros infantis, de que as crianças leitoras passavam a se comportar de forma exemplar. Todavia, esses padrões de comportamento eram valorizados nos personagens infantis, em livros voltados para as crianças então representadas nas páginas de *O Tico-Tico*.

A análise dos contos enviados à publicação pelos jovens leitores, no entanto, se faz oportuna. Nessas histórias, as vozes das crianças se fazem presentes, e, a partir delas, se pode considerar algumas possíveis maneiras de como aquelas crianças se apropriaram dos discursos educativos e moralizantes veiculados pelos livros infantis do período. Contudo, também encontram-se histórias que não seguiam essas características, nas quais as crianças escritoras se expressavam sem uma preocupação de construir personagens ou histórias exemplares.

A estratégia lançada pelo jornal de publicar contos escritos pelos seus leitores possibilita perceber a criança como sujeito capaz de se expressar. Nas seções em que as crianças enviam contos para publicação, por exemplo, há alguns nos quais “os petizes” se representam como personagens da história. Há algumas histórias de leitores de *O Tico-Tico* que seguem esse estilo. Um deles intitula-se “O Lord” (O TICO-TICO, 01/09/1909, p.20).

Nele, o menino Luiz Gonçalves de Freitas, de 14 anos, conta a história de seu cachorro de estimação, de nome Lord. Na histórica contada, o menino se representa como alguém esperto, que, quando o animal some (sendo ele seu fiel companheiro), suspeita que alguém o roubou. A suspeita é confirmada quando o jovem da história vê seu cão em uma apresentação do circo que se instalou perto de sua casa. O menino também afirma que, apesar da vontade de bater no homem que supostamente roubou seu cão, preferiu controlar-se e pedir ajuda ao seu pai para reaver o animal.

Em outra história, com peculiaridades próximas, a menina Amanda de Toledo, de 12 anos, conta como um menino da vizinhança estragou sua boneca preferida. Rompendo com outros contos, nos quais as crianças possuem um comportamento exemplar, a menina expõe sua reação, ao deparar-se com a situação mencionada:

(...) Quando chegamos, era já tarde. O cruel, com a boneca na mão, ria, inconsciente. Havia retorcido as pernas e os braços da pobrezita e agora procurava arrancar-lhe os olhos e os cabelos.

Loucas de raiva, eu e Laura caímos sobre o patife e demos-lhe tanta pancada que o brutinho deitou a correr para a casa, com o nariz esguichando sangue, num berreiro infernal (O TICO-TICO, 25/08/1909, p.20).

Neste conto, em especial, é possível verificar a voz da criança escritora sem que esta

demonstre preocupação em atender àquilo que Sônia Salomão Khede chama de “Expectativas adultocêntricas” (KHEDE, 1986, p. 25). Com essa expressão, a autora se refere ao tipo de história ou, antes, de personagem que os adultos esperam que façam parte de um livro para crianças. No caso da Literatura Infantil do período aqui abordado, isto é, das primeiras décadas do período republicano, esperava-se, de maneira geral, que os contos infantis transmitissem valores morais (bondade, abnegação, obediência aos adultos, amor pelos estudos). Tais expectativas podem ser observadas tanto em contos escritos por adultos para elas (como o caso de *Através do Brasil*, de Olavo Bilac e Manoel Bomfim), quanto nas histórias criadas por crianças e enviadas para *O Tico-Tico*.

Além de não se representar no conto como uma menina exemplar, a jovem autora também cria um desfecho para sua história que rompe com a maioria das histórias de leitores publicadas no jornal. Ao longo das edições analisadas, percebe-se que tanto as histórias publicadas pelos redatores (histórias ilustradas como as “Aventuras de Chiquinho”, “Contos Maravilhosos”), quanto aquelas supostamente enviadas por leitores, apresentam uma estrutura binária, maniqueísta.

Assim, as personagens que possuem as qualidades esperadas são sempre recompensadas no final da história. Do mesmo modo, aqueles que agem de forma considerada errada, desonesta, fora dos padrões morais, são sempre castigados. No conto escrito pela menina Amanda, no entanto, há um rompimento com este padrão, como se pode observar no trecho a seguir:

Cinco minutos depois entra a mãe de Julio, a nos dirigir investidas. O negócio se complicava.

Mamãe, que ouvira a voz da vizinha, veio pedir-lhe explicações. Repreendeu-nos, prometeu castigar-me, o que não fez, graças a intervenção de Laura, que, debulhada em lágrimas, pediu-lhe que me desculpasse (O TICO-TICO, 25/08/1909, p.20).

No final da história, mesmo criando indisposições com a família vizinha por ter agredido o menino (o que a distanciava do modelo de criança e, sobretudo, de menina exemplar), a criança é perdoada. O castigo não se dá, segundo ela, pela interferência de uma amiga. Ainda que o bom exemplo não seja dado pela personagem principal da história, o surgimento de um personagem secundário, a amiga Laura, transmite o tom de “bondade” esperada na conclusão da situação exposta.

As reflexões de Walter Benjamin sobre a criança e o universo infantil se fazem oportunas. Segundo o autor, a criança é também sujeito, capaz de se apropriar do mundo adulto, criando novas lógicas para a realidade social circundante. Elas “estão menos empenhadas em reproduzir as obras dos adultos do que estabelecer uma relação nova (...) com

esses restos e materiais residuais” (BENJAMIN, 2009, p. 58). Dessa forma, independente de a criança relatar um episódio real do seu cotidiano, ou de ter criado uma história fictícia, o que nos chama a atenção é o afastamento da expectativa “moralizante” e “pedagógica”, usual na maioria das histórias publicadas pelo jornal. A criança parece apresentar a capacidade de subverter uma lógica habitual ou esperada pelos adultos e criar outra, que mais lhe agrada. A lógica mais comum dos contos apresentados é que um comportamento impróprio (neste caso, agredir o colega) deva ser castigado, o que não ocorre.

As histórias não eram, provavelmente, publicadas de maneira fortuita. Se um periódico se propõe a publicar um determinado tipo de conto, tal direcionamento aponta para a consonância com os interesses desse espaço de comunicação. E, por sua vez, ao publicar histórias com características comuns à Literatura Infantil vinculada a um projeto educativo, de apelo moralizante, *O Tico-Tico* indica uma estreita aproximação com o projeto pedagógico nacionalista republicano, análise observada, por exemplo, a partir das experiências vinculadas às campanhas da Liga da Defesa Nacional e Liga Brasileira contra o Analfabetismo e dos discursos políticos travados por Manoel Bomfim diante da reforma educacional, em 1919, que serão examinadas nos capítulos que seguem.

A aproximação da proposta educativa de *O Tico-Tico* dos ideais educacionais republicanos pode ser percebida pela presença de Manoel Bomfim, intelectual que atuou na educação e na política do período, dentre seus sócios colaboradores. Em conjunto com o escritor Olavo Bilac, Presidente e fundador da Liga da Defesa Nacional, Bomfim escreveu o livro *Através do Brasil* (1910), que pretendia apresentar às crianças as “grandezas da pátria” a partir de uma viagem pelo país. O livro teve inspiração em outro livro francês, de alcance nacionalista, intitulado *Le tour de la France par deux enfants* (1877) de G. Bruno⁴⁵.

No livro, o país é representado pela ótica de suas belezas naturais e do caráter simples e bondoso de seus cidadãos. Nota-se que a preocupação em formar as novas gerações a partir de ideais de comportamento está presente naquela literatura. Todavia, o projeto de alcance nacional, corrente entre alguns desses intelectuais e representados por livros como *Contos Infantis* (1886) e *Histórias da nossa terra* (1907) de Julia Lopes de Almeida; *Livro da Infância* (1899) de Francisca Júlia, não deixa de enaltecer as “grandezas” e os “símbolos nacionais”.

Não obstante, havia também uma preocupação em criar histórias voltadas para a educação moral, de forma que moldasse o caráter da futura geração, se oferecesse a ela

⁴⁵ G. Bruno era o pseudônimo usado pela francesa Augustine Fouillée.

valores morais como o amor ao trabalho, à família, à religião (neste caso, em especial, à Católica), para se assegurar a futura ordem social⁴⁶. Este tipo de literatura aponta, desse modo, para uma determinada concepção de infância, desenvolvida ao longo do século XVIII, a partir da ascensão da burguesia, conforme Philippe Ariés (1986) ajuda a pensar.

A criança passou, então, a ser percebida como o ser do “devir”, ainda em formação, e que necessitava de ações educativas específicas. Diante disso, no contexto de sua emergência, o livro infantil “configurou-se como aliado deste projeto burguês de educação, preocupado com a perpetuação de valores e representações sociais” (SILVA, 2010, p. 37). No Brasil da Primeira República a literatura para crianças, de maneira geral, respeitada as devidas inflexões, apontava para essas preocupações vinculadas a um projeto político (formação de cidadãos) e educativo (formação de valores morais).

Criado em um momento em que o Brasil tentava construir seu modelo republicano, *O Tico-Tico* pode ser entendido como um periódico a serviço de um projeto social. Como bem aponta Waldomiro Vergueiro, o “jornal da criança” trouxe entretenimento e lazer. No entanto, ele “não o fez de maneira inocente, pois buscava formar um determinado tipo de cidadão e louvar um padrão de comportamento” (VERGUEIRO, 2008, p.23).

Enquanto a expansão da malha escolar consistia em uma preocupação social disseminada entre os discursos políticos e aqueles em circulação na imprensa, o jornal constituía-se como espaço não formal de educação. Embora não formal, encontrava-se, de algum modo, alinhado às novas ideias de formação dos cidadãos através da escolarização. Tal percepção vai ao encontro da afirmação de Zita Rosa, ao refletir sobre as intenções dos responsáveis pelo *O Tico-Tico* “em imprimir à publicação um caráter utilitário”, levando-os “a acalantar um projeto pedagógico atrelado à ideia de progresso” (ROSA, 2002, p. 108).

Lançando mão de estratégias editoriais como a aproximação com seus leitores, histórias ilustradas, contos clássicos, matérias pedagógicas, informações gerais e brincadeiras, *O Tico-Tico* apresentou, escamoteadas ou não, representações de pensamentos comuns em uma sociedade em transformação e em processo de modernização. E, ainda, não se pode negar, inculcou hábitos moralizantes, condutas sociais “adequadas”, proporcionando um novo jeito de divertir, educar e civilizar.

Após a análise de um jornal de cunho de entretenimento e cultura, mostra-se relevante pensar outras entradas para se compreender o projeto de sociedade que vinha sendo forjado. Em *O Tico-Tico*, através da comunicação pelo riso, pelo uso das imagens acrescidas a

⁴⁶ “Ordem Social” estabelecida pela sociedade burguesa. Assim, através desses valores morais, pretendia-se educar os futuros cidadãos para que se assegurasse o “status quo”.

pequenos textos que transmitiam experiências e formas escolares a serem inculcadas, verificou-se a utilização de um espaço de comunicação atendendo aos interesses sociais. Nessa linha de percepção, os jornais a seguir: *A Eschola* e *O Imparcial*; trazem características distintas – o primeiro, de cunho pedagógico; o segundo, de cunho político – embora, apesar das suas particularidades, funcionem como instrumentos e espaços de divulgação de um ideário nacional, ainda que envolvam públicos e participantes com interesses variados. Todos os três periódicos analisados neste primeiro capítulo caminham para uma mesma direção: pensar a organização da sociedade, o modo de viver em sociedade, as necessidades da própria sociedade, bem como buscar os meios para governá-la. Para isso, compreendem-se os mesmos como espaços de educabilidade não formal, os quais também representam, ainda que através de histórias e discursos, as experiências escolares idealizadas por grupos sociais específicos do contexto em análise.

1.3 Contra os inimigos da instrução: o brado dos professores na revista *A Eschola*

Quem eram os inimigos da instrução? Estabelecendo um “diálogo” entre as notícias de jornais investigadas, percebe-se que, os discursos anunciados na revista *A Eschola*⁴⁷ divergiam-se sobre o assunto. Observando suas notícias, havia diferentes interesses e as mais variadas representações acerca do papel da instrução. Em estudo vinculado aos objetivos do seu projeto de pesquisa “História da Educação na Paraíba entre os anos de 1889 a 1910: transições e conexões da Monarquia para a República, Cláudia Engler Cury (2011) tem por intuito analisar os anos de 1889 a 1903, partindo da referência de jornais e de mensagens de presidentes de província/estado da Paraíba, a fim de apreender algumas das representações acerca da instrução nesse espaço e contexto. A partir da análise estabelecida, Cury (2011) sinaliza um cenário marcado por preocupações e investimentos direcionados à instrução em grau incipiente no Brasil recém emancipado, ainda no século XIX.

Outras demandas se firmavam como mais urgentes, principalmente, aquelas relacionadas aos conflitos sociais e políticos nas províncias e, ainda, referentes à estagnação

⁴⁷ Merece destaque a tese de Giselle Teixeira. Entre várias abordagens direcionadas à imprensa pedagógica, a revista *A Eschola* ganha destaque ao analisar a “Associação dos Professores do Brasil”, verificando a presença de vários colaboradores da sociedade nas duas edições localizadas do impresso. A fim de dar luz aos discursos produzidos pelos membros da “Associação dos Professores do Brasil”, Teixeira apresenta as edições, as regras para publicação, mas, principalmente, o teor das notícias enfatizadas pelos docentes em questão (TEIXEIRA, 2016, p.238-250).

econômica de algumas regiões. No início do século XX, houve uma contenção emergencial dessa situação. A partir desse momento, os olhares dos governantes ampliaram-se para o campo educacional, entendendo “a instrução como canal e forma de auxiliar o projeto de construção de um Estado Nacional e de uma identidade nacional” (CURY, 2011, p.02). Contudo, a Primeira República não representou grandes transformações para o campo, demonstrando que os desafios de um novo perfil educacional foi tarefa árdua para os governantes, mas, também, campo de expectativas para outros agentes envolvidos com as políticas educacionais. Nessa direção, foi, provavelmente, “nesse contexto político, social e cultural de transição que os professores da época procuraram adaptar-se a um cotidiano de trabalho cheio de expectativas” (CURY, 2011, p.02).

Sob um discurso “progressivo e libertário”, a revista *A Eschola* ganha corpo, materialidade e edição. No ano em que finaliza o século XIX e inicia o século XX, um grupo de professores, em grande parte, membros da *Associação dos Professores do Brasil*⁴⁸, cria a revista *A Eschola* em julho de 1900. A revista, órgão da associação dos professores⁴⁹, apesar de se autointitular um órgão associativista do Brasil, era formada por professores do distrito federal, estando situada na Rua Carioca, no Centro da cidade do Rio de Janeiro.

A revista tinha como redator-chefe, secretário e gerente os professores Dr. Eugênio Guimarães Rebello⁵⁰, Vicente Avellar⁵¹ e Francisco Macedo⁵², respectivamente, contando

⁴⁸ Agremiação, inaugurada em 11 de fevereiro de 1900, composta pela seguinte diretoria: Presidente, Felicíssimo José Fernandes Lima; Vice-presidente, Dr. Raul do Nascimento Guedes; 1º secretário, Romualdo de Alcântara; 2º secretário, Arthur Paraíso; 3º secretário, Vicente Avellar; tesoureiro, Dr. Francisco Luiz Loureiro de Andrade; procurador, Joaquim de Ancântara; bibliotecário, Manoel José Teixeira; orador, Affonso Herculano de Lima (*A ESCHOLA*, ed.01, jul.1900, p.23). Depositário – Hemeroteca da Fundação Biblioteca Nacional do Brasil.

⁴⁹ *A Associação dos Professores do Brasil* já foi estudada, anteriormente, em outros trabalhos, bem como faz parte da pesquisa de doutorado em andamento de Marcelo Gomes da Silva, pela Universidade Federal Fluminense. Para ampliar a visão do assunto, conferir: SILVA (2014).

⁵⁰ Eugênio Guimarães Rebello formou-se pela Faculdade de Medicina da Bahia (1869), residindo no Rio de Janeiro a partir de 1875 onde passou a dedicar-se também ao magistério. Foi colaborador dos periódicos *O Jornal do Brasil*, *Jornal do Commercio* (RJ) e *O Paiz*. Em 1900, tornou-se redator chefe da Revista *A Eschola*. Para maiores informações, ver: “Contradições e embates Republicanos em Defesa da Legitimação: A congregação da Escola Normal do Distrito Federal (1890-1898)” (SANTOS, 2011); *Dicionário Biográfico de Médicos do Sergipe*. Disponível em: <<http://linux.alfamaweb.com.br/asm/dicionariomedico/dicionario.php?id=31904>>. Acesso em: 01 de fev.2016; *A Eschola* (Ed. 00002, 1900, capa); *A Escola* (Ed. 00009, 1978, p. 143).

⁵¹ Secretário da Revista mensal *A Eschola* e responsável pela 3ª edição de *Tratado Prático de Escripuração Mercantil*. Foi professor e diretor do *Collegio Rio de Janeiro*, onde também lecionavam Dr. Guimarães Rebello (redator chefe da revista) e João Alfredo Suzano (colaborador da revista). Conferir: *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* (Ed. A00058, 1901, p. 1926); *A Eschola* (Ed. 00001, julho de 1900, p.1-2).

⁵² Acredita-se se tratar de Francisco Ribeiro de Azevedo Macedo. Educador, mas sem nenhuma prova de ligação com *A Eschola*, já que, toda sua produção encontrada refere-se ao Paraná.

ainda com a colaboração efetiva dos professores D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade⁵³, D. Junia Cerqueira Rodrigues⁵⁴, D. Marianna Leite Pinto Terra⁵⁵, Ezequiel Benigno de Vasconcellos⁵⁶, Joaquim de Alcântara⁵⁷ e Theophilo Barbosa⁵⁸ (A *ESCHOLA*, jul.1900, p.01).

A revista contou apenas com dois meses de circulação⁵⁹, embora seus editais de julho e agosto de 1900 sejam fecundos suportes para analisar o posicionamento de alguns professores municipais em relação à organização da educação, à instrução popular e ao ensino obrigatório. Observe-se a capa de suas duas edições:

⁵³D. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade morou no Rio de Janeiro durante a maior parte da vida, além de residir em São Paulo e Belo Horizonte. Professora, diretora escolar, foi considerada perita no método intuitivo. A fim de maiores análises, ver: “A trajetória profissional de uma educadora: Maria Guilhermina e a Pedagogia Norte-Americana” (CHAMON, 2008); “Professores Primários como Intelectuais da Cidade: um estudo sobre a produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte Imperial, 1860-1889)” (SCHUELER, 2008).

⁵⁴ Acredita-se se tratar de Junia de Cerqueira Leite. Dentre as poucas informações encontradas a partir de fios e de rastros, conforme sugere Carlo Ginzburg (2007), é provável se tratar de uma das filhas de Antônio Cerqueira Leite, um paulista evangelista, professor de música e jornalista. Ver biografia: Disponível em [<http://www.hinologia.org/antonio-cerqueira-leite/>]. Acesso em: 19 out.2017.

⁵⁵ Colaboradora efetiva da revista mensal *A Eschola*. Foi professora primária de escola pública. Seu nome aparece na listagem de “Professora de línguas e várias ciências” do Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (Ed. A00066, 1909, p. 1053). Conferir: Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (Ed. A00066, 1909, p. 1053); Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (Ed. A00066, 1909, p. 2265).

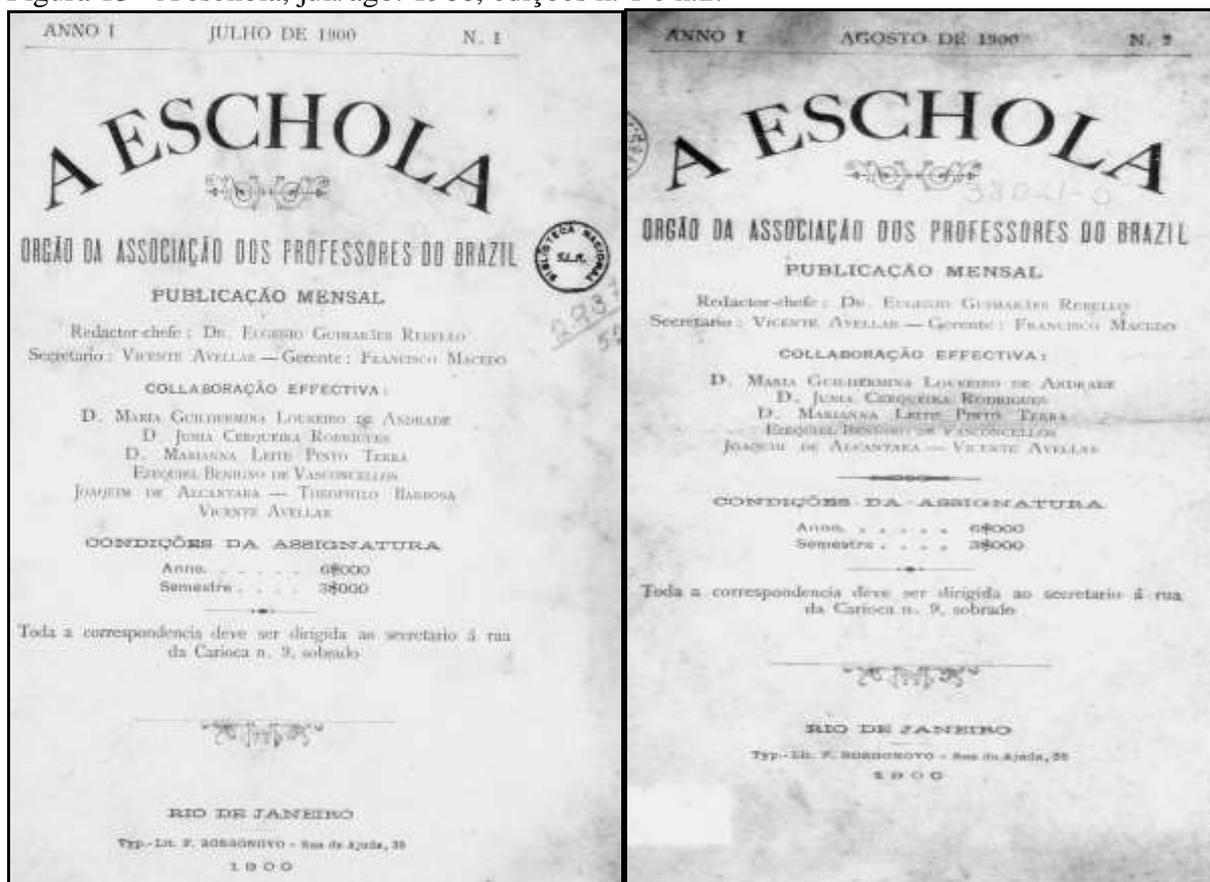
⁵⁶ Trata-se de Ezequiel Benigno de Vasconcellos Júnior, professor carioca, colaborador efetivo da Revista mensal *A Eschola*. Autor do livro “Trabalho Manual” pela Garnier (1900), “Cartonagem Escolar” e “Trabalho Manual”, possivelmente, outra edição do primeiro. Em 1921, enquanto ocupava o cargo de diretor da Escola Normal do Rio Grande do Norte, foi convidado, também, para dirigir o Grupo Escolar Augusto Severo. Tal convite deveu-se a sua experiência educacional inovadora no Rio de Janeiro, então capital do país. Nessa direção, ver: “O grupo Escola Modelo Augusto Severo (1908-1928): vinte anos de formação de professores” (SILVA, 2010). Disponível em: <http://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14400/1/FrancinaideLS_DISSERT.pdf>. Acesso em: 02 de fev.2016; “Leitura Escolar em Perspectiva na Cidade de Manaus, do Início do Século XX: explorando relatórios de instrução pública, regimento interno das escolas primárias, regulamentos de ensino” (CORRÊA; SILVA, 2003); *A Eschola* (Ed. 00001, julho de 1900, p.24).

⁵⁷ Colaborador efetivo da revista *A Eschola* e procurador da Associação dos Professores do Brasil. Conferir: *A Eschola* (Ed. 00001, 1900, p.23).

⁵⁸ Aparece como colaborador apenas na primeira edição. Já na segunda, seu nome não aparece na capa junto aos demais articulistas e colaboradores. Não assina nenhum artigo ou é citado em alguma função político ou administrativa.

⁵⁹ Apesar da busca por maiores informações sobre o impresso, não foram localizadas outras pistas que levassem à existência de edições posteriores.

Figura 13 - A escola, jul./ago. 1900, edições n. 1 e n.2.



À frente das principais mazelas da educação, os professores se mostram como importantes forças de representação dos discursos educacionais.

É a escola a pedra angular do edifício social, e a relação entre uma e outro é a mesma que entre a criança e o homem. Estuda e as inclinações do menino, o meio em que evolue, as influências sob as quais se amolda, e tereis uma ideia aproximada do futuro cidadão, da mesma sorte que se estudades a organização da escola em um dado país, a capacidade intelectual e moral do mestre, a orientação dada pelos dirigentes ao ensino, estareis habilitado a formar juízo sobre a vitalidade do povo que o habita, sobre o carácter dos homens que o governam, sobre o valor das instituições (A ESCHOLA, jul.1900, p.03).

A citação anterior permite algumas inferências. A escola cumpre um papel central na formação social. Para isso, ela deve estar acompanhada de uma organização escolar, da formação docente, de uma direção efetiva, e, ainda, do posicionamento dos governantes em relação ao valor e à complexidade por trás das instituições escolares. Se valor para o reconhecimento de cidadania, formação social, moral e intelectual associa-se ao modo como a educação é pensada e estruturada em uma sociedade, como pensar a transformação social pela educação se o ensino oferecido não cumpre essa função, não contribui sequer para a formação do indivíduo?

O tipo de educação oferecido nas escolas consistia em uma constante preocupação por parte desses professores. Para eles, “toda a população” já estava consciente do papel da educação para seu futuro, o que já remete à necessidade de contrapor a afirmação a partir do entendimento de que a sociedade era composta pelos mais variados grupos populacionais que, possivelmente, tinham percepções diferenciadas sobre a sua importância. Mas, e o Estado? O Estado e “a eterna política, tem obstado ao desenvolvimento da instrução [...], ainda que o país reclame por reformas no ensino e que seja útil ao povo, sendo essa a missão da escola” (A ESCHOLA, jul.1900, p.05).

A preocupação com os rumos da educação estava posta. Assim como se desejava para a sociedade, a educação também precisava se modernizar. Segundo afirmado pelos professores da revista, não bastava continuar seguindo os moldes “arcaicos” propostos pela lei de 1854, pois, segundo seus pressupostos, “só se aprendia a ler, escrever e contar” (IDEM, jul.1900, p.07). Os professores clamavam pela fundação de “boas escolas, em bons prédios, com pessoal apto, com boa frequência” (p.07). E, foram além. Reconheceram que a escola, por si só, não bastava para ensinar e cultivar todas as faculdades necessárias para dar força, vigor e desenvolvimento para a criança. A escola precisaria ser o espaço de aprendizagem que abriria novas portas, como bem salienta a Professora Maria Guilhermina. L. Andrade⁶⁰. Ela considera a escola como espaço para analisar

a vasta extensão do nosso fertilíssimo território, a favorável disposição de nossos caudalosos rios e montanhas, na riqueza, no encanto, na magnificência com que aprouve à natureza adornar a região abençoada [...] habitada por um grande povo formado de todos os outros povos (A ESCHOLA, jul.1900, p.11).

A natureza, a riqueza territorial, a cultura e a diversidade do povo brasileiro são questões evidenciadas, indicando que a educação fosse composta com o que se ensina no espaço escolar e com tudo mais que se podia explorar em outros espaços.

Conforme se verifica na segunda edição da revista, a transcendência do assunto em torno da educação, pensada para o desenvolvimento do corpo e da inteligência, ganha luz em nova matéria da revista. Pensar uma nova orientação para o ensino “diferente da educação exclusivamente ministrada pelos livros”, proposta conforme se atribuía a “gerações passadas”, fazia parte da considerada nova pedagogia defendida pelos articulistas d’*A Eschola*. Segundo defendido pela Professora Junia C. Rodrigues⁶¹ a educação precisava estar associada “ao conhecimento dos factos e a cousas reais” (A ESCHOLA, ago.1900, p.11). Dentre as questões

⁶⁰ Verificar a citação na nota 53, página 78.

⁶¹ Ver nota na citação 54, página 78.

lançadas pela docente, indagava-se o motivo da utilização do espaço escolar para moldar crianças ou fazê-las compreender atos de moralidade se, diferente disso, a moral podia ser aprendida de diferentes formas: com o trabalho de jardinagem, com o cuidado com plantas e a natureza de um modo geral.

Pela experiência, pela prática e o contato sensorial com a natureza, a vida, por si só, já trazia muita contribuição para se compreender atos de moralidade. Nota-se uma aproximação dos colaboradores d'A *Eschola* com os preceitos de Johann Pestalozzi em defesa da ideia de que o conhecimento se dá de dentro para fora e a natureza deveria servir de imitação, pois, para se dar atenção à sua evolução, a criança necessita de inspiração e experimentação. Com sensibilidade adquirida na prática proposta, a defesa anunciada a partir do discurso da Professora Junia é de que a escola cumpria um papel significativo e necessário, mas, muitos conhecimentos, valores e aprendizados, do seu ponto de vista, eram assimilados com mais eficácia se percebidos em outros espaços considerados mais significativos e afetivos para as crianças.

A visão em torno do aprendizado na escola de Johann Pestalozzi, por influência da filosofia humanista de Jean-Jacques Rousseau, levaria as crianças e os jovens, a partir da vivência e experiência diária, a compreender a lição da fraternidade, da igualdade e da liberdade, mas, de forma mais espiritualista, também, apontaria para um saber adquirido pela bondade e pelo bom-senso, de modo que o amor se configurasse o fundamento essencial da educação. Sua pedagogia, guiada pela sensibilidade e bons sentimentos, tornar-se-ia mais efetiva, se o conhecimento viesse a partir das experiências e sensações vivenciadas no cotidiano do aluno a partir do contato, do movimento, da arte, do trabalho livre, com menos castigos e recompensas, com mais disciplina e amor.

A prática pedagógica de Pestalozzi utilizava o ensino heurístico, a “arte de descobrir” e, conforme suas teorias, trazendo a noção evolutiva na história da humanidade, há uma compreensão ampla sobre seu desenvolvimento, isto é, da espécie, do indivíduo e da criança. Para Dora Incontri (2004), ao analisar “Minhas indagações sobre a marcha da natureza no desenvolvimento da espécie humana”, não se observa uma queda essencial do homem. Nessa direção, observa-se que o que há constitui o processo dialético de desenvolvimento na história humana e na história de cada um. Com essa perspectiva, “o ser” ainda não está atualizado, encontra-se, inclusive, sufocado entre as exigências do instinto e as ilusões sociais impostas. Dessa forma, Pestalozzi sinaliza a ideia de que o mal é a ignorância de si mesmo, alienando-se da natureza moral e, conseqüentemente, impossibilitando o alcance da felicidade. E a educação? Pensa-se que a concepção da educação perpassa pelo despertar desse ser moral na

criança e no jovem.

Se os pensamentos e as ideias de Johann Pestalozzi foram expostos na revista, é compreensível o entendimento da Professora Junia de que a escola poderia alcançar os “atos de moralidade” a partir de experiências, consideradas por ela, mais afetivas e práticas. Desse modo, pensa-se que o que impedia essa relação entre a prática educativa e a valorização do aprendiz, aquilo que não investisse no reconhecimento da educação para a vida e como um direito social, consistia em um princípio que tentava anular ou moldar o crescimento humano. Partia desse entendimento a crítica de Junia Rodrigues. Além dela, outros professores denunciam os problemas educacionais, conforme sugere uma citação retirada da revista *A Eschola*:

A eschola está doente. A instrucção se esterilisa e morre à minguá de animação e incitamento; por isso, bem dita seja a hora em que uma fracção da classe de professores do Brasil lembrou-se de bradar contra as invectivas dos espíritos retrógrados e dos inimigos da instrucção (A ESCHOLA, ago.1900, p.15).

O brado dado e noticiado na revista não traz a assinatura de seu clamante. No entanto, é potente para se pensar o espaço escolar, e, ainda, os outros possíveis espaços de educabilidade, assim como outras agências à frente da instrução popular sugeridos pelo emaranhado de matérias expostas na revista. Aprender com o corpo, utilizar a natureza para ensinar, pensar outros suportes didáticos para contrapor ao “ultrapassado livro de lições”. A citação anterior contribui para questionar o papel dos poderes públicos, mas, também, permite inferir uma suposta chamada para a luta, na qual os professores e a sociedade civil possuem papéis tão necessários quanto o Estado.

Passa-se o Império, emerge a República. Passam-se onze anos corridos de seu começo. Junto deles, um recorrente discurso de progresso e modernidade. Se antes o Império era visto pelos liberais como período das trevas, e, ainda, marcado por seu atraso e incivilidade, o que mudou com o passar dessa primeira década republicana? Em agosto de 1900, o Professor Vicente Avellar⁶² ressaltava uma questão cara para essa pesquisa. Onde está o progresso? Se “Educação, instrução e civilização são problemas ainda não resolvidos entre nós, onde está o progresso?” (A ESCHOLA, ago.1900, p. 15). Tensionado pela questão lançada próxima à entrada do novo século e submerso à afirmação de que a transição secular trouxe “a crença no progresso global da razão e da ciência” (HOBSBAWM, 2013), problematiza-se o intuito de compreender as supostas permanências e rupturas entre Império e República brasileira.

⁶² O professor e Secretário da revista *A Eschola* já foi mencionado na nota 51, página 77.

Para o professor Avellar, pouca coisa havia mudado. Contudo, a questão principal, o atendimento da classe popular pela escola pública, sobre isso, nada havia sido feito. Enquanto a organização do ensino fosse pensada para “a grande classe”, os esforços permaneceriam “infrutíferos” (A ESCHOLA, ago.1900, p.15). Em diálogo com a obra de Wenceslau Neto (2002), nota-se a produção de uma memória que atribui à República uma crença “no seu potencial transformador, regenerador” e uma “atmosfera de entusiasmo pela educação” (NETO, 2002, p.134), o que, de certo modo, e complementar, silenciava e instituía uma ruptura com o passado imperial e suas contribuições. No entanto, o recorte da fala de Vicente Avellar ecoa e resgata esse passado, destacando as continuidades e permanências na história da educação. Assim, os ideais republicanos são apontados a partir da concepção de fracasso, por não terem sido alcançados em primazia (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Conforme o professor e secretário da revista noticiava, se os poderes públicos não se esforçavam para “transformar” a educação e atender o interesse das “classes populares”, cabia “aos pequenos” buscar a mudança, “regenerando os costumes” e lutando como “spartanos” pela justiça e pela instrução dos mais pobres (A ESCHOLA, ago1900, p.15). Nessa direção, a revista cumpria um papel muito maior que o informativo.

Os professores ali envolvidos assumiam um lugar de destaque no combate ao analfabetismo e a favor da instrução popular. O posicionamento do professor Avellar indica que essa bandeira também estava sendo levantada e mobilizada por diferentes setores da sociedade civil: inclusive, pelos professores reconhecidos como integrantes do grupo dos “pequenos” que buscavam a mudança. A atuação de outros setores (igrejas, indústrias, sindicatos, ligas e associações) frente à educação é significativo “para a compreensão dos processos de construção do consenso acerca da escolarização, enquanto modo privilegiado de socialização e de disseminação de novos códigos e práticas de sociabilidade” (DIAS, 2012, p.19).

A educação é representada, pois, como um instrumento útil à sociedade e de papel do Estado, mas, como indicou Avellar, responsabilidade também da sociedade civil: professores com suas práticas e atuações, jornalistas com seu espaço de disseminação de ideias, famílias com seus pedidos por escolas, etc. Ao clamar a luta dos professores em prol da instrução popular, nota-se, ainda, uma preocupação com o tipo de educação oferecido pelas diferentes organizações do ensino que perpassavam diferentes momentos da história da educação brasileira. O que vinha sendo ensinado? De que se servia esse tipo de instrução? A quem atendia a educação oferecida?

As questões anteriormente lançadas possibilitam uma reflexão em torno do papel da

escola, mas, também, de outros espaços de educabilidade (a casa, a rua, a igreja, o trabalho), que, muitas vezes, eram negligenciados ou silenciados pelas reformas de ensino propostas em diferentes governos municipais, estaduais e nacional. Seria apenas a escola o lugar adequado para se instruir? Outros espaços não agregam conhecimentos e saberes aos indivíduos e à vida social? Em artigo publicado na segunda edição da revista *A Eschola*, embora não assinado, as questões anunciadas começavam a ser respondidas.

Para o articulista, a educação era competência do professor, mas também da família. Não se tratava singularmente da divisão de responsabilidade educacional. O que estava envolvido consistia, também, nos espaços capazes de levar conhecimento. A limitação do espaço de educabilidade⁶³ impossibilitava outros tipos de conhecimento que a escola, por si só, não conseguia oferecer. “As nossas creanças, ordinariamente, não passeiam, não correm ao ar livre” (A ESCHOLA, ago.1900, p.18). Restringidas ao ambiente familiar e escolar, havia uma preocupação com as limitações que esses espaços podiam trazer para a educação da criança. Assim, cabia aos pais uma aproximação maior e oferecer-lhes acesso a outros espaços capazes de contribuir com a aprendizagem e com a socialização das mesmas.

Para tanto, o contato com a natureza e a frequência a espaços públicos abertos e arejados consistia em uma importante contribuição para a formação social do indivíduo. Como sugestão para os moradores da cidade do Rio de Janeiro, indicava-lhes o acesso aos parques “que deveriam encher pela manhã e pela tarde dos alegres e irrequietos passeantes, das trêfegas e risonhas creancinhas” (A ESCHOLA, ago.1900, p.18). Também se aprende brincando, estabelecendo novas relações sociais, trocando afetos, conforme sugere Johann Pestalozzi⁶⁴, comumente referenciado nas edições da revista.

A Eschola trazia outra pauta em discussão, muito significativa para esta pesquisa: a obrigatoriedade do ensino. Essa medida era vista positivamente ou foi criticada pelos professores presente no impresso analisado? Nem apenas uma ou outra coisa aconteceu. Em suas duas únicas edições, foi possível identificar o posicionamento distinto de dois

⁶³ O conceito de educabilidade é entendido como espaços e experiências de formação, em sua amplitude, para além dos processos sistemáticos ou da adoção do conteúdo disciplinar. Bebendo da fonte de Itacir Luz, a ideia de educabilidade refere-se a experiências, estruturas organizacionais e coletiva para se aprender, se integrar, agregar significados, conseguir encontrar coesão e unidade de propósito voltados para a formação individual e social (LUZ, 2014).

⁶⁴ Suiço com cidadania francesa partir de 1798, sua ação humanitária e inovadora rendeu-lhe a oposição dos conservadores. “Embora siga uma linha que se inspira em Rousseau, Pestalozzi vai além. Exerce uma atividade filantrópica e tinha capacidade de transformar princípios em ações práticas. Seu maior desafio foi unir o homem natural e realidade histórica, elementos que Rousseau havia separado. Para realizar isso não ignorou seu tempo e orientou-se pelos ideais da sociedade pré-industrial. Sua contribuição (instituições infantis e didática) marcaram os rumos da nova pedagogia e do processo educativo dos anos oitocentos” (MANACORDA, 1999, 261).

professores que se posicionaram sobre o ensino obrigatório.

O primeiro a se posicionar foi J. A. Suzano⁶⁵, sendo contrário ao ensino obrigatório. O segundo, em edição posterior da revista, o Professor Guimarães Rebello defendeu a importância da obrigatoriedade do ensino “para o futuro do país”. O primeiro posicionamento declarado sob as alegações de “aniquilação intellectual”, um “deserviço”, um “retrocesso” ao advento da República e “às luzes trazidas pelo governo provisório de Benjamin Constant”, a defesa da obrigatoriedade do ensino como um problema que enterrava “a reforma de instrução por elle introduzida” (A ESCHOLA, jul.1900, p.12). Com a “ingratidão dos discípulos e aniquilação dos esforços do mestre”, propor a implementação da obrigatoriedade, consistia em contrapor ao regime de ensino eminentemente livre⁶⁶ instituído pela República. Sobre a liberdade do ensino, seguiu:

Ninguém poderá negar as vantagens dessa medida. Mas, os directores de taes academias, aqueles que primeiro reconheceram os benefícios della, sentindo-se fracos para lutar contra inveterados preconceitos, bem cedo descorçoaram, nascendo, como conseqüência desse descorçoamento, a febre dos pedidos de reconhecimento. E o governo, surdo às exigências dos espíritos liberaes, preferindo a vanglorificação do presente à gratidão da posteridade, foi reconhecendo todas as academias creadas por iniciativas particular. Dest’arte, os sophismas e objecções dos retrógrados, como lisonjeassem a vaidade dos governantes e pedantocratas, mais uma vez sahiram victoriosos da lucha travada contra os partidários da plena liberdade espiritual.

Infelizmente os funestos resultados dessa Victoria ahi estão patentes aos olhos de todos. Só não os enxergam aquelles que não querem ver.

A anarchia intellectual ahi está produzindo a perversão da intelligencia, dos sentimentos e actos (SUZANO, A ESCHOLA, jul.1900, p.12).

A discussão sobre liberdade do ensino foi amplamente discutida (ALMEIDA, 2012). Percebe-se que, “ainda que a liberdade do ensino tenha sido uma política educacional adotada no Brasil, a tentativa de controle do Estado sobre a instrução aparece frequentemente nos discursos. Toda normalização (FOUCAULT, 2008, p.75-83) e legalização do ensino foi “proclamada” em forma de texto e se fez aplicar aos distintos campos de saber, fossem eles

⁶⁵ João Alfredo Suzano foi professor do *Collegio Rio de Janeiro*, o qual era dirigido por Vicente Avellar, secretário da revista *A Eschola*. Ver: (A ESCHOLA, Ed. 00001, julho de 1900, p.1-2).

⁶⁶ Ensino livre significa liberdade de ensinar e expor ideias, sem maior controle pelo Estado e também, liberdade do indivíduo de adquirir a instrução no grau que lhe for necessário segundo seus interesses (Leôncio de Carvalho, apud ALMEIDA, 2000, p.182). Apoiando no que foi exposto por Leôncio de Carvalho, a liberdade de ensino é uma prática defendida desde as primeiras décadas imperiais, embora não fosse um consenso. Acreditava que esta medida auxiliaria no processo de expansão do ensino, podendo implicar igualmente em economia para os cofres públicos. Suas ideias foram divulgadas em seus pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior originados da análise do decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. O decreto fora apresentado pelo ministro Carlos Leôncio de Carvalho, membro do gabinete liberal, presidido por Cansanção de Sinimbu, num momento em que crescia o interesse pela instrução pública.

públicos, privados, escolares ou domésticos.

A presença do Estado aparece representada na escolha dos métodos pedagógicos, nas exigências para a seleção dos professores, no currículo e saberes a serem ensinados, nas normas e conduta para ensinar e aprender, etc.; tudo representava o “olho” do Estado, a vigilância do mesmo sobre o cumprimento dos mecanismos determinados, como seu monitoramento acerca da instituição das técnicas e normas consideradas ideais para o projeto de nação, a formação de uma sociedade normalizada.

A escola, a fiscalização, a formação dos professores eram expressões da presença de uma cultura que se materializou na modernidade e que enredava a cultura escolar em sua oposição ao mundo rural e a edificação de um mundo urbano com uma nova ordem de saberes fundamentado em uma nova linguagem: a escrita. Nessa direção, fossem nos países europeus, nos demais países da América do Sul, como, ainda, no Brasil, houve, inicialmente, um papel central da família e principalmente das congregações religiosas, “mas o advento do liberalismo e da formação dos Estados Nacionais trouxe para o Estado o papel de direção desses estabelecimentos de ensino” (ALMEIDA, 2012, p.176).

A notícia no periódico *A Eschola* mostra que, mais uma vez, a antítese Império contra República estava posta. Tratava-se de contrapor o velho e o novo, o conservador e o liberal. A obrigatoriedade do ensino, amplamente discutida e abordada pela legislação imperial, representava um passado que feria a luta pela liberdade. Com a medida provisória de Benjamin Constant⁶⁷, estatuiu-se a ideia do novo, da democracia e das luzes simbolicamente representadas pela liberdade do ensino.

O ensino obrigatório esbarrava em um suposto sentimento de controle por parte dos governantes, enquanto o ensino livre configurava a autonomia pela busca do conhecimento. Para Suzano, a consolidação dessa liberdade consistia em “um grande serviço ao país, porque por um lado, provaria a desnecessidade da interferência do poder temporal em questões espirituais, por outro, aniquilaria o prestígio dos diplomas oficiais, proclamando bem alto o livre concurso dos profissionais quaisquer” (p.13). “Ao clamar pela liberdade completa do ensino”, o professor, mais uma vez, convoca a participação de outras agências no debate educacional. Se não cabe ao Estado o controle do ensino, quem deve guiar as rédeas? Para Suzano, enquanto “os governos poderosos e tyrânicos” silenciavam as ideias liberais e se mantivessem com a decisão de estabelecer onde e quem tem o poder de atestar diplomas oficiais, ou seja, estabelecer o lugar para se aprender, o que se deve aprender e o indivíduo

⁶⁷ Benjamin Constant criou o Decreto nº. 981, em 08 de novembro de 1890 (BRASIL, 1890).

que será privilegiado e escolhido para manter a ordem em curso, o ensino não cumpriria o seu papel libertário e espiritual.

A verdade é que os governantes, filhos do academicismo privilegiado, querem ser gratos, conservando-o, ao regimen que lhes permittiu guindar-se às alturas em que se acham.

[...] Só do livre concurso de doutrinas antagônicas nascerá aquella capaz de regular os diversos ramos da actividade humana (A ESCHOLA, jul.1900, p.14).

Estava em pauta o direito à educação. Segundo Suzano, articulista de *A escola*, temia-se que, com a implementação da obrigatoriedade do ensino, o Estado passasse a ter a responsabilidade de oferta e fiscalização da educação e, também, de conduzir a escolha dos métodos pedagógicos, assim como definir o currículo e a seleção dos profissionais que se responsabilizassem pelo ensino. Desta feita, assumia o controle daquilo que se era ensinado para quem se queria ensinar. Logo, havia um comprometimento com a educação de outra parte da população que não era privilegiada pelos poderes públicos.

Entre as possíveis permanências e rupturas na transição do Império para a República, há de se relativizar o caráter inovador do texto provisório de Benjamin Constant⁶⁸. Assim como em seu texto havia a defesa pela liberdade do ensino, é possível localizar essa mesma medida sendo debatida e trazida em outras leis do Oitocentos.

No decorrer do século XIX, as propostas de ensino defendidas no âmbito do Ministério do Império, por conservadores e liberais alternados no poder, apresentaram-se diferentes em muitos aspectos. Porém, havia também algumas semelhanças e alguns pontos básicos com os quais os dirigentes tendiam a concordar. Um deles referia-se justamente a este princípio de liberdade.

Naquela ambiência, apareceu uma diversidade de formas de organização escolar e heterogêneas experiências e práticas docentes. Emergiram várias iniciativas para instruir a população livre, pobre, negra, trabalhadora, escrava, com deficiência física nos limites de uma educação formal ou informal, oferecida por estabelecimentos públicos, religiosos, militares,

⁶⁸ BRASIL, Decreto n.981, de 8 de novembro de 1890. Em seu texto, o art.2º decreta “a instrucção primária, livre, gratuita e leiga”, não mais delegando ao Estado a responsabilidade com a implementação da obrigatoriedade do ensino. A Reforma Benjamin Constant “foi a primeira de uma série de medidas voltadas ao campo educacional na República, proposta no Governo Provisório de Manoel Deodoro da Fonseca. O período que compreende a Primeira República forneceu elementos que permitiram compreender melhor o enraizamento do positivismo no Brasil, já que, por meio do processo de consolidação da mesma, pode-se verificar a forte presença desse pensamento nas escolas públicas brasileiras do momento. Muitos desses pensamentos, vinculados ao iluminismo ou filosofia positivista, foram instituídos por Benjamin Constant no movimento de renovação educacional via Decreto nº 981 para as reformas de instrução pública do Distrito Federal” (SILVA; MACHADO, 2014, p.203).

particulares, subvencionados⁶⁹.

Neste sentido, as escolas, convencionais e outras, foram adquirindo especificidades, e o princípio da escolarização sendo, paulatinamente, capilarizado. A adesão à forma escolar moderna foi conquistada ou, pode se dizer, conformada por forças distintas. Atuando na formalidade ou informalidade, muitos se empenharam na empreitada, tornando-se os principais responsáveis pela emergência dos equipamentos escolares e por uma vasta série de iniciativas de caráter educativo. Ora somavam suas forças, como aliados, ora confrontavam-nas, em campos distintos. Daí resulta não poderem ser vistos como forças isoladas ou completamente separadas: as ações que promovem se encontram articuladas, embora nem sempre na mesma direção, com a mesma intensidade e valendo-se dos mesmos recursos. Em diálogo com José Gondra e Alessandra Schueler (2008), entende-se que essas forças são: o Estado Imperial (em construção), as manifestações religiosas (católicos, protestantes, espíritas, indígenas, orientais do mundo árabe, afro-brasileiros), e a Sociedade Civil (agregações, grupos, associações, sociedades, clubes), etc.

Propagando a necessidade de disseminação das luzes da instrução, o poder público deparava-se com a expansão significativa de iniciativas criadas e mantidas por particulares. Na visão de diferentes autoridades daquele tempo, a importância atribuída ao ensino elementar manifestava-se pelo grande impulso que foi dado no sentido de criar escolas. Assim, concomitante à efervescência dos debates acerca do processo de escolarização, se via um crescimento significativo de experiências educacionais. Ou seja, analisa-se um longo período que abarca o século XIX e início do XX quando o Estado ainda não conseguia ter controle total - não tendo, inclusive, alcançado esse controle total nos dias atuais - sobre as escolas públicas, ainda que este controle fizesse parte de seu interesse.

Logo, é interessante observar indícios de uma nova necessidade da época e/ou novo interesse social em relação ao controle da instrução pelos poderes públicos, pois, no Império, havia uma preocupação intensa com o controle do ensino; já em suas últimas décadas como no início do século XX, a liberdade do ensino e a “transferência da responsabilidade pela educação” ganharam espaço nos discursos proferidos⁷⁰.

No diagnóstico destas experiências, muitas proposições de regulamentação foram

⁶⁹ Essa discussão está posta e analisada na tese de doutorado de Aline Limeira Pasche, na qual a autora discute, entre outros temas, o ensino particular nas últimas décadas do regime imperial. De modo a obter mais informações, conferir PASCHE (2014).

⁷⁰ Essa análise faz parte do artigo publicado na revista HISTEDBR online por Aline Limeira e Cíntia Almeida, no qual as autoras discorrem sobre a liberdade do ensino e sua obrigatoriedade no século XIX e início do XX. Para compreender amplamente a discussão, conferir: LIMEIRA; ALMEIDA (2013, p. 90-106).

sugeridas em várias partes do Brasil. Na Reforma da Corte, capital do Império, em meados dos Oitocentos (1854), decretada pelo conservador Couto Ferraz, viu-se que este princípio da liberdade era garantido, embora com muitas restrições (pedido de licença para criar colégios ou ensinar particularmente, exigência de habilitação). O discurso reformista apoiava a expansão da iniciativa particular, mas a submetia ao controle e à fiscalização do Estado Imperial. O Artigo 111, cuja determinação é precisa e generalizante, traduz este plano para o ensino primário e secundário. Nele, se observa que “As escolas particulares ficam sujeitas á inspecção dos Conselhos Municipaes e Inspectores Parochiaes. Os inspectores representarão ao inspector geral sobre qualquer facto que possa desconceituar o collégio ou o professor” (Artigo 112).

Nos anos seguintes, a liberdade de ensino acompanhava também as medidas gerais da política do Ministro Leôncio de Carvalho⁷¹. No Decreto de 1879, de sua autoria, afirmava-se livre o ensino nos níveis primário e secundário na Corte Imperial e superior em todo o Império. E sua prescrição ultrapassava o termo de criação de colégios. De acordo com Alessandra Martinez (1999), estendia-se à educação livre do controle estatal para adoção de métodos e programas de ensino, para frequência dos discentes nos estabelecimentos públicos ou particulares, para manifestação de crenças e doutrinas professadas por diretores ou professores, etc.

No que se refere às concepções sobre os limites de ação do Estado no campo da educação, é possível perceber que havia divergências. De acordo com o legislador da década de 1870, Leôncio de Carvalho, a liberdade de ensino era uma prática defendida desde as primeiras décadas imperiais, embora não fosse um consenso. Acreditava-se que esta medida auxiliaria o processo de expansão do ensino, podendo implicar igualmente em economia para os cofres públicos (BASTOS, 1996).

O fato é que este pressuposto, a liberdade de ensino, que deriva no incentivo ao comércio particular da educação, foi objeto de profundas críticas ou de acentuadas defesas na época. A defesa do ensino livre também fez parte do pensamento político defendido por Tavares Bastos em “*A província: estudo sobre a descentralização no Brasil*” (1870). Fazendo circular ideias “libertárias” do século XVIII, ele viu na descentralização política, assim como na liberdade do ensino, medidas democráticas indispensáveis para se organizar uma sociedade

⁷¹ Leôncio de Carvalho (Ministro do Império). Titular da Pasta do Império, à qual estava subordinada a Instrução Pública. Leôncio discorrerá sobre a obrigatoriedade, no entanto, adotando o ensino livre como indispensável para a expansão da escolarização, sendo o autor do Decreto-Lei de 19 de abril de 1879, que explicitou no artigo 1º do referido documento que, “o ensino tornará inteiramente livre e obrigatório”.

moderna. Bastos (1996) via na centralização política um descompasso entre os interesses do Estado e do indivíduo.

Apesar de Tavares Bastos⁷² não colocar em dúvida a defesa de alguns destes homens públicos “pela luta da liberdade contra a força, do indivíduo contra o Estado” um aspecto chama a atenção: a preocupação com a sociedade e com o espaço urbano após a abolição da escravidão. Ainda que fizesse parte do seu discurso a emancipação do escravo, havia uma preocupação com os efeitos dessa ação. Para onde iriam? Quem sustentaria o processo produtivo? Como combater a propalada ociosidade, ignorância e marginalidade?⁷³

Na conjectura de suas observações, nota-se que, assim como a população das classes “subalternas” necessitava serem instruídas para requerer seus direitos e não mais apenas atenderem aos interesses do Estado, a população emancipada deveria também se capacitar (BASTOS, 1996, p.254).

Estes elementos que compunham o processo de escolarização no século XIX, em várias províncias do Brasil, também constituíram temas de debates no século XX. Considerando tais posicionamentos, tornam-se pertinentes as palavras do historiador francês Jean Marie Goulemot: “a construção do estado em suas formas modernas não só permitia a delimitação do que doravante já não pertencia ao público, como ainda ofereceu garantia de proteção ao privado” (GOULEMOT, 1991, p.232). E a proteção à instância privada não se resumia aos discursos favoráveis ou às legislações que lhe garantiam o direito de liberdade de ensino⁷⁴.

Em busca dos responsáveis pela educação, como se viu, o debate travado na imprensa sobre a obrigatoriedade do ensino, no Estado imperial, também facultou divergências entre diferentes sujeitos que debateram em torno dessa política almejando alcance e reconhecimento de seus discursos. Nessa linha de pensamento, “Os fatos desconexos e arbitrários” apresentados na imprensa são analisados por Benedict Anderson (2008) e compreendidos como questões importantes para se entender a relação entre leitor e os fatos

⁷² Tavares Bastos, no livro “A Província: estudo sobre a descentralização no Brasil (1870)”, advertia o país pela indiferença habitual que se demonstrava em relação à educação. “O Brasil nada oferecia, pois seu sistema de governo não se assentava sobre a capacidade eleitoral. Ao não investir-se no alargamento da instrução pública, apenas perpetuava-se o embrutecimento da população brasileira que estava sendo engrossada pelos imigrantes pobres. A indústria agrícola nada poderia melhorar, pois estava impregnada pela rotina secular e não poderia utilizar-se de melhoramentos na produção por desconhecer-lhe o processo” (MACHADO, 1999, p.07).

⁷³ Em minha dissertação, levanto uma reflexão em torno da liberdade do ensino como medida auxiliar ao Estado para conseguir expandir a instrução primária. Assim, sugiro ver: ALMEIDA (2012).

⁷⁴ Na tentativa de dar luz às experiências escolares privadas, Aline Pasche analisa em sua tese a liberdade do ensino como uma política educacional responsável por esse processo de expansão escolar. Seu trabalho merece novos olhares. Desse modo, conferir: PASCHE (2014).

que estão sendo divulgados. Esse “vínculo”, reconhecido pelo autor, é o que possibilita uma aproximação da “comunidade imaginada” que corresponde à nação (ANDERSON, 2008, p.66). A similitude entre o processo histórico do jornal e da nação é abordada pelo autor como representações de “um mundo que caminha para frente, uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história, seja em sentido ascendente ou descendente”. (IDEM, p.66). Tanto a “comunidade imaginada” quanto a imprensa podem ser pensadas por um movimento de contradições, presenças e ausências, por operações de seleção, extração e redução, por início, meio e fim.

A busca do reconhecimento e da legitimidade de seus discursos esteve presente no debate travado por J.A.Suzano, no primeiro exemplar da revista *A Eschola*, e, pelo intitulado “Professor” Guimarães Rebello, na segunda edição, em tom de resposta ao posicionamento anterior. Assim como o debate em torno da obrigatoriedade e liberdade do ensino perpassou o século XIX e ganhou proeminência no século XX, como medidas ainda a serem discutidas, a função da escola pública e o tipo de educação a ser oferecido para as classes “subalternas” (BASTOS, 1996) ou “populares” (*A ESCHOLA*, 1900) pelo ensino obrigatório foi pensado no Império, e, novamente enfatizado na República.

Em posição bastante divergente da defendida pelo Professor Suzano, a segunda edição traz uma calorosa defesa do ensino obrigatório para se pensar o avanço educacional. Em matéria intitulada *O Futuro do ensino público primário*, a defesa em favor do bem público é a ênfase do discurso do Professor Guimarães Rebello. Com tom de crítica aos “supostos apóstolos do ensino” que tendem a utilizar “erudição barata” para propagandear sobre instrução pública, segundo o articulista, a real preocupação deveria consistir no ensino ministrado na escola pública, pensando, possivelmente, no desenrolar da vida profissional pós educação elementar. Não há o que se questionar sobre a necessidade da obrigação escolar para “o povo”. Isso é fato. O que tornava necessário, naquele momento, era garantir um ensino que efetivamente, conforme posição defendida por Rebello, fizesse sentido à vida das classes populares.

Muito se falava em “povo” e nas “classes populares”. A reflexão proposta por Ecléa Bosi (1978) sugere que os conceitos foram interpretados sob influência econômica, sendo que a autora utiliza termos como “classe pobre”, “cultura da pobreza” e “cultura de massa” para se referir a um grupo específico de determinado segmento social, com menor poder aquisitivo, mas, que interfere, conseqüentemente, na privação de outros elementos culturais como a cultura, a educação e a política. Para a autora “as classes A, B e C correspondem à classe alta, média e baixa de acordo com critérios econômicos: de modo que os grupos de renda mais alta

lêem mais jornais que os de renda menor” (BOSI, 1978, p. 175), comprovando a relação com os outros campos de privação mencionados. Nessa direção, Ecléa Bosi tenta aproximar a presença do trabalhador da dita classe popular, ainda que, o mesmo expresse suas particularidades, se dirigindo a ele como um “consumidor anônimo”, um mero público-alvo “debilitado em sua consciência o sentido e a significação de sua classe” (BOSI, 1978, p. 199) consideração essa que se pretende desconstruir ao longo da pesquisa.

Se havia o entendimento da privação de um grupo específico da sociedade, é compreensível que, para o Professor Guimarães Rebello, não tinha como negar a importância da instrução, principalmente, para a população mais pobre. Porém, se é esse o público que mais necessita da escola, fazia-se necessário rever o fim prático da educação, de modo que uma educação erudita, nas “reais circunstâncias, era perda de tempo, já que às classes populares eram negadas as principais carreiras da sociedade.

Essas questões tornam-se reflexões seguidas de uma longa depreciação do conteúdo por parte do autor oferecido pelas escolas públicas do Rio de Janeiro. No entanto, não cessa o discurso de Rebello. Para ele, “a verdade só transparece quando coada através de lentes dos autores estrangeiros, abramos espaço aos arestos das auctoridades que se têm occupado do assumpto” (A ESCHOLA, ago.1900, p.06). Segue condenando “os males resultantes d’essa perniciosa direcção dada ao ensino público” (p.06).

O menino que passa na eschola primária 7 annos, porque tantos se fazem precisos para a distribuição dos programmas pomposos em voga, entra no mundo, abstracto, inactivo, presumido, incapaz de fixar a attenção sobre os fatos da vida real, porque, como ninguém ignora, o homem é por natureza contemplativo e só torna-se activo sob a influencia do habito adquirido em tenra idade (A ESCHOLA, ago.1900, p.06).

A crítica que se faz ao programa de ensino perpassa, inclusive, por uma crítica ao espaço escolar. De acordo com Rebello, pouco se aproveitava desse tipo de ensino, que não permitia à criança conhecer fatos da vida real, experimentar e, em seguida, criar hábitos e formar uma conduta a partir dessas sensações. Notam-se uma vez mais as influências pedagógicas de Johann Pestalozzi⁷⁵ nesse discurso, por meio do qual a criança aprende porque sente, porque vivencia afetos e sentidos. Mas, havia ainda outro interesse na proposta acerca

⁷⁵ As relações sociais adquirem em Pestalozzi formulações democráticas, limitadas claramente às condições do tempo em que viveu. “O fundamento é ainda a natureza humana, que por ser semelhante em todos os homens deve ser desenvolvida em todas as suas faculdades (capacidades físicas e intelectuais) e em todos os homens. A educação não pode ser compreendida em um só aspecto. Neste sentido, fez a proclamação da universalização da educação do saber a todas as classes sociais. Porém, mantém a compreensão da destinação profissional, embora se participe de elementos comuns que fazem o fundamento das forças humanas. Assim, defendeu que não seria legítimo limitar ou negligenciar a possibilidade de desenvolvimento de qualquer criança” (MANACORDA, 1999, p. 265).

da educação do povo. Ela precisava ser prática, de modo que modificasse a “triste actualidade social” (A ESCHOLA, ago.1900, p.07). A sugestão que estava sendo colocada consistia em reduzir para 12 anos o limite da idade permitida para a frequência escolar e, com a coroação dessa reforma, se implementasse definitivamente no Distrito Federal e em todo país a obrigatoriedade do ensino para que fosse garantido às crianças em idade escolar a oportunidade educacional.

Juntamente com a decretação do ensino obrigatório, ainda se propunha a fundação de escolas complementares do ensino primário e de escolas especiais que proporcionassem às “classes populares” os conhecimentos práticos de que carecem para “emancipar-se e concorrer com probabilidades de êxito aos certames da civilização”. Assim sendo, o que desejava Rebello era a oportunidade profissional para as crianças mais pobres, já que para estas estavam fechadas as carreiras literárias, os cargos públicos. Porém, o professor, em seu discurso, clamava por um espaço na sociedade para a “classe popular”, avultando assim, “o número de homens práticos convergentes com o bem público” (A ESCHOLA, ago.1900, p.08).

Mais uma vez, o Professor Rebello direcionava o seu discurso para a “classe popular”, grupo específico da sociedade que, segundo o mesmo, necessitava de oportunidade profissional e espaço na sociedade. Devido ao direcionamento que a notícia tomou, vale frisar o entendimento da expressão “classe” remetendo à ideia de parte específica de um conjunto maior, de grupo ou de categoria. Conforme sugerido pelo professor, há inclinação para entendê-la próxima às correntes de trabalho como já era designada no século XVIII e, até o final do século XIX, segundo Marcelo Badaró Mattos, “tomada por parte dos trabalhadores como sinônimo de profissão ou ofício” (MATTOS, 2012, p.58). Logo, nos termos das “formações discursivas”, o conceito “classe” tende a significar uma nova categoria de análise da realidade, “capaz de dar conta das desigualdades econômico-sociais na sociedade capitalista, indicando um momento de autorrepresentação consciente dos trabalhadores sobre sua situação social” (MATTOS, 2012, p.58), diferente do que foi afirmado por Ecléa Bosi, ao considerar o trabalhador apenas como um mero público-alvo, ou ainda, um sujeito passivo e “debilitado em sua consciência”. Ao contrário disso, essa “classe popular”, também reconhecida pela presença predominante da classe trabalhadora ou operária, deve ser pensada a partir de um viés político, procurando visibilizar, como sugere Edward Thompson (1987), o “ponto de vista dos de baixo”, compreendendo questões ideológicas e mostrando que esse grupo não se constitui pela passividade.

A preocupação com a educação dessa “classe popular”, possibilitada a partir de uma

maior intervenção estatal e da adoção da instrução primária e profissional obrigatória, é pauta do discurso do Professor Guimarães Rebello na segunda edição da revista *A Eschola*. Desse modo, observam-se dois olhares distintos para a medida da obrigatoriedade do ensino. No entanto, em ambos, supõe-se o intuito de ampliar o atendimento educacional. Ou, ainda, observa-se uma preocupação em dar sentido à instrução e deixar de torná-la um privilégio para apenas uma parte da sociedade. Apresentar posicionamentos distintos em um mesmo veículo também pode nos levar a interpretar indícios de leitura, como sugere Anderson (2008). O que se espera de um impresso? Talvez, que ele informe, e, ainda, apresente possibilidades interpretativas, que conduza o leitor, mas, possibilite que o mesmo tenha subsídios para formar suas próprias conclusões.

Benedict Anderson (2008) analisou o impacto da imprensa na alteração das percepções mentais, e, ainda, constatou que, ao ser lida simultaneamente por várias pessoas, a imprensa periódica criava um vínculo imaginativo, permitindo que as pessoas se relacionassem de uma forma nova. O autor acrescentou duas questões trazidas pelos periódicos: a homogeneidade e a formação de uma nova consciência, e, ainda, a aproximação dos “companheiros de leitura” com a “base imaginada” sugerida pelos articulistas da imprensa através de suas “letras” (ANDERSON, 2008, p.119).

Espaço de sociabilidade e de formação, a revista *A Eschola*, pode ser entendida, ainda, pelo seu papel político assumido em consonância com a posição de Marco Morel e Mariana Barros, ao assinalarem que “a imprensa participou significativamente da constituição e ampliação da esfera pública” (MOREL; BARROS, 2003, p.18). Com o discurso comprometido com o indivíduo e a sociedade, o impresso analisado propõe a tensão no âmbito do processo escolar, de modo que a cultura escolar também trata de uma ação “mais ou menos deliberada de educação das sensibilidades”, e, ainda, deva assumir sua função social, significando entender que a escola não age apenas dentro do seu espaço físico, e sim, age em toda sociedade, produzindo comportamentos, “legitimando identidades, formando modos de vida ao mesmo tempo que deslegitima outros” (FARIA FILHO, 2009, p.14).

Problematizando o papel da imprensa junto à esfera pública, Jean-Jacques Becker (2014) traz para o debate o entendimento de opinião pública dinâmica como uma reação da opinião diante de um acontecimento específico. Sobrepujando o fato sinalizado, o autor desconsidera a hipótese de que tenham existido situações em que havia apenas uma única tendência de opinião pública. Isso possibilita pensar sua dinâmica, mas, ainda, a pluralidade de ideias travadas a partir das representações construídas pela imprensa.

Pensar a categoria esfera pública implica compreendê-la no âmbito do discurso, da

discussão, do debate. Contudo, isso não representa, necessariamente, um acesso aberto e plural. Há filtros, aspectos que destaca o desigual, de modo a pensar esse debate envolto em condições sociais e econômicas, que apontam evidências de seleção na participação do debate travado nesta instância. A presença na esfera pública é seletiva, demonstrando que a sociedade não é homogênea e que sua população encontra-se em condições diferenciadas, o que leva à distinção dos seus participantes, fazendo-se necessário questionar a existência de um consenso dentro de uma esfera marcada por desigualdades. Assim, a reflexão trazida neste estudo, busca problematizar a “opinião pública” apontada pelas notícias da imprensa.

Informar, divertir, propagandear. Por um longo tempo, a imprensa e os impressos, assumiram o papel informativo, anunciando temas, descrevendo assuntos, apresentando notícias em forma de boletins que esclareciam seus leitores. Todavia, sua função não ficou restrita a tais características. Ela atendia interesses diferentes, seu espaço era ocupado pelos mais variados participantes, não podendo ser reduzida à produção de uma única “opinião pública”. Com base nos casos da revista *A Eschola* e do jornal *O Imparcial*, investigado e exposto à frente, a imprensa formava públicos diversificados, demonstrando as variações da associação humana e as divergências nas representações por elas criadas.

1.4 O uso de O Imparcial em nome da conformação de um ideário republicano

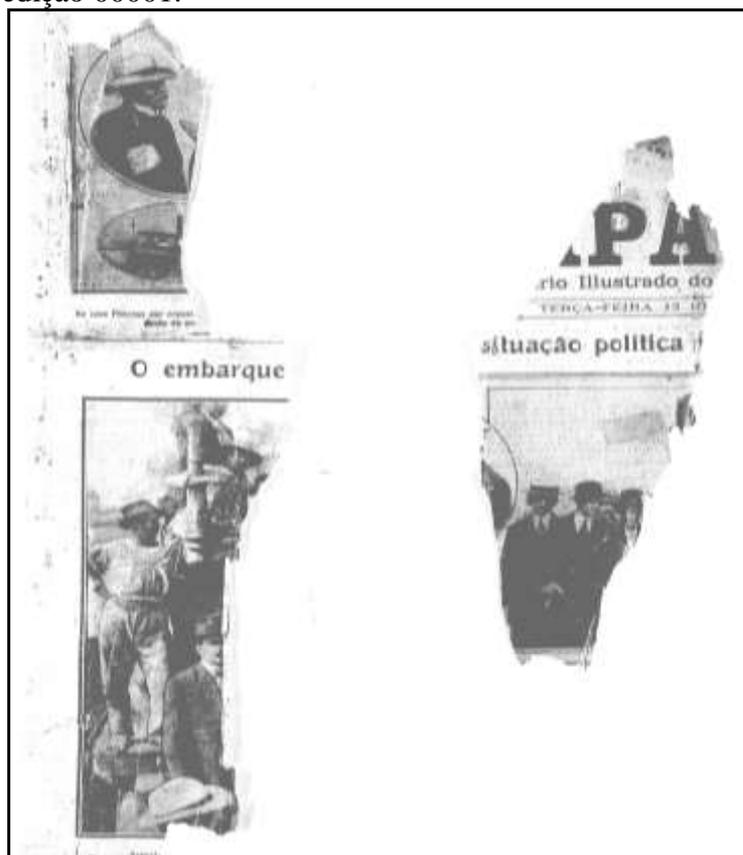
Com uma proposta de transformação da leitura, bem como da própria concepção de imprensa, *O Imparcial* passa a ser uma fonte fecunda para analisar os discursos educacionais em torno do combate ao analfabetismo e da implementação da obrigatoriedade do ensino, permitindo, ainda, observar uma produção diferenciada de “opiniões públicas” a partir das ideias e dos debates travados em suas páginas. Torna-se, pois, um suporte valioso por sua rede de fundadores e colaboradores que compõem suas edições e os usos que delas foram feitos.

Ao cumprir uma função significativa para se pensar a análise do discurso, o seu uso como dimensão educativa permite, ainda, compreender a tentativa de constituição do processo social a partir de diferentes espaços de conhecimento formal e informal. Nessa direção a materialidade dos impressos contribue para se localizar pistas e indícios sobre sua circulação e alcance da intervenção na construção da opinião pública que o mesmo visava conseguir.

O primeiro exemplar do periódico data de 13 de agosto de 1912, valendo ressaltar a grande circulação que o jornal teve. Essa evidência pode ser observada por sua periodicidade,

divulgada diariamente entre 1912 até 1923⁷⁶, em sua primeira direção, seguindo de 1923 a 1942, com menos regularidade, mas, ainda, em edições diárias, passando por diferentes administrações. O jornal *O Imparcial* perfaz um movimento de dez mil edições, aproximadamente. Essas informações não acodem somente pelo seu aspecto quantitativo, servem especialmente para pensar sobre a sua relevância no cenário da cidade do Rio de Janeiro. Partindo das análises propostas por Carlos Eduardo Vieira, busca-se compreender as características e as potencialidades dos jornais diários, bem como sua função, seu lugar, o tipo de suporte por meio do qual ele é produzido e, ainda, o seu papel social (VIEIRA, 2007). Ainda que sua primeira capa esteja bastante deteriorada, através das notícias internas e das edições seguintes, foi possível localizar informações relevantes para o estudo, como, por exemplo, sua procedência, endereço, valor e tiragem.

Figura 14 - O imparcial, 13 de agosto de 1912, p.01, edição 00001.



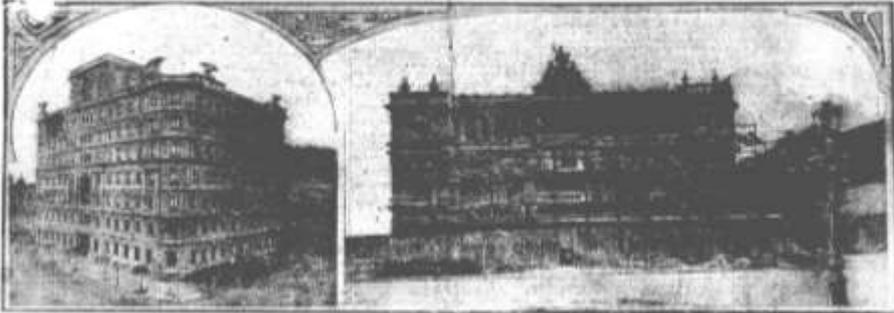
⁷⁶ O último exemplar a trazer a assinatura de José Eduardo Macedo Soares, seu fundador e diretor, em sua capa é a edição n.01492, de 20 de janeiro de 1923. A edição seguinte já não traz mais seu nome, apresentando, assim, S.A como novo proprietário. No periódico de 23 de janeiro de 1923, em nota publicada em sua segunda página, a notícia “Sociedade Anonyma *O Imparcial*” traz um convite aos acionistas para comparecerem em Assembleia Extraordinária no dia 24 do corrente mês, para tratar das modificações no estatuto do jornal. A nota traz a assinatura de A. R. Vasconcellos como o novo presidente do *O Imparcial* (*O IMPARCIAL*, 23/01/1923, p.02).

Figura 15 - O imparcial, 14 de agosto de 1912, p.01, edição 00002.

O IMPARCIAL
Diário Ilustrado do Rio de Janeiro

ANNO I QUARTA-FEIRA, 14 DE AGOSTO DE 1912 NÚMERO 2

Os melhoramentos da cidade do Rio de Janeiro



Documentó para a hygiene



Figura 16 - O imparcial, 14 de agosto de 1912, p.02, edição 00002.

EXPEDIENTE

O IMPARCIAL
Administração--Rua da Quitanda n. 50
ENDER. TELEGR.—"IMPARCIAL"—RIO
TELEFONES 4591 e 4595, CAIXA POSTAL N. 1481

TARIFA DE ASSIGNATURAS
Edição diária ilustrada para o Brasil:

Doze meses.....	10\$000
Seis meses.....	16\$000

Para o exterior:

12 meses.....	20\$000
6 meses.....	12\$000

Edição semanal completa, para o Brasil e exterior

12 meses.....	15\$000
6 meses.....	8\$000

As assignaturas começam em qualquer dia.

ANNUNCIOS — Todas as publicações devem ser usadas directamente ao nosso escriptorio, ou, por intermedio do nosso unico agente, nesta capital, a «Agencia Americana», á Avenida Rio Branco n. 127.

O IMPARCIAL é propriedade da Companhia Brasileira de Publicidade, com sede em S. Paulo.

Consta em sua contracapa que o jornal era de propriedade da Companhia Brasileira de Publicidade⁷⁷, que possuía sede em São Paulo. Contava também com o intermédio da Agência Americana do Rio de Janeiro⁷⁸, que recebia os anúncios, matérias, publicações e endereçava-os para o escritório do jornal *O Imparcial*, localizado na Rua da Quitanda n.59; indícios bastante fortes de que não estamos analisando um periódico de presença modesta. Suas parcerias nos dão pistas de amplas influências em sua edição, bem como das interferências de ideias que ali eram divulgadas. Conforme nos sugere Robert Darnton, a finalidade da palavra impressa é “entender a transmissão de ideias por essas vias, a circulação e a influência de pensamento (DARNTON, 1990, p.122). Seu escritório, melhor dizendo, sua localização, também abre frentes para se pensar as possíveis relações estabelecidas, as redes de sociabilidades propiciadas por estar localizado em um espaço privilegiado como era a Rua da Quitanda no início do século XX.

Mas, por que tais dados são necessários? Por meio deles, podem-se compreender algumas pistas sobre os discursos ali disseminados: esses não se deram de forma isolada; faziam parte de um pensamento mais amplo, de um projeto coletivo. Dados como seu valor e o número de tiragem também podem apontar informações significativas. O valor do exemplar e da sua assinatura indica um público leitor específico. Se o jornal não tiver um valor acessível a toda população, isso sugere que os seus leitores ocupam uma posição social específica.

Ainda que essa relação não se dê diretamente, são indícios importantes para se iniciar o entendimento acerca do público ao qual o jornal se dirigia. Trata-se de um jornal impresso em folha A3, em torno de 15 páginas, com muitos anúncios e ilustrações. Todos estes pontos

⁷⁷ Empresa, com sede em São Paulo, fundada por José Eduardo de Macedo Soares, apoiado por amigos civelistas de boa condição financeira e de seus irmãos, principalmente José Carlos. Em 1912, foi dirigida pelo Dr. Antonio G. Melchert, também diretor da Caixa Financeira, Companhia Paulista de Construções e do jornal *O Imparcial*. Foi também diretor gerente do referido periódico e co-representante da Companhia Brasileira de Publicidade, no Rio de Janeiro, o Comandante Durão Coelho (1913). Em 1921, José Eduardo de Macedo Soares declarou a insuficiência de capital social da empresa e a Companhia Brasileira de Publicidade passou a chamar-se A Sociedade Anonyma (*O Imparcial*), com sede no Rio de Janeiro. A direção da Sociedade Anonyma continuou a cargo do deputado Macedo Soares (diretor-presidente). Para maiores informações, conferir: *O Imparcial* (Ed. 00002, 14 de agosto de 1912, s.p); *O Imparcial* (Ed. 00257, 18 de agosto de 1913, p.6); *O Imparcial* (Ed. 00003, 15 de agosto de 1912, s.p); *O Imparcial* (Ed. 00374, 13 de dez. de 1913, p.3); *Diário Carioca* (20 de maio de 1930, Ed. 00560, p. 2).

⁷⁸ A Agência Americana do Rio de Janeiro foi fundada por Olavo Bilac e dirigida, em 1912, pelo jornalista Carvalho de Azevedo. Tal agência pretendia ser uma fonte de informações para homens de negócios, noticiando o que acontecia de mais importante no continente Sul americano, principalmente no Brasil. Durante a Primeira Guerra, foi responsável pelo serviço telegráfico dos países aliados. Assim, a Agência estabeleceu delegações nas capitais da Europa, para noticiar a guerra. Conferir: Centro de Documentação e Arquivo Feminista. Disponível em: < <http://www.cdofeminista.org/index.php/pt/biografias-de-feministas/45-virginia-quaresma>>. Acesso em: 03 de fev.2016; “Olavo Bilac e a questão da instrução no Brasil (1897-1908)” (MONTILHA, 2015); *O Imparcial* (Ed. 01244, 30/05/1916, p. 6).

sugerem que seu valor de 16\$000 semestrais não significava uma quantia ínfima para aquele contexto, pois vale lembrar o valor do papel e o fato da impressão ter um custo bastante elevado ainda no século XIX e início do XX.

Outra questão que contribui para se pensar sobre sua circulação e sua relevância consiste na informação acerca de sua venda para outras cidades do Brasil e para o exterior do país. É preciso entender a conjuntura econômica e social, assim como as sanções políticas e legais para se compreender o comércio e a distribuição de livros, revistas, jornais. Por conseguinte, deve ser considerada a pesquisa de mercado para se avaliar as impressões, seus agentes e os compradores (DARNTON, 1990). Essa demanda e o esforço para que essa distribuição acontecesse podem indicar elementos que reforcem a nossa hipótese de grande circulação. Se se voltar os olhares para a capa destacada anteriormente e considerada deteriorada, até mesmo o seu desgaste pode indicar elementos, admissíveis marcas de leitura, afinal um jornal ou livro bastante folheado, lido, relido e muitas vezes manuseado, conseqüentemente, apresentará pistas acerca da sua utilização. São os possíveis sinais de uso, embora aqui não se esteja desconsiderando a possibilidade da deterioração pela falta de cuidado na conservação da fonte.

Alguns vestígios de circulação podem ser perceptíveis a partir do número de tiragem⁷⁹. Quanto maior o número de periódicos em circulação, conseqüentemente, maior será a repercussão do discurso ali proferido, o impacto da escrita de cada um dos autores das matérias. Outro dado que traz contribuições para a pesquisa refere-se à autoria dos articulistas, assim como dos editores do jornal. Essas informações ajudam a compor e a legitimar a escolha de *O Imparcial* para se buscar dados sobre os discursos que circulavam nas primeiras décadas republicanas sobre o debate educacional.

Nessa direção, entre as questões em pauta no jornal, discutiam-se o ensino primário obrigatório nas escolas e as outras forças não escolarizáveis de educação (associações, ligas, jornais, revistas), que também contribuía para disseminar a instrução. A análise desse estudo teve amparo na premissa de que o discurso presente na materialidade e imaterialidade dos impressos são pensados, construídos e articulados pelas diferentes linguagens, expressões e interpretações. Ou seja, pelas representações de vozes, ideias e pensamentos capazes de serem tecidos por seus articulistas, carregados de intencionalidades e significações plurais (CHARTIER, 1990). Partindo desse pressuposto, primou-se pela valorização do diálogo com

⁷⁹ Em matéria publicada no periódico especial, em comemoração ao 1º ano do jornal *O Imparcial*, o articulista R. Manso apresenta o dado de 298.300 exemplares atingidos até o seu aniversário, tratando a marca “com modéstia”, mas a contrastando com a realidade do país e seu problema com o analfabetismo, tornando, assim, ainda mais significativa a tiragem registrada (O IMPARCIAL, 13/08/1913, p.02).

a historiografia acerca da análise da linguagem (BAKHTIN, 1992) e do discurso (FOUCAULT, 2001), e, ainda, da relevante contribuição dos estudos em torno do papel da imprensa como campo fecundo de circulação de ideias (DARNTON, 1996), local de comunicação social e produção de conhecimento (SIRINELLI, 1996).

Os ideais de modernização, no período da Primeira República, os projetos políticos, as influências de grupos sociais e seus posicionamentos são discussões constantes nas páginas dos jornais. De acordo com Marialva Barbosa, isto tem a ver com o fato de que “nas publicações diárias, o passado é frequentemente obliterado. Têm-se os olhos apenas para um futuro inaugurado com a inclusão do país num novo tempo: a República. Apaga-se quotidianamente o passado filiado obrigatoriamente à origem colonial, a um momento histórico que se quer esquecido. Paralelamente, cada diário do Rio de Janeiro “não cansa de repetir a sua própria história nas edições comemorativas que evocam a missão primordial do jornalismo: ser os olhos e ouvidos da sociedade” (BARBOSA, 2007, p.24).

Partindo desse pressuposto, os impressos, com ênfase na imprensa diária, são espaços de circulação, de reconhecimento, de visibilidade e notoriedade para projetos em disputa, bem como são lugares de pertencimento, de legitimidade e reconhecimento por parte de seus pares e da parte leitora da sociedade. Se para modernizar a sociedade era necessário ampliar o acesso à educação, os conhecimentos e “adequar” o comportamento de uma parte da sociedade, é viável buscar pistas para investigar os motivos que levavam os poderes governamentais a esquivarem-se da sua responsabilidade e negligenciarem a instrução popular.

“Qual é a causa do insucesso escolar”? Essa foi a pergunta lançada ao Dr. Azevedo Sodré⁸⁰, Diretor Geral de Instrução Pública do Município do Rio de Janeiro, em entrevista ao jornal *O Imparcial* de 07 de junho de 1915. Entremeadas ao discurso de uma possível relação social com tal fracasso, suas palavras se direcionavam a causas “aristocráticas”, à “falta de consciência dos pais em relação à importância da educação de seus filhos”, à relação existente e “perversa entre trabalho infantil e escolarização” (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3). O Dr. Azevedo Sodré seguia com a defesa a favor da educação do povo sendo essa a “verdadeira

⁸⁰ Antônio Augusto Azevedo Sodré formou-se na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (1885) ocupou até 1912, cargos referentes a sua profissão. Em 1915, tornou-se diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal, espaço que ocupou durante cerca de um ano e através do qual empreendeu uma reformulação do currículo da Escola Normal e em suas normas internas. Em seguida, foi nomeado prefeito do Distrito Federal (1916-1917). Ver: TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. *Entre Desejos e Cânticos: A invenção da Escola Azevedo Sodré*. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado (Educação), 2014; Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SODR%C3%89,%20Azevedo.pdf>. Acesso em 10 de fev.2016.

causa” necessária para persuadir toda a sociedade. Nessa direção, dois eram os principais instrumentos e/ou agentes responsáveis por essa missão: “a escola pública e a imprensa” (IDEM, 07/06/1915, p.3).

Em estudos já realizados constata-se que a transição do Império para a República esteve fortemente marcada pelos ideais de progresso⁸¹, sendo nesse contexto que a instrução primária passou a ser representada como “salvadora” de uma sociedade tida como desordeira e indisciplinada. O Estado localizou e percebeu na escolarização primária a capacidade de “enquadramento” da população aos ideais almejados por diferentes atores sociais que lutaram por uma sociedade moderna. A educação formal passou a ser considerada como uma das principais estratégias voltadas para a solução dos problemas causados pelo analfabetismo e falta de educação.

Em entrevista, o Diretor geral da instrução pública, Dr. Azevedo Sodré, reforça a “necessidade de lançar mão de todos os meios capazes de atrair crianças à escola, de facilitar-lhes a frequência, de mantê-las até o arremate da instrução primária” (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3), pensando meios como a criação de uma caixa escolar⁸² e o ensino profissional para contribuir com a frequência e resolver o problema do trabalho infantil, consecutivamente. Segundo o Diretor geral, “a instrução era entendida como condição para a formação do cidadão e, assim, a prática política e o aperfeiçoamento da sociedade e do Estado”. Seguindo a linha de tal necessidade, os discursos estatais e os debates sobre a questão educacional foram intensificados, constituindo-se e adotando-se cada vez mais novos meios de se fazer com que os preceitos que se desejava disseminar por meio da educação fossem aceitos e legitimados.

A compreensão da educação e dos dispositivos de governo utilizados para o cumprimento da instrução das massas consiste em uma questão relevante para a História da Educação, já que permite entender como determinados projetos voltados para a formação do sujeito e de uma sociedade disciplinada, “normalizada” e instruída foram formulados, expostos e negociados na arena pública.

⁸¹ A ideia de progresso foi amplamente difundida no século XIX e início do século XX. Segundo Le Goff (2000) tratava-se de uma representação daquilo que era considerado modernidade. Nessa direção, valia-se inspirar-se pelo desejo de progresso científico e moral, mas também, pelo ideal do conforto e do bem estar, da segurança, ou ainda, pela busca do progresso “da alfabetização, da instrução e da democracia” (LE GOFF, 2000, p. 212).

⁸² Várias tentativas e projetos de instalação de Caixas Escolares foram pensados e implementados no final do Império e no início da República. Entretanto, “foi no ambiente de mobilização nacionalista das décadas de 1910-1920 que tais instituições ganharam relevância e intensidade, entrando em consonância com o movimento em favor da instrução primária e de erradicação do analfabetismo” (NOFUENTES, 2008, p.126-127). Nessa direção, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, examinada no capítulo 2, pode ser considerada como uma associação significativa frente à mobilização referida.

Para tanto, a imprensa já era tida como uma “verdadeira aliada” da causa da formação social. O Dr. Azevedo Sodré atribuía a esse veículo a função de “grande semeadora de ideia, e, certamente, nenhuma aparece mais digna de cultivo, mais fecunda e auspiciosa do que esta de concorrer eficazmente para o bem estar da população”. Ainda, ressaltava o papel da escola pública ao sugerir que era ela a principal responsável “por preparar os homens de amanhã, sua ação bem fazê-la, reflete-se igualmente nos homens de hoje, porque na família cresce a influência exercida pelos filhos sobre os pais” (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3). A escrita do diretor sugere um pensamento que se queria disseminar.

Por meio do jornal examinado, publicavam-se muito mais do que um artigo de um mero colunista. Não se tratava de um articulista qualquer. Era por intermédio desse veículo que se expunha o posicionamento de um homem de governo, seus interesses e discursos estatais, mas, também, os interesses comuns de agentes sociais. Para Antônio Castillo Gómez, recorrer à escrita para buscar entender a identidade de quem escreve ou se envolve com a escrita “permite uma reflexão sobre a memória, identidade e facilita a compreensão de acontecimentos políticos, sociais e culturais ocorridos à época dos escritos” (GÓMEZ, 2003, p.93).

Na tentativa de compreender a relação entre escrita jornalística e o projeto educacional apontado pelos republicanos, a imprensa é analisada como “espaço simbólico, formativo e educativo, espaço de disputa e político, enquanto a escrita exposta nesse suporte é problematizada a partir do seu caráter social, da sua potencialidade e da sua prática” (GÓMEZ, 2003, p.97). Com vistas a observar essas entradas, ressalta-se a temática da educação e sua obrigatoriedade, percebendo que, mais do que um interesse estatal, essas questões estavam vinculadas aos interesses dos mais variados agentes da sociedade: professores – como foi possível perceber nos discursos noticiados na revista *A Eschola* -; pais de alunos, jornalistas – como nos artigos analisados no jornal *O Tico-Tico* –, políticos, religiosos, intelectuais.

A compulsoriedade do ensino tornou-se pauta de discussão e, por isso, circularam ideias em diferentes espaços de sociabilidade e diferentes meios de comunicação: Assembleias legislativas, relatórios de inspeção, abaixo-assinados, livros e jornais publicados, traziam opiniões e posicionamentos de intelectuais debatendo sobre a instrução obrigatória. Ressalta-se que na pesquisa histórica busca-se compreender o sentido da experiência vivida, mas sem tentar resgatar “verdades”. O interesse da pesquisa consiste em buscar uma aproximação com o passado, buscar conhecer os fatos e interpretar o discurso e suas possíveis representações que “acontecem a partir das práticas e apropriações, configurando a realidade

social do sujeito” (BOURDIEU, 1998, p.112). Cumprindo tais buscas, a imprensa passou a ser entendida como um significativo espaço formativo, de circulação de ideias e campo de debates. Ademais, é demonstrada por vários autores como um “instrumento que pode ser usado para a formação social, de conduta, de atuação política e, ainda, mediadora entre indivíduos e a realidade” (ROCHA, 2004, p.32).

A virada do século acelerou o ritmo da vida cotidiana e, junto a esse novo ritmo, emerge a necessidade de mais informações. Conforme Kátia Carvalho (1996), houve um aumento da produção de livros e de revistas, ditando diferenciados contornos para essa nova sociedade republicana, na qual a imprensa, em franco processo de difusão, influenciou o gosto literário que, cada vez mais, competia com as novas formas de comunicação, moldando, conseqüentemente, o perfil do novo intelectual, cuja principal atividade passou a ser o jornalismo.

Por intermédio das publicações periódicas, os intelectuais puderam exercer suas funções como formadores de opinião, assim como utilizaram esse espaço para divulgar os projetos de sociedade, ora intervindo a favor, ora utilizando a imprensa para debater as particularidades e deficiências dos mesmos. Contudo, o historiador que investiga a “opinião pública” e a tentativa de “formação de opinião”, como indica Jean-Jacques Becker, deve estar atento ao seu papel diante desse estudo, já que “as reações de um grupo num momento dado prestam contas do meio mental no qual elas se manifestam” (BECKER, 2014, p. 188). Mais que isso, deve se pensar que nem a “opinião pública” tampouco a tentativa de “formação de opinião” são uma única tendência. Ao contrário disso, são realidades plurais, de modo que cabe, então, uma aproximação da opinião com o conceito de memória, construída coletivamente e constituída por representações dominantes de um contexto específico.

Nos jornais e nas revistas, “a atuação dos mais variados tipos de articulistas era intensa, através dos editoriais, das crônicas, das poesias, dos folhetins” (CARVALHO, 1996, p.04). Segundo Becker, a “opinião pública” que se buscava alcançar, também, estava vinculada também aos interesses de “manipulação” e “condicionamento” (BECKER, 2014, p. 192). Na busca constante de lugares para expressarem suas ideias, a imprensa se apresentou como um espaço ideal. Os jornalistas ditavam a nova forma de vida, contrariando a Igreja, muitas vezes o Estado e, até mesmo, influenciando a formação de um novo padrão de linguagem e de uma nova consciência. A busca pelo moderno era uma constante.

“Ser moderno é fazer parte de um universo no qual, como disse Marx, ‘tudo que é sólido desmancha no ar’” (BERMAN, 2007. p. 24). Delimitando o contexto dos séculos XIX e XX e apresentando as diversas mudanças e processos sociais que se destacavam naquele

momento, chama-se atenção para o caso do Rio de Janeiro do início do século, onde, segundo Marialva Barbosa, o futuro era “sempre alvo de projetos redentores, que deveriam ser gerados num presente que, esquecendo o passado, instaura um novo tempo” (2007, p.26).

Trata-se de um tempo marcado pela ideia de progresso, “em cujo cerne repousa também a questão tecnológica” (BARBOSA, 2007, p.26). Portanto, os impressos assumiram essa função tecnológica, moderna e voltada para o progresso da sociedade. Ele cumpriu um papel significativo no “projeto de futuro que é construído no próprio presente” (IDEM, p.27). Ou seja, divulgar o ideal de modernidade aos seus leitores. Dentre tais preceitos, a educação consistiu em uma semente necessária de disseminar. Mas quem eram esses sujeitos? O que queriam dizer? O que suas escritas podem indicar? Como eles utilizam esse espaço?

Os jornais na condição de um documento histórico, como um instrumento da cultura escrita, composto por uma linguagem de natureza rica e complexa (GÓMEZ, 2003, p.94), são “fontes privilegiadas”; trata-se de “testemunhos escritos”, podem exercer “influência na formação de mentalidades”, bem como consiste em uma forma de “representação” (CHOPPIN, 2002, p.13-18). É a partir desses possíveis direcionamentos que o jornal *O Imparcial* entra em cena⁸³. Em pesquisa iniciada na Biblioteca Nacional, observa-se que o tabloide possui uma significativa quantidade de artigos sobre o ensino obrigatório⁸⁴, o que o torna extremamente importante para se compor o enredo proposto.

1.4.1 Sob os olhares de Macedo Soares e Rui Barbosa: O Imparcial em ação

Uma questão paira no ar. Como e por que *O Imparcial* se tornou fonte para essa pesquisa? Se, com o advento da República os periódicos ganham notoriedade, assim como se ampliam o consumo e a circulação, também importa saber que aumenta, significativamente, o

⁸³ Observe-se o quadro 10, APÊNDICE 2, p.343. Nele, há a descrição das manchetes encontradas em *O Imparcial* que tratam do tema do ensino obrigatório.

⁸⁴ Entre seu ano de criação (1912) e o final do recorte temporal proposto (1922), foram encontradas 29 matérias que trouxeram a palavra-chave **ensino obrigatório**, 28 que abordaram o termo **obrigatoriedade do ensino**, e, outras 13 anunciaram **instrução obrigatória**. Não houve nenhuma ocorrência de matérias que abordaram a **obrigatoriedade escolar**. Isso sugere um deslocamento no debate educacional. A preocupação consistia em implementar a obrigatoriedade não apenas para o controle do Estado, mas mostra que o assunto tratava de uma questão social, uma demanda das esferas pública e privada, em busca da expansão da instrução para a população, fosse ela concebida pela escola ou, ainda, por outras formas e espaços educativos. O interesse centrava-se na educação, mais do que, simplesmente, na presença dentro da escola. Esse levantamento encontra-se nos quadros localizados no APÊNDICE 3, p.360.

número de novos jornais diários, semanais e mensais entre os já existentes no final do Império. Dentre os diversos jornais produzidos no Rio de Janeiro a serem pesquisados, qual a justificativa para se eleger *O Imparcial*? Se na análise do O Tico-Tico tentou-se observar as representações das experiências escolares e de práticas de saberes reconhecidos como legítimos a serem disseminados, na revista *A Eschola* tinha-se interesse em compreender o debate travado por professores, agentes escolares pertencentes ao espaço legitimado como o “mais adequado” para que a instrução popular acontecesse. Já na investigação do jornal *O Imparcial* o interesse se desdobra para a observação do campo político e os agentes por trás dele, principalmente, a atuação como jornalista do parlamentar Rui Barbosa⁸⁵.

Um pouco já foi falado sobre sua grande circulação e prestígio entre os impressos diários. Também, sua relação com a Agência Americana de Publicidade, agência criada por Olavo Bilac e que teve significativa representatividade na divulgação dos projetos nacionais que contaram com a criação de Ligas⁸⁶ em prol dos ideários de progresso e modernidade a serem estudados mais adiante. Contudo, importa compreender o motivo pelo qual *O Imparcial* foi idealizado e quem são seus idealizadores. Entender um pouco mais sobre a parceria de José Eduardo Macedo Soares⁸⁷ e Rui Barbosa será a próxima cena a ser descortinada⁸⁸.

A ideia de criação do jornal *O Imparcial* – jornal de prestígio, com feição dos melhores da Europa e da América, rico pela presença de colaboradores renomados, tendo seu

⁸⁵ Os tomos relativos aos discursos parlamentares que tratam diversos volumes das *Obras Completas* ressaltavam “a genialidade de Rui Barbosa” (FARIA FILHO, 2017, p.198). Segundo Luciano Faria Filho, entre os prefácios, destacavam ser “verdade pacífica, exceto para invejosos, fanáticos, ignorantes ou tolos o dizer-se que foi Rui Barbosa figura ímpar no cenário do parlamento brasileiro, assim no Império como na República” (NERI, 1943, p.IX apud FARIA FILHO, 2017, p.199).

⁸⁶ Presidente e apoiador da Liga da Defesa Nacional e a Liga Nacionalista do Rio de Janeiro, tornando-se membro associado da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. O financiador e proprietário do *O Imparcial*, José Carlos Macedo Soares, irmão de José Eduardo, esteve à frente da Liga Nacionalista de São Paulo apoiando o projeto nacionalista e, utilizando as páginas do seu jornal, para divulgar as ações das respectivas Ligas mencionadas. Rui Barbosa também se envolveu com o projeto disseminado pelas associações como vice-presidente da Liga da Defesa Nacional sendo, inclusive, homenageado pela Liga Nacionalista de São Paulo, considerado pelos seus integrantes, o “apóstolo dos direitos das nações fracas” e “homérico defensor do Brasil e da Justiça” (O IMPARCIAL, 11/12/1918, p.03).

⁸⁷ José Eduardo criou seu primeiro jornal, *O Imparcial*, financiado por seu irmão, José Carlos. Atuou na Campanha Civilista, em 1909, iniciada com o objetivo de promover a candidatura de Rui Barbosa à Presidência da República. Foi, pensando nisso, que tornou-se representante de Indaiatuba (São Paulo), na Convenção Civilista que ocorreu em 1910. Tornou-se Deputado Federal, de 1915 a 1923. Ver: RIO E CULTURA: Uma família marcante. Disponível em: http://www.rioecultura.com.br/coluna_historia/coluna_historia.asp?col_historia_cod=36. Acesso em: 24 ago.2015.

⁸⁸ A discussão apresentada foi fundamentada a partir das reflexões travadas na disciplina “Estudos Avançados em História da Educação II”, ministrada pelas professoras Sônia Camara e Maria Celi Vasconcelos. O ensaio apresentado no curso impulsionou, ainda, a construção do artigo “*O Imparcial* como espaço educativo: a obrigatoriedade do ensino tecida por Rui Barbosa (1912-1919)”, pauta debatida no capítulo proposto.

viés apontado para o combate, franco e leal, alcançando a liderança nos meios jornalísticos⁸⁹ - surge, logo após o final das eleições de 1910 para a Presidência da República Federativa do Brasil. Nessas, concorreram Hermes da Fonseca (Ministro da Guerra, representante da República da Espada) e Rui Barbosa (a Águia de Haia, representante da República dos Bacharéis)⁹⁰, tendo saído vitorioso o primeiro para ocupar o cargo de presidente do Brasil pelo Partido Republicano.

Tendo em vista que Macedo Soares e Rui Barbosa eram do Partido Republicano, é necessário entender como o Marechal Hermes, seu opositor, ganhou as eleições apoiado pelo mesmo partido. Nessa busca, verificou-se, conforme sugere Luiz Machado (1980), que

[...] o sistema partidário era, não obstante, o conduto normal de ascensão política e domínio do poder público. O Partido Republicano, dividido em secções estaduais autônomas, dominou a vida política até a revolução de 30, representando, com absoluta exclusividade, as oligarquias estaduais. Outras agremiações criadas no período não vingaram ou tiveram curta duração, podendo ser consideradas meras cisões do Partido Republicano, como é o caso do Partido Republicano Conservador (1911-1915), e o Partido Republicano Liberal (1913). O problema partidário no Rio Grande do Sul constitui exceção. A oligarquia gaúcha surge cindida em dois grandes agrupamentos, o Partido Republicano e o Partido Federalista (MACHADO, 1980, p.157).

Nas eleições de 1910, durante a “Campanha Civilista”⁹¹, Rui Barbosa⁹² sairá como candidato pelo Partido Republicano Paulista enquanto Marechal Hermes despontará pelo

⁸⁹ Cecília Costa (2011) escreve sobre a história do Diário Carioca, segundo jornal fundado por José Eduardo Macedo Soares, em 1928. Apresentando, também, uma biografia do seu proprietário, a autora traça, brevemente, algumas considerações sobre a primeira experiência jornalística de Macedo Soares com a criação do jornal *O Imparcial*. Apesar da sua importância, não foram localizados trabalhos no campo da história da Educação que tenham utilizado *O Imparcial* como objeto ou fonte para pesquisa.

⁹⁰ Fundador da Cadeira 10 da Academia Brasileira de Letras: Rui Barbosa (R. B. de Oliveira), advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador. Na República, foi vice-presidente do governo provisório e ministro da Fazenda, cargo no qual promoveu a política econômica do Encilhamento. Também foi senador pela Bahia e vice-presidente do Senado entre 1906 e 1909 (ABRANCHES, 1918). Em 1913, fundou o Partido Liberal, sendo mais uma vez indicado para a presidência da República, candidatura de que desistiu. No ano seguinte, combateu o estado de sítio, numa série de discursos no Senado. Nomeado embaixador especial para as festas centenárias da Independência na Argentina (1916), pronunciou notável conferência sobre as “Modernas concepções do Direito Internacional”, definindo os deveres dos países neutros. Em 1918, o Brasil comemorou o jubileu cívico de Rui Barbosa e quase o mundo inteiro associou-se a essa consagração. Disponível em: <http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=193&sid=146>. Acesso em: 12 ago.2015.

⁹¹ Sobre a Campanha Civilista, ver Cláudia Viscardi (2001).

⁹² A Campanha Civilista, nome atribuído à campanha eleitoral de Rui Barbosa, trouxe a público um projeto apoiado num amplo programa de reformas, que iam da proposta de revisão constitucional, passando por medidas no campo financeiro, de ampliação do crédito, e chegavam à edição de um Código Civil e à reorganização do aparelho burocrático estatal, com a adoção do concurso para o ingresso no funcionalismo. Além dessas medidas, Rui Barbosa imaginava poder elaborar uma avultada reforma eleitoral para substituir, nos municípios, o processo de alistamento por uma espécie de registro civil eleitoral. Rui defendia, também, o pleito secreto e o controle do Poder Judiciário no processo eleitoral (BORGES, 2009).

Partido Republicano de Minas Gerais e pelo Partido Federalista do Rio Grande do Sul. Em 1913, diferente do que é dito em sua biografia (ver nota 72, p.105), Rui Barbosa não desiste de se eleger. Ele é impedido pela Política do Café com Leite. O Partido Republicano de São Paulo e o Partido Republicano de Minas Gerais se aliam e resolvem apoiar um único candidato, o mineiro Venceslau Brás, enquanto Rui pré-candidatava-se pelo Partido Republicano Liberal, criado por ele nesse mesmo ano. Rui Barbosa, internamente, antes da candidatura oficial, perde de 240 a 47 votos, fato que, juntamente com a falta de verba de sua campanha, levam-no a declarar renúncia de sua candidatura (FABER, 2010). Entender esse cenário político ajuda a descortinar as redes que sustentavam o chamado *O Imparcial*.

Os amigos “íntimos” (COSTA, 2011), José Eduardo Macedo Soares⁹³ e Rui Barbosa, pensam uma estratégia para defender suas utopias políticas e acusar as possíveis irregularidades no governo opositor. A estratégia pensada foi a criação de um periódico que pudesse ser usado como instrumento social e político. Para Cecília Costa (2011), Macedo Soares se guiava e se movia principalmente pelo morador da rua São Clemente. Seu principal motivo para investir em um grande jornal consistia em dar voz ao seu amigo⁹⁴. Rui era “a centelha, a motivação, o argumento”. Sem a identidade e “cumplicidade” com Rui, “que chegavam a provocar ciúmes em dona Maria Augusta, esposa dedicada do grande orador, talvez, não houvesse sido criado *O Imparcial*” (COSTA, 2011, p.46). Assim, em 13 de agosto de 1912, publicava-se a primeira edição de *O Imparcial*.

Rui Barbosa terá espaço e papel privilegiado nos bastidores e nas páginas do impresso⁹⁵. Será editor e articulista do periódico analisado, embora sejam raras as notícias em

⁹³ Há uma inconsistência na afirmação de Cecília Costa quanto ao fundador do jornal. José Eduardo Macedo Soares será o idealizador do jornal, mas não seu fundador. O jornal será fundado e financiado pelo seu irmão José Carlos Macedo Soares, que, depois, se tornará propriedade do primeiro Macedo Soares aqui tratado (*O IMPARCIAL*, 13/08/1913, p.01).

⁹⁴ Entende-se o discurso como um jogo político, de cartas marcadas e simulações que nos estimula a investigá-lo, levantar pistas, observar os indícios deixados, problematizá-los e, assim, encontrar possíveis respostas para tantas indagações (FOUCAULT, 2001).

⁹⁵ De acordo com as informações citadas no site da Fundação Casa Rui Barbosa, a participação de Rui no jornal deu origem aos Trabalhos jurídicos (1915). Vol. XLII, t. 3. Prefácio de José Gomes Bezerra Câmara. “A obra reúne 15 trabalhos jurídicos produzidos em 1915, nos quais Rui opinou como juriconsultor. 1. As ações são o referentes a perdas e danos contra a União, intentada em favor do jornal *O Imparcial* do Rio de Janeiro, que fora interdito durante o Governo Hermes da Fonseca; ao caso de exportação de feijão no Rio Grande do Sul; à cobrança de tributos incidentes sobre partidas de charque do Rio Grande do Sul para Pernambuco, embarcadas em navios; ao monopólio de serviço público e agravo manifestado em virtude de despacho do relator da espécie. 2. Os pareceres são sobre a inelegibilidade de candidato a governador de Alagoas; a impugnação de um candidato a senador em Pernambuco; sobre qual o câmbio para efeito de pagamento de contas; problema de administração pública, onde Rui fez a distinção entre concessão de verba e empréstimo; o patrocínio do Estado do Paraná na questão de limites entre aquele Estado e o de Santa Catarina; o direito do falido de fiscalizar a administração da massa falida; a validade jurídica sobre reconhecimento de filiação

que o mesmo registrava sua assinatura. Alguns debates em torno da política vigente, bem como as propostas sociais, econômicas e educacionais debatidas por Rui Barbosa nem sempre trazem sua assinatura no final dos textos, diferente do que acontece com as demais matérias de outros colaboradores ou, ainda, dos próprios discursos de Rui Barbosa como Conselheiro, transcritos no jornal. Esses, por se tratar de debates públicos, conseqüentemente, por já se reconhecerem a autoria, levam o nome de Rui Barbosa em seu escopo. Mas, como editor, Rui Barbosa deixa suas marcas, ou melhor, sua posição ideológica e política, através da seleção de matérias que são publicadas no jornal.

Como autor, a presença de Rui Barbosa pode ser identificada através de citações de outros articulistas que retomam suas matérias para se posicionarem em favor ou contrários às suas ideias, em comentários⁹⁶ e agradecimentos feitos por outros autores, e, ainda, por similitude aos seus discursos proferidos em Parlamento nos anos de 1882 e 1883. Um exemplo é trazido no pronunciamento do Deputado José Augusto, ao se manifestar na Câmara, sobre a instrução pública no Distrito Federal:

A Câmara, como o Sr. Presidente da República, devem colaborar econômica e intellectualmente na construcção e organização da escola.
[...] No parecer do Sr. Ruy Barbosa, de 1882, já elle affirmava: _que não era possível salvar financeiramente o paiz sem que se cuidasse, antes, de educal-o, que esta era a mais salutar das medidas financeiras [...] (O IMPARCIAL, 10/05/1916, p.03).

Não bastava modernizar a cidade, urbanizá-la, despender altos gastos com prédios, edificações, administração. Antes de tudo, conforme já proposto em 1882, deveria se cuidar da educação nacional. Foram nessa direção as preocupações de Rui Barbosa, ao propor reformar, no final do século XIX, e, também, no século XX, todo o sistema de instrução no Brasil e não mais apenas um ou outro nível, uma ou outra instituição de ensino, dando-lhe uma coerência e organicidade, a partir de variadas visões políticas, que tinham em comum a

natural; o valor e a eficácia de prova testemunhal; requerimento de Hebert Moses contra o sócio do IAB, Martinho Garcez, e a gratificação por exercício de magistério”. Disponível em: < FUNDAÇÃO CASA RUI BARBOSA. *Obra Completa de Rui Barbosa de E-Z*. Disponível em: http://www.casaruibarbosa.gov.br/interna.php?ID_S=43&ID_M=464>. Acesso em: 20 jun.2015.

⁹⁶ Em biografia sobre Humberto de Campos e sua passagem pelo jornal *O Imparcial*, reforça-se a presença de Rui Barbosa e de Macedo Soares no jornal. Humberto de Campos foi jornalista, crítico, contista e memorialista. “Entrou para *O Imparcial*, na fase em que ali trabalhava um grupo de escritores ilustres, como redatores ou colaboradores, entre os quais Goulart de Andrade, Rui Barbosa, José Veríssimo, Júlia Lopes de Almeida, Salvador de Mendonça e Vicente de Carvalho. João Ribeiro era o crítico literário. O diretor, José Eduardo de Macedo Soares, participava da segunda campanha civilista. Humberto de Campos ingressou no movimento. Mas, logo depois, o jornalista militante deu lugar ao intelectual”. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. *Humberto de Campos – Biografia*. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/abl/cgi/cgilua.exe/start.htm?infoid=640&sid=221>>. Acesso em: 01 set. 2015.

crença no progresso das letras. Para isso, dizia não ser suficiente a criação de escolas ou instituições isoladas, sendo preciso, inclusive, de acordo com as nações mais desenvolvidas, reformar o ensino, dando-lhe um caráter moderno e nacional (FARIA FILHO, 2000).

Observa-se, também, o envolvimento de Rui Barbosa pela matéria que o mesmo assina no primeiro exemplar de *O Imparcial*. Intitulada “Spes non fracta”, em suas linhas, Rui reforça a ideia de que o referido jornal consistia em um periódico diferenciado e compromissado com a sociedade. Segue:

[...] Batalhamos por ideias e os jornaes são as nossas fortalezas. Essa é a impressão que eu tinha ante-hontem, **depois de correr as officinas do Imparcial**. Sentia diminuir-me n’alma a tristeza amarga destes dias, imaginando que a região dos ideaes pelos quaes nos balemos os amigos do bem, a sagrada região da intelligencia e da justiça, ia ganhar cidadella nova.

[...] No meu espirito se desdobrava naturalmente a comparação entre a ferramenta grosseira, minguada, rudimentar deste ramo do trabalho naquelles primórdios e as maravilhas do seu actual esplendor, **que eu alli contemplava** reunida em toda a magnificência do seu luxo e da sua grandeza.

[...] Todos esses milagres, porém, da sciencia applicada ao serviço do jornalismo no admirável conjuncto de recursos materiais, systematizados sob a sua acção não lhe aproveitam senão como os instrumentos, os reveladores, os orgams submissos desse elemento invisível que o anima, a consciência, a moralidade, a Idea; do mesmo modo que os prodígios deste organismo, cujo envoltório, em cada um de nós, reveste a mais alta das obras de Deus, não vale senão, pela sentelha que lhe irradia do interior. O mais vasto arsenal de publicidade constituído em industria, sem um pensamento que o alumie e um caracter que o avivente, pode não ser mais que um cadáver, apodrecido ao sol num rico alaúde. O público se afasta desses mortos da imprensa, por mais que elles, galvanizados na sua opulência, insistam em o buscar e requestar.

[...] É por isto que, tendo nella consumido um terço dos meus quarenta annos de vida pública, eu aspirava com o allivio de uma sensação reparadora, entre tantas influencias deprimentes que nos cercam, **o ambiente do O Imparcial, na hospedagem com que elle me agasalhou.**

[...] **Respirava-se naquelle ar o amor de uma vocação bebida nas fontes mais limpas da vida moral.** Via-se que acima do comercio dos prelos esta alli o culto dos supremos interesses humannos. Era sim uma notável empreza industrial **que surgia aos meus olhos**, mas uma empreza resolvida a confiar os destinos da sua fortuna aos auspícios da honestidade.

[...] Alguns desses orgamns, armados com a couraça de uma independência absoluta, hão de, necessariamente, vencer, mais tarde ou mais cedo, esse entorpe regime da irresponsabilidade que hoje mergulha no maior descrédito o nome do Brasil.

[...] Bem vindas sejam, pois, as folhas imparciaes. Porque imparcialidade não quer dizer neutralidade entre crime e lei, não consiste na indiferença entre o bem e o mal, não significa despreocupação de ânimo entre perseguidores e perseguidos. A verdade e a justiça não são partidos. No lutar por ellas, ao contrário, **é que a imparcialidade consiste, a única imparcialidade real, séria, sincera.**

[...] Ao mais novo dos nossos diários, cujo nascimento agora festejamos com tão boas esperanças, não posso almejar melhor eschola, melhor sorte, melhor rumo. Tenha nelle o leme, e a barca lhe singrará sem risco, através de mares e temporaes, caminho da prosperidade, cujas brisas lhe affagam a partida (O IMPARCIAL, 13/08/1912, p.02, grifos nossos).

O discurso acalorado de Rui Barbosa permite a constatação de três pontos já indicados na pesquisa. Primeiramente, a proposta de inovação da imprensa pretendida pelo *O Imparcial*,

fosse pela modernidade dos seus aparelhos e maquinarias, fosse por sua intenção de não apenas servir como imprensa oficial, mas, também, de discutir as mazelas da nação. Em segundo, aponta o uso do jornal para se travar a disputa política de Rui Barbosa e seu adversário, o então Presidente da República Marechal Hermes da Fonseca. Por último, aquele que incitou os grifos pelo recorte apresentado, o envolvimento de Rui Barbosa no projeto e na criação do *O Imparcial*.

Ao afirmar “correr as oficinas do Imparcial”, Rui Barbosa se coloca próximo do jornal ou íntimo do seu proprietário. Como um mero e qualquer autor de artigos, ele precisava se deslocar até a sede do jornal. Como foi visto na imagem que trouxe o expediente do periódico, as publicações e anúncios deveriam ser entregues por intermediação da Agência Americana, em um endereço diferente daquele onde se encontrava sua oficina, sua administração. Assim, Rui mostra familiaridade ao frequentar o espaço físico do jornal.

Outra suposta relação é sugerida em sua fala. “Na hospedagem com que elle me agasalhou” sugere proximidade de Rui com o periódico. Pensar o jornal como hospedagem é entendê-lo como abrigo, guarida, lugar de acolhimento. Mais que isso, sentir-se agasalhado, possivelmente, sugere proteção, aconchego, conforto. Logo, pode-se inferir que Rui familiarizava-se com o lugar, tendo, ali, a sensação de proximidade e assistência para suas ideias.

Por fim, ao afirmar que a luta pela verdade e pela justiça consiste na imparcialidade “real, sincera, séria” proposta pelo jornal, Rui Barbosa dá pistas de que conhece o escopo de *O Imparcial*. Não tendo sido feito sequer por seu proprietário José Eduardo Macedo Soares, os desígnios do periódico são explicados pelo seu “mentor político” (COSTA, 2011, p.30).

Sua importância na folha diária ganha maior notoriedade na edição de comemoração do 1º aniversário de *O Imparcial*. O papel de proprietário e diretor de José Eduardo Macedo Soares é menos enfatizado do que o de Rui Barbosa, o que se nota através de fotos, menções, artigos e republicações de suas matérias. Na capa, o jornal homenageia o fundador de *O Imparcial*, trazendo a imagem de José Carlos Macedo Soares, à sua revelia, irmão mais novo do diretor do impresso.

Figura 17 - O imparcial, 13/08/1913, p.01, edição 00252.



A redacção e administração deste jornal resolveram inserir hoje em sua primeira página o retrato do fundador d' O IMPARCIAL, Dr. José Carlos de Macedo Soares, actualmente em Paris, como uma homenagem ao seu desinteressado patriotismo e integridade moral, creando e encaminhando uma empresa com tão elevado programma, e que tão grandes serviços pode prestar ainda ao nosso paíz (O IMPARCIAL, 13/08/1913, p.01).

Destacado o seu fundador, retoma-se a atenção para a página seguinte do jornal, na qual outros indícios podem ser investigados a partir das notícias ali publicadas. De antemão, “o guru” (COSTA, 2011) de José Eduardo Macedo Soares é autor das duas primeiras matérias, seguidas por uma nota do proprietário do periódico, agradecendo a colaboração de Rui Barbosa e explicando o motivo da presença do mesmo, pois, publicando nas colunas suas palavras “devemos affirmar que o fazemos na convicção de prestar assim a melhor das homenagens à intelligencia, à cultura e ao valor cívico do nosso povo, representado pela sua

maior mentalidade” (O IMPARCIAL, 13/08/1913, p.02).

Contudo, seu apreço pelo amigo não se limitava a essa configuração da página e à nota mencionada. O expediente que segue trata de um agradecimento aos colaboradores d’*O Imparcial*, no qual “destacamos, além das palavras do eminente Sr. Conselheiro Ruy Barbosa, os nomes que a subscrevem: João Ribeiro⁹⁷, José Veríssimo⁹⁸, Salvador de Mendonça⁹⁹, Humberto de Campos¹⁰⁰” [...] (IDEM, p.02). E, ainda, traz seu retrato centralizado, antecipado, apenas, pelo Presidente Marechal Hermes da Fonseca, seu oponente político:

⁹⁷ Foi jornalista, crítico, filólogo, historiador, pintor e tradutor. Escreveu nos jornais *Época*, *Correio do Povo*, *A Semana*, *Jornal do Brasil*. Colaborou, também, com o *Jornal do Comércio*, n’*O Dia* e *Comércio* de São Paulo. Além do jornalismo, dedicou-se ao magistério, lecionando no Colégio Pedro II – cadeira de História Universal – e na Escola Dramática do Distrito Federal. Foi um dos principais promotores da reforma ortográfica de 1907 e eleito segundo ocupante da cadeira 31 da ABL. ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/joao-ribeiro>>. Acesso em: 05 de fev.2016.

⁹⁸ Transitou entre as carreiras de jornalista, professor, educador, crítico e historiador literário. Iniciou a carreira jornalística como colaborador do jornal *Liberal do Pará* e escreveu, posteriormente, em jornais como o *Jornal do Brasil*, onde discutiu a reforma do sistema geral de ensino público (1892). Foi diretor da Instrução Pública (1880-91), professor e diretor da Escola Normal (Instituto de Educação) e do Ginásio Nacional (Colégio Pedro II). Ver: “José Veríssimo e a Construção Do Cânone Literário Brasileiro: um ponto de vista estético” (PEREIRA, 2014). Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/claraboia/article/view/417>>. Acesso em: 05 de fev.2016; “José Veríssimo: a defesa da educação nacional” (TULLIO, 2003); ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/jose-verissimo>. Acesso em: 07 de fev.2016.

⁹⁹ Foi jornalista, advogado, diplomata, romancista, ensaísta, poeta e teatrólogo. Ao longo de sua carreira, escreveu para os jornais *A legenda*, *A República*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Jornal do Comércio*, *Correio Mercantil*, *O Imparcial*, *O Século* e *O Brasil*, sendo um dos fundadores dos dois primeiros. Falecido em 05 de dezembro de 1913, deixou seus últimos artigos publicados no jornal *O Imparcial*. Conferir: “A diplomacia da americanização de Salvador de Mendonça (1889- 1898)” (PEREIRA, 2009); ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/salvador-de-mendonca/biografia>. Acesso em: 10 de fev.2016.

¹⁰⁰ Humberto de Campos foi, brevemente, apresentado em passagem anterior. Ver: nota 96, p.108.

Figura 18 - O Imparcial, 13/08/1913, p.22, edição 00252.



As personalidades illustres do paiz: 1) Marechal Hermes da Fonseca; 2) Senador Ruy Barbosa; 3) Dr. Nilo Peçanha; 4) Dr. Oswaldo Cruz; 5) Senador Pinheiro Machado; 6) Dr. Francisco Salles; 7) Senador Antônio Azevedo; 8) Dr. Alfredo Ellis; 9) Dr. Pedro Vergne de Abreu; 10) Senador Lauro Sodré; 11) Dr. Oliveira Botelho; 12) Dr. Tavares de Lyra; 13) Dr. Godofredo Cunha; 14) Dr. Leopoldo de Bulhões; 15) Dr. Pedro Lago; 16) Dr. Miguel Calmon; 17) Dr. Guimarães Natal; 18) Dr. Cândido de Andrade; 19) Dr. Ferreira Chaves; 20) Dr. Octávio Mangabeira; 21) Dr. Fonseca Hermes; 22) Dr. Leoni Ramos; 23) Dr. Miguel Pereira; 24) Sr. J. Rainho; 25) Dr. Irineu Machado; 26) Dr. Barbosa Lima; 27) Dr. Luiz Vianna; 28) Dr. Pedro Moacyr (O IMPARCIAL, 13/08/1913, p.22).

Averiguada a notoriedade e reconhecimento alcançados por Rui Barbosa no jornal *O Imparcial*, vale seguir os seus registros trazidos nessa edição. São duas matérias em uma mesma publicação. Ambas tratam de explicitar o valor, bravura e os atributos d'*O Imparcial*. No primeiro artigo, Rui destaca a “luz” propiciada pela folha, e, “em tão breve período, como o de um amanhecer”, notam-se sua “independência e segurança, seu crédito e sua valia”, sentindo seu “amadurecimento, experiência e autoridade” (O IMPARCIAL, 13/08/1913, p.02). Para além do seu apreço, interessa investigar o seu envolvimento com o jornal, fato notado no discurso de Rui, ao afirmar que “coube-me a grata fortuna de lhe augurar o porvir em nome das ideias e esperanças dos que, entre nós, ainda crêem na acção das forças moraes” (IDEM, p.02). Dessas palavras, há um novo indício da participação de Rui Barbosa à frente e por trás das páginas do periódico, na idealização e na concretização desse projeto. O segundo artigo de Rui consiste na republicação do seu texto que abriu as portas do *O Imparcial* para seu público leitor, no dia de sua inauguração em 13 de agosto do ano anterior.

O que se intenta buscar são vestígios que permitam a concepção d'*O Imparcial* como espaço educativo e de formação social, também como um campo de disputa de poder, no qual, atrelado aos interesses de Rui Barbosa, se localizam matérias fecundas para se compor um contexto político e social da República que configurava as primeiras décadas do século XX. Em um dos prefácios das *Obras Completas de Rui Barbosa*, Austregésilo de Ataíde (1949), segundo Luciano Faria Filho, assinala que seu registro analítico mostra “certa universalidade da própria experiência jornalística de Rui” (FARIA FILHO, 2017, p.208), e, ainda, permite uma relação direta com o leitor, estabelecendo intimidade. Considerando o jornal como um instrumento de ação política para “advogar o interesse coletivo”, Rui contribui para o jornalismo de seu tempo, sendo considerado “um precursor de um estilo de fazer jornalismo e de entendimento do caráter educativo do jornal” (ATAÍDE, 1949, p.XXI apud FARIA FILHO, 2017, p.211). Tais observações permitem que se pense o uso do jornal para construir narrativas de acontecimentos, principalmente, aquelas que voltavam-se para “refletir a dignidade coletiva do povo”. Daí, compreende-se a presença de Rui Barbosa e a disputa de poder legitimada por seus discursos, suas inserções e pertencimentos.

Tais presenças, posicionamentos e silenciamentos possibilitam um modo de refletir sobre a fonte. Mesmo sem confirmar a presença de José Eduardo Macedo Soares e Rui Barbosa nas matérias, é possível pensar os sinais deixados por suas escolhas, seleções, recortes, destaques, ao elegerem uma notícia em detrimento de outras, para noticiar as “valiosas” páginas do jornal *O Imparcial*.

Mais que isso, seus diferentes postos, funções sociais, suas presenças na vida pública

permitem uma reflexão acerca dos seus engajamentos no debate educacional, mas, também, na vida social. Deste modo, pode-se entender suas atitudes como atributos presentes na intelectualidade à brasileira (MICELI, 2012). Segundo essa perspectiva, o que seria um intelectual? Para Bruno Bontempi Jr. (2011), o termo surge segundo a historiografia francesa, a partir do *affaire Dreyfus*, quando escritores, professores universitários e artistas franceses mobilizaram-se pela revisão de um processo que havia condenado um capitão judeu do exército francês (Alfred Dreyfus) por espionagem em 1894.

Para Jean-François Sirinelli, o conceito de intelectual pode ser pensado a partir dos itinerários, sociabilidades e gerações (SIRINELLI, 2003, p.255). Apesar de intelectual tratar-se de uma palavra polissêmica, pensando o termo de modo específico, ele pode estar ligado à noção de engajamento. Nesse sentido, os debates na imprensa, deflagrados por Rui Barbosa, como Conselheiro, como articulista e, ainda, como editor de *O Imparcial* podem remeter à perspectiva proposta:

Com frequência se destacou o caráter polissêmico da noção de intelectual, o aspecto polimorfo do meio dos intelectuais, e a imprecisão daí decorrente para se estabelecer critérios de definição da palavra, de tanto que esta noção e esta palavra evoluíram com as mutações da sociedade francesa. Por esta última razão, é preciso, a nosso ver, defender uma definição de geometria variável, mas baseada em invariantes. Estas podem desembocar em duas acepções do intelectual, uma ampla e sociocultural, englobando os criadores e os “mediadores” culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento. No primeiro caso, estão abrangidos tanto o jornalista como o escritor, o professor secundário como o erudito. Nos degraus que levam a esse primeiro conjunto postam-se uma parte dos estudantes, criadores ou “mediadores” em potencial, e ainda outras categorias de “receptores” da cultura. É evidente que todo estudo exaustivo do meio intelectual deveria basear-se numa definição como esta. (SIRINELLI, 2003, p.242)

De acordo com Sirinelli, compreendendo os jornais como lugar de fermentação intelectual, viveiro e espaço de sociabilidade (SIRINELLI, 2003, p. 248), Rui Barbosa e tantos outros agentes que investiam nessa tarefa, possivelmente, podem ter se engajado nessa perspectiva. Além de escrever para o jornal, ele, muitas vezes, foi notícia no mesmo.

Buscando ampliar esses sentidos verifica-se, pois, que Carlos Eduardo Vieira analisa os significados associados aos termos *intelligentsia* e intelectuais. Em seguida, destaca que “as palavras sábio, erudito, letrado, culto representam adjetivos associados a sujeitos privados” enquanto que *intelligentsia* e intelectuais “representam substantivos que nomeiam um sujeito político coletivo” (VIEIRA, 2008, p.71)¹⁰¹.

¹⁰¹ Para maior aprofundamento na temática sobre intelectuais, ver também: BONTEMPI Jr., Bruno (2001); FERREIRA, Antônio Celso (2002); GOMES, Ângela M. de Castro (1999); LEPENIES, Wolf (1996); PONTES, Heloísa (1991); RÉMOND, René (2003).

Teria sido Rui Barbosa um intelectual, um sujeito político coletivo? Como figura pública, engajada, Rui também representava “um sujeito político coletivo”, condição propiciada pelos cargos ocupados, pelos espaços de circulação como conselheiro, político e pelo papel exercido na imprensa, o que o insere na característica definida como “formação da identidade dos intelectuais como protagonistas políticos” (VIEIRA, 2008, p.72).

Tendo em vista a relevância de *O Imparcial* como um espaço de formação ocupado por parte da intelectualidade nacional, verifica-se, pois, a urgência na análise das séries elencadas nessa pesquisa, escritas ou editadas por Rui Barbosa, para compreender o debate educacional travado e disseminado pelas páginas do jornal.

1.5 O trabalho infantil e a concorrência escolar: a Comissão Especial de Legislação Social nas pautas da imprensa

Retoma-se a valiosa problemática acerca dos responsáveis pela educação e os designados “culpados” pelo seu insucesso. A educação compete ao Estado, às famílias, à sociedade civil? O Barão de Ramiz Galvão, diretor da Instrução Municipal do Rio de Janeiro, lavou suas mãos ao atribuir aos pais a culpa pelo fracasso escolar, por sua ignorância e falta de consciência sobre a importância da alfabetização, negligenciando a educação de seus filhos, não os levando para a escola (O IMPARCIAL, 08/06/1913, p.02).

Em entrevista intitulada “*O Imparcial* ouve o Sr. Barão de Ramiz Galvão¹⁰², director da Instrução Municipal”, nota-se uma suposta imparcialidade do jornal, ao enfatizar não se tratar da opinião da folha sobre a ausência da frequência escolar. Dentre várias questões que giravam em torno do ensino primário, foi lançada uma pergunta sobre os resultados da frequência escolar no município:

¹⁰²Benjamin Franklin Ramiz Galvão, formado em medicina e bacharel em Letras, exerceu as funções de professor, filólogo, biógrafo e orador. Professor do Colégio Pedro II e da Escola de Medicina do Rio de Janeiro, ocupou os cargos de diretor da Biblioteca Nacional e de diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal e de primeiro reitor da Universidade do Brasil. “Benjamin Franklin Ramiz Galvão organizou o primeiro arrolamento de fontes no Catálogo que organizou para a Exposição de História do Brasil, em 1881, além de ter organizado o Livro do Centenário e do Dicionário histórico, geográfico e etnográfico brasileiro, publicado em comemoração ao centenário da Independência, cujo capítulo escrito por M. P. Oliveira Santos tratava da Instrução Pública, notícia histórica de 1822 a 1922” (ROSAR; CABRAL; SOUSA, 2003); ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Disponível em: <http://www.academia.org.br/academicos/ramiz-galvao-barao-de-ramiz-galvao/biografia>. Acesso em: 14 de fev.2016.

- E a frequência escolar no Distrito Federal, é satisfatória?
- A frequência aqui não chega a cinquenta mil alunos, ao passo que, à proporção da população em idade escolar da cidade, devia ser de mais cem mil.
- E a que attribue v.ex. essa frequência diminuta?
- A mais de um motivo. Em alguns bairros os edifícios escolares estão atotados de alumnos. A infância, em idade escolar, acorre às escolas em porcentagem satisfatórias. Em outros bairros, porém, a frequência está muito abaixo da que se podia desejar. São os bairros frequentados pela gente mais ignorante, a qual, desconhecendo os benefícios da instrução, pouco faz para educar seus filhos.
- E não se faz uma propaganda para attrahir a infância para as escolas?
- A medida capaz de produzir esse resultado, **parece-me que é só a instrução obrigatória**, como adoptam aguns estados da federação. Aqui, essa medida tem esbarrado em objecções de ordem constitucional, tendo prevalecido a interpretação de que a Constituição federal não permmitte o estabelecimento da instrução primaria obrigatória. Sem essa providencia os esforços da administração nunca serão completamente correspondidos (O IMPARCIAL, 18/06/1913, p.02, grifos nossos).

Sobre a importância da obrigatoriedade para a expansão do ensino por todo Distrito Federal, o jornal não parecia discordar. No entanto, as matérias sugerem questões muito mais sérias do que aquela apontada pelo Diretor da Instrução Municipal. *O Imparcial*, em diferentes notícias, apresentava vários fatores que podiam interferir para a concorrência escolar. Dentre eles, o trabalho infantil.

Em setembro de 1913, uma pequena notícia não assinada traz a discussão da “regulamentação do trabalho operário”, que consistia em um projeto do Sr. Mário Hermes¹⁰³ à Câmara dos Deputados, para se garantir vantagens e a garantia de direitos à classe proletária. No entanto, a principal observância trazida em pauta em seu projeto consiste na presença de crianças nessa classe.

O artigo em questão assumia o compromisso de cobrar dos legisladores sua responsabilidade com a educação dos trabalhadores infantis que, por se verem comprometidos com o trabalho de modo prematuro, afastavam-se das letras, por necessidade econômica, independente da vontade ou ignorância de seus pais, não frequentando escolas ou outro espaço educativo. Dentre os direitos exigidos, esperava-se a aprovação dos legisladores:

- a) O número fixo de trabalho, por dia;
- b) A idade mínima;
- c) O menor salário;
- d) **A instrução obrigatória nas fábricas;**
- e) Indenização por accidente;
- f) Pensões por incapacidade physica (O IMPARCIAL, 06/09/1913, p.04, grifos nossos).

¹⁰³ Mário Hermes da Fonseca seguiu carreira militar. Em 1906 foi nomeado auxiliar de gabinete e ajudante de ordens no governo de Afonso Pena. Em 1910, era ajudante de ordens do pai, Hermes Rodrigues da Fonseca, quando esse se tornou presidente. Candidatou-se a deputado federal na chapa do Partido Republicano, em decorrência de suas divergências quanto à orientação política do pai. Foi eleito deputado federal pelo 1º distrito da Bahia (1912 – 1914), sendo escolhido líder da bancada baiana. Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FONSECA,%20M%C3%A1rio%20Hermes%20da.pdf>>. Acesso em: 13 de fev.2016.

Assim como o projeto do Sr. Mário Hermes, de 1913, outros parlamentares se debruçaram sobre as questões trabalhistas. Em sua dissertação de mestrado, Lucas Goulart Oliveira, a fim de investigar a “questão social” e a legislação trabalhista na Primeira República, argumenta que o federalismo e as disputas entre as elites regionais tiveram maior relevância para o atraso da elite parlamentar em aprovar a legislação social em nível federal do que propriamente um caráter defensivo dos legisladores, ou “um comportamento dócil e inerte do poder legislativo, em plena subserviência e obediência ao poder executivo” (OLIVEIRA, 2015, p.07).

Dentre suas observações, o autor tentou demonstrar “que a elite política buscava responder aos anseios da questão social imposta pelas crises econômicas cíclicas”, mas, em certa medida, garantia “a segurança e a reprodução da mão de obra trabalhadora” (OLIVEIRA, 2015, p.54). A título de comprovação dos seus argumentos, Lucas Oliveira (2015) apresenta várias leis de proteção ao trabalhador que se fizeram presentes em propostas de parlamentares antes da discussão da necessidade da criação de um Código de Trabalho, em 1917: em 1895, o projeto de lei reguladora do trabalho agrícola, do Senador Manoel de Moraes e Barros; em 1904, o projeto de lei de acidentes de trabalho do Deputado Medeiros e Albuquerque; em 1905, o projeto de organização sindical do Deputado Inácio Tosta; em 1911, o projeto de Nicanor Nascimento sobre o trabalho no comércio; em 1912, o projeto do Deputado Figueiredo Rocha com a aspiração da carga de trabalho de 8 horas diárias; e, em 1917, o “grande passo na legislação social brasileira” (OLIVEIRA, 2015, p.55), pela consolidação de vários projetos do Deputado Maximiano de Figueiredo, na Comissão de Justiça.

Conforme sinalizado, em 1917, a Comissão de Constituição e Justiça apresentou o projeto n. 284, responsável por desencadear a discussão em torno de um Código de trabalho. “O projeto estabelecia o máximo de trabalho para os operários, determinava as condições de salário e outras providências” (OLIVEIRA, 2015, p.81). Pelo projeto, o menor de 10 anos não podia ser admitido em algum trabalho, e, entre 10 e 15 anos, somente pelo período de seis horas, em serviços moderados, que não prejudicassem sua instrução escolar. Conforme apresenta Lucas Oliveira (2015), o projeto se estendia por 107 artigos, algumas iniciativas que demonstravam que deputados e senadores eram ativos em matérias trabalhistas. O interesse pela questão, embora não exposta nos termos de uma questão social, incitou os deputados Mário Hermes (BA) e Maurício de Lacerda¹⁰⁴ (RJ), em 1915, a apresentarem um

¹⁰⁴ Destacam-se alguns projetos e leis propostos pelo Deputado Maurício de Lacerda, em 1917. Dentre eles, o projeto n.101, que propõe a conciliação e arbitragem obrigatória entre patrões e operários ou empregados;

requerimento para a criação de uma comissão especial que discutisse o assunto. Apesar de aprovado, a iniciativa só “foi concretizada em 1918 com a criação da Comissão Especial de Legislação Social” (OLIVEIRA, 2015, p.84)

Apesar da relação dos projetos em torno da legislação trabalhista ser importante para o estudo em questão, outro foco chama a atenção. Eles apontam para a formação de um movimento político, constituído pelos poderes públicos, mas também por projetos particulares. Ambos capitaneiam as discussões do ponto de vista trabalhista e, ainda, social, médico, pedagógico e higiênico, envolvendo diferentes tipos de relações com a família, com o Estado e com a Sociedade. Assim como a Comissão Especial de Legislação Social torna-se uma importante agência para investigar as “questões sociais”, Sônia Camara dá luz ao projeto de realização do Congresso de Proteção à Infância, idealizado, em 1919, pelo Departamento da Criança no Brasil, presidido pelo médico Arthur Moncorvo Filho, que visava uma intervenção social, atribuindo, ainda, a necessidade do país “colocar-se em sintonia com os países civilizados do mundo, no movimento triunfal em defesa dos interesses da criança” (CAMARA, 2006, p.759).

Inserido nas comemorações do Centenário da Independência do Brasil em 1922, o Primeiro Congresso de Proteção a Infância, realizado nesse mesmo ano, no Rio de Janeiro, foi “concebido como momento simbólico de reflexão e validação de modelos civilizatórios e de políticas de assistência e proteção para o país” (CAMARA, 2006, p.759). Além da presença do Presidente da comissão, Moncorvo Filho, Camara (2006) destaca os demais membros da Comissão Executiva: Deputado Rodrigues Lima, Doutor Zeferino de Faria, Deputado Andrade Bezerra e Capitão-Tenente Alamiro Mendes; como Vogais: Senador General Felipe Schmidt, Senador Doutor Firmo Braga, Desembargador Ataulpho de Paiva, Doutor Alfredo Pinto, Doutor Sá Vianna, General Serzedello Corrêa, Doutor Fernandes Figueira, Doutor Julio Ottoni, Deputado Raul Faria, Franco Vaz, Doutor Alfredo Balthazar da Silveira, Doutor Fernando de Magalhães, Doutor Evaristo de Moraes, entre outros; intelectuais de amplo reconhecimento nacional, oriundos de diferentes campos de saberes. Dentre a idealização pensada e o seu modo de estabelecimento,

o Congresso foi concebido e constituiu-se como circuito privilegiado de apresentação e reflexão das diferentes matrizes e projetos sociais a serem implementados pelos intelectuais que, imbuídos de uma missão salvacionista e

n.119, que propõe oito horas de trabalho efetivo para funcionários do Estado, das indústrias particulares, minas etc; n.125, que regulamenta o trabalho feminino; n.135 que **propõe idade mínima para admissão de menores ao trabalho**; n.136, que regulamenta a criação de creches em estabelecimentos industriais com mais de 10 operários; n.137, que regulamenta a criação de um contrato de aprendizagem. Para maiores informações, ver: Oliveira (2015).

redentora, viam a educação e a saúde como esteios fecundos capazes de transformar a realidade brasileira. A mortalidade, a morbidade, a nupcialidade, **o trabalho industrial e agrícola**, a criminalidade, a ignorância das leis de higiene, **as condições precárias de trabalho**, da alimentação e da habitação, **o analfabetismo e o ensino** configuraram-se como os principais problemas que mobilizaram os congressistas na formulação de premissas a fim de compor um plano capaz de arquear os alicerces a partir dos quais o país se reorganizaria (CAMARA, 2006, p.763, grifos nossos).

Tanto a Comissão Especial de Legislação Social quanto a Comissão Executiva do Congresso de Proteção à Infância servem para dar visibilidade às feridas abertas, apontadas durante o século XIX e permanentes no início do século XX: o problema do trabalho infantil e a baixa instrução popular como uma questão social. Não obstante a necessidade de trazer os problemas para discussão, trata-se da importância de compreendê-los de modo associado, um relacionado à existência do outro. Ainda que não devam ser tratados, unicamente, como causa e consequência, há uma relação que deve ser estabelecida entre o fato de crianças em idade escolar deixarem de frequentar as escolas e a necessidade de se fazerem presentes nos mais variados espaços de trabalhos. Consiste em “uma ferida” observada no Império e que chega até a República com a mesma gravidade, exposta e ainda sangrando.

Assim, refletir sobre a educação das classes populares não é possível fazê-la da mesma forma que se faria com outras classes da sociedade. Para Rui Barbosa, essa primeira era “ignorante” e não reconhecia o papel transformador da educação para suas vidas. Logo, o ensino obrigatório seria um meio necessário para tirá-las dessa condição que afetava a sociedade como um todo. Em seus pareceres, as propostas de Rui Barbosa abarcavam as questões sobre a liberdade de ensinar e de aprender, coeducação, laicidade, gratuidade e obrigatoriedade enquanto partícipes de um ideal de época. Na sua visão, a obrigatoriedade do ensino era um dever moral tanto dos pais como do Estado. Barbosa (1947) afirmava que a ignorância era um mal patológico e que “com [a] propriedade singular, que caracteriza a ignorância, de perpetuar-se a si mesma, a soberania do pai ignorante degener [ava] na mais cruel das tiranias. E [era] a tirania, não a soberania razoável, o que o ensino obrigatório combat [ia]” (BARBOSA, 1947, I, p.198).

Segundo o autor, a falta de instrução, direito do indivíduo, fazia com que este não tivesse consciência da necessidade em alcançá-la. Logo, se o ensino não fosse obrigatório, assim, na ignorância, o povo se perpetuaria. Barbosa (1947) atribuiu à obrigatoriedade um papel estratégico no processo civilizatório, já que a grande maioria da população brasileira era analfabeta e incapaz de perceber os seus benefícios, segundo seu texto, tornando-se indispensável a compulsoriedade. A instrução primária precisava ser expandida. Para isso,

juntamente com a obrigatoriedade, Barbosa argumentou em favor da liberdade do ensino. Ela alavancaria a expansão da instrução primária. Do mesmo modo, a instrução seria um remédio para os males da população (combatendo a ignorância, a marginalidade, criminalidade, falta de hábitos e moral, os vícios), a formação de cidadãos úteis beneficiaria a sociedade¹⁰⁵. Como pensar a formação de uma nova sociedade se a República ainda tinha em seu seio as marcas de uma educação elitista, não ofertada para todos?

O que seria da infância, melhor dizendo, das infâncias pertencentes às classes populares, se os poderes públicos não atentassem para sua necessidade mais urgente, os meios para sua sobrevivência? Apesar da seriedade que o assunto exigia, nota-se, pelas recorrentes manchetes expostas em *O Imparcial*, que o trabalho infantil permaneceu presente durante muito tempo, assim como não foram aprovados regulamentos que pudessem assegurar o direito à educação, ainda que associado ao espaço de trabalho dessas crianças, apesar das inúmeras tentativas listadas como fora observado nos projetos dos deputados Mário Hermes, em 1913, e, Maurício Lacerda, em 1917, propositor da criação de uma comissão especial para cuidar da legislação social, trabalhista e a regulamentação da instrução primária no interior das fábricas.

Em destaque, observa-se o debate travado pela Comissão Especial de Legislação Social, criada em 1918, que, no ano seguinte, mais uma vez, enfatizava o ensino obrigatório nas fábricas para os menores e a criação de escolas maternas ou elementares para os filhos de operários.

Figura 19 - O imparcial, 15 /11/ 1919, p.04, edição 01309.



¹⁰⁵A formação de cidadãos úteis em prol da sociedade, e ainda, buscando estratégias de defesa nacional, pode ser observadas nos discursos presentes nos pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e 1883. Esse debate está sinalizado no artigo a seguir: GONDRA, José Gonçalves; ALMEIDA, Cíntia Borges de (2014).

A manchete ganhou destaque no jornal *O Imparcial*. A transcrição do discurso dos membros da Comissão ganha notoriedade em uma página inteira do jornal, ocupando todas as colunas da quarta página do periódico de 15 de novembro de 1919: Presidida por José Lobo¹⁰⁶, a Comissão era composta pelo relator Sr. Pernetta¹⁰⁷ e por seus outros membros: Andrade Bezerra¹⁰⁸, Nicanor Nascimento¹⁰⁹, Dorval Porto¹¹⁰, José Augusto¹¹¹, Pennafiel¹¹²,

¹⁰⁶ José Manuel Lobo era de uma família com inserção política. Bacharelado-se em ciências jurídicas e sociais pela Faculdade de Direito de São Paulo (1886), exercendo a profissão de advogado em Campinas. Exerceu ainda, as funções de: delegado de polícia (1900-1902), deputado federal pelo 2º Distrito eleitoral do estado (1903-1923). Como deputado, presidiu a Comissão de Contas da Câmara dos Deputados, a Comissão de Legislação e Previdência Social e a Comissão Especial de Assuntos Sociais. Fez ainda parte da Comissão Especial de Legislação Social. Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LOBO,%20Manuel.pdf>. Acesso em: 20 de fev.2016.

¹⁰⁷ João Pernetta foi um intelectual e orador fluente. Como deputado, apresentou estudos sobre questões do trabalho, sendo relator do projeto, elaborado pela Comissão de Legislação Social da Câmara, em 1919, que tratava sobre o sistema de participação nos lucros. Ver: “O apostolado positivista e o castilhismo na construção do direito do trabalho no Brasil” (COSTA, 2006). Disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/3807/1/000381454-Texto%2BCompleto-0.pdf>. Acesso em: 21 de fev.2016;

“O fortalecimento do Tesouro Nacional como condição para a legislação de trabalho na Primeira República: os direitos dos operários do Estado e do setor privado e a reforma tributária” (VARGAS, 2011). Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/cedem/article/view/684>. Acesso em 25 de fev.2016.

¹⁰⁸ Trata-se de Antônio Vicente de Andrade Bezerra. Jurista, formou-se pela Faculdade de Direito do Recife, sendo, posteriormente, professor catedrático de direito civil na mesma faculdade (1922). Foi deputado federal por Pernambuco (1918-1923), assumindo as funções de primeiro secretário e de presidente da Comissão de Legislação de Justiça; neste cargo, foi também relator do projeto de lei, organizado pela Comissão Especial de Legislação Social sobre acidentes de trabalho. Ver: “As correntes do pensamento católico cívico-social nos anos 1930-1952 no nordeste” (AZEVEDO; MACHADO, 2006); Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BEZERRA,%20Ant%C3%B4nio%20Vicente%20de%20Andrade.pdf>. Acesso em: 27 de fev.2016.

¹⁰⁹ Nicanor Queiroz do Nascimento bacharelou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo (1893), voltando ao Rio de Janeiro para trabalhar como advogado. Foi deputado federal pelo Distrito Federal (1911-1917); nesse cargo, participou das Comissões de Constituição e Justiça e de Diplomacia e Tratados da Câmara, sendo considerado importante na elaboração de projetos que concerniam à proteção dos trabalhadores e um dos chefes políticos de maior prestígio eleitoral. Fundou a revista *Clarté*, juntamente com intelectuais e dirigentes sindicais. Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos20/QuestaoSocial>>. Acesso em: 27 de fev.2016; Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/NASCIMENTO,%20Nicanor%20Queir%C3%B3s%20do.pdf>>. Acesso em: 27 de fev.2016.

¹¹⁰ “Dorval Pires Porto nasceu no Rio Grande do Sul e chegou a Manaus no início do século XX. No contexto de valorização da borracha trabalhou como demarcador e medidor de terras. Elegeu-se deputado estadual no Amazonas e, após o falecimento do prefeito de Manaus Henrique Ferreira Pena de Azevedo, em janeiro de 1914, foi eleito para o cargo. Em janeiro de 1918 participou, como membro fundador, da Sociedade Amazonense de Homens de Letras, depois denominada Academia Amazonense de Letras. Eleito deputado federal pelo Amazonas em 1918, assumiu o mandato em 3 de maio do mesmo ano” (ABREU, 2015).

¹¹¹ José Augusto Bezerra de Medeiros pertencia a uma família oligárquica, tendo como parentes de importante inserção política. Foi Professor de História geral, do Brasil e de geografia no Ateneu Norte-Rio-Grandense (1906 e 1908) e diretor da instrução pública estadual (1910). Foi deputado estadual (1913), elegendado-se deputado federal pelo Rio Grande do Norte. Em 1915 integrou, na Câmara, as seguintes comissões: Comissão Permanente de Instrução Pública, comissões especiais de Código Civil, Legislação Social e Obras Contra as

José Maria Tourinho¹¹³ e Maurício de Lacerda¹¹⁴ (O IMPARCIAL, 15/11/1919, p.04).

Esta disposição da matéria sugere o posicionamento dos editores do *O Imparcial*. Veementemente, José Eduardo Macedo Soares e Rui Barbosa demarcavam as páginas do jornal com assuntos considerados valiosos aos seus olhos. Destacando o “carácter social da lei”, já que o “menor trabalha porque a miséria do pão o atira ao serviço”, tornava-se imprescindível pensar medidas que possibilitassem o “seu ganha pão”, e, ainda, a formação cidadã, pois “o nexos mental que unia a nacionalidade na escola não devia ser negado pelo bem da unidade brasileira” (O IMPARCIAL, 15/11/1919, p.04). Se o trabalho é necessário para o subsídio familiar, a instrução era indispensável para a prosperidade da sociedade brasileira.

As edições vão costurando todo um enredo que se almejava criar a partir do debate educacional tensionado na República pelas mais variadas agências que disputavam espaço, corroborando, assim, com o discurso de educação para a modernização de uma sociedade pelo viés do cumprimento dos direitos sociais e o respeito à cidadania. Se no Império a instrução visava à civilidade que emergia em um projeto de nação, a República resgatava esse ideal, mas, junto a ele, incorporava um desejo de progresso, modernidade e cidadania. Mas, em que

Secas. Membro da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (1916), apresentou um projeto de reforma do ensino para o país. Maiores informações biográficas estão divulgadas a seguir: Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AUGUSTO,%20Jos%C3%A9%20\(RN\).pdf](http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/AUGUSTO,%20Jos%C3%A9%20(RN).pdf). Acesso em: 29 de fev.2016.

¹¹² Antônio Carlos Penafiel foi professor, médico e jornalista, sendo diretor do jornal *O Diário* (RS) (1911) e do jornal *A Federação*, órgão do Partido Republicano Rio-Grandense (PRR), em 1915. Foi eleito deputado estadual (1917), mas renunciou ao mandato, assumindo o cargo de deputado federal pelo estado do Rio Grande do Sul (1918). Segundo Magda Barros Biavaschi (2005, p.202), foi de sua iniciativa a instalação da Comissão de Legislação Social na Câmara dos deputados. Conferir: “O Direito do Trabalho no Brasil – 1930/1942: A construção do sujeito de direitos trabalhistas” (BIAVASCHI, 2005); Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PENAFIEL,%20Carlos.pdf>. Acesso em: 29 de fev.2016.

¹¹³ Pertencia a uma família com importante inserção política. Bacharelou-se em ciências jurídicas pela Faculdade de Direito do Recife (1884), exercendo cargos de adjunto dos promotores da comarca de Salvador (1885-1886), juiz municipal e de órfãos dos termos de Porto Seguro, Santa Cruz Cabralia, Trancoso e Vila Verde (1886-1890); delegado de polícia (1890); juiz substituto da comarca de Salvador; chefe de polícia no governo (1904-1911). Foi eleito deputado federal (1909-1911); em 1915, reelegendo-se sucessivamente até 1923. Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/TOURINHO,%20Jos%C3%A9%20Maria.pdf>. Acesso em: 29 de fev.2016.

¹¹⁴ Maurício Paiva de Lacerda exerceu o cargo de oficial de gabinete do presidente Hermes da Fonseca, entre 1910 e 1912. Nesse ano, elegeu-se deputado federal pelo Estado do Rio, reelegendo-se em 1915 e 1918. Nesse período, acumulou, ainda, o cargo de prefeito de Vassouras (1915-1920). Desenvolveu sua atuação política em estreito contato com organizações operárias do Rio de Janeiro. Conferir: “Vassouras – Origens do Povoado até o Centenário de Elevação a Cidade” (MONTEIRO, 2012). Disponível em: http://www.uss.br/pages/revistas/revistamosaico/V3N22012/pdf/002-Vassouras_origens_do_Povoado.pdf. Acesso em 29 de fev.2016; Centro de Pesquisa e documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível: https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/mauricio_lacerda. Acesso em: 29 de fev.2016.

tipo de “progresso” se pensava?

Durante a “Grande Reforma Urbana de 1903-1906”, conforme salienta André de Azevedo, em suas crônicas – uma delas publicada na Gazeta de Notícias, em 06/12/1903 - Olavo Bilac se referia ao termo “progresso” como “um movimento irresistível, contra o qual nada nem ninguém pode pôr-se em oposição”. O autor sugere que, para Bilac, “o progresso eram as reformas, suas construções, suas obras e também suas demolições e arrasamentos” (AZEVEDO, 2016, p.165-166). O progresso conduziria à civilização, independente se isso traria um confronto entre as práticas sociais das classes populares e os hábitos e comportamentos impostos por uma parte da elite econômica da cidade.

Na imprensa, Lima Barreto criticava as escolhas administrativas do Prefeito Carlos Sampaio. Em 1921, o escritor acusa o político de dedicar “todos os seus esforços para a educação do povo nas coisas de luxo e gozo” (CARETA, 15/01/1921, p.04). A ironia por trás da acusação ia ao encontro dos hábitos e comportamentos forjados e esperados das classes populares: que se vestissem adequadamente, que falassem de forma “cultura”, que circulassem e andassem pelas “avenidas com seus luxuosos edifícios”, dentro de um padrão estabelecido por um grupo da sociedade. Na crônica “O Prefeito e o Povo”, Barreto demonstra a regulação social a partir do exemplo da frequência ao Teatro Municipal. Frequentá-lo envolvia um “alto gasto”, bem como “as representações que lá se da[vam], eram em línguas que só um reduzido número de pessoas entend[ia]” (IDEM, p.04), implicando, então, uma seleção do público presente ou uma adequação aos códigos de conduta e comportamento impostos por esses espaços.

Aproximando-se do Primeiro Centenário da Independência do Brasil, ao andar pelas ruas do Rio de Janeiro com Lima Barreto, é possível observar a cidade dividida em duas. Que ideal de cidadania seria esse pensado pelos republicanos? Ao dar vida aos passos do jornalista, Beatriz Resende (2017) permite a exposição dos sentimentos de Lima Barreto e seus protestos contra o sofrimento observado na sua cidade e por suas ruas também. A capital da República se deixava seduzir e favorecia a especulação imobiliária sacrificando, sua segunda parte, “a cidade dos pobres” (REZENDE, 2017, p.20). A cidade, que precisava ser preparada para a festa do Centenário, necessitava se exibir de “modernidade e cosmopolitismo”, ainda que, a outra cidade, sua outra parte, permanecesse com seus subúrbios, com suas feiras, com seus mafuás, com suas “ruas desordenadas e mal calçadas”, com sua população de “hábitos simples”, com suas “famílias de funcionários públicos subalternos”, com suas famílias de “operários”, com seus “desempregados” (REZENDE, 2017, p.21), sem nenhum projeto de “progresso e cidadania”, esquecidos pelas reformas do início da República e negligenciados

pelas reformas iniciadas frentes às portas do Centenário. Ainda assim, para essa parte da cidade, restava virar história, ainda que marginalizada, mas, observada pelas andanças de Lima Barreto e que ganhava vida pela literatura oportunizada pelo cronista.

No dia seguinte do aniversário da Proclamação da República, o cronista escrevia “15 de novembro”. A intitulação da crônica é bastante sugestiva para se compreender o paradoxo em se comemorar a suposta “liberdade” republicana mediante tantas censuras e exclusões presenciadas no cotidiano das classes populares. Chamada por Barreto de “regimen de fachada”, os trinta e dois anos de República serviam, apenas, para se questionar “o estado actual do Brazil” (CARETA, 26/11/1921, p.06). Pensando o aspecto dos principais morros da capital federal, dentre eles Favella e Salgueiro, o escritor compara-os com “os cinco mil contos destinados para a reconstrução da Avenida Beira-Mar”, indagando as prioridades políticas diante do estado de miséria que estava acometida a população. “Regimen de fachada, da ostentação, do falso brilho e luxo de ‘parvenu’, tendo como ‘repousoir’ a miséria geral” (CARETA, 26/11/1921, p.06). Esta era a República após sua proclamação. Esta era a República que, no ano seguinte, comemoraria cem anos de um país independente.

Ainda que a negligência fosse observada na transformação dos espaços dos subúrbios, diferente do que aconteceu com os espaços urbanos centrais, medidas político sociais tornavam-se necessárias na conformação das classes populares, principalmente, da classe trabalhadora que vinha fortemente se movimentando em busca de seus direitos. Compreendendo a instrução popular como um significativo instrumento de organização da sociedade, tanto o poder público como as mais variadas agências que se instituíam para pensar a República utilizavam suas estratégias para convencer a população dos esforços necessários, para se alcançar o sucesso educacional, embora não estivesse em discussão a disseminação da educação em todos os níveis. O projeto civilizatório, que tinha a educação como instrumento, abarcava, principalmente, a instrução primária.

Na notícia publicada em maio de 1916, nota-se uma tentativa dos governantes municipais de enaltecerem seus governos, convencerem seus leitores sobre seu bom desempenho, assim como propagarem seu projeto educacional. São os “usos da escrita” e o “uso da imprensa como meio de trabalho, inserção política, reconhecimento social” (LUSTOSA, 2003, p.93). O Presidente da Câmara Municipal de “Iguassú” expõe dados sobre sua administração. O texto do Dr. Manuel Reis¹¹⁵ sugere ao leitor que o mesmo confie em seu

¹¹⁵Bacharel em ciências jurídicas e sociais, iniciou a carreira política (1910) como secretário do Ministro da Viação, José Joaquim Seabra. Tornou-se deputado da Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro e, posteriormente, vereador e presidente da Câmara Municipal de Nova Iguaçu (1916). Em 1919, elegeu-se

governo e compreenda “seus esforços para manter a moralidade administrativa e reaes benefícios a esta população” (O IMPARCIAL, 02/05/1916, p.6). A fim de legitimar seu discurso e dar a sua escrita mais credibilidade, o governante acrescenta em seu artigo notas publicadas em outros periódicos, de modo a comprovar bons resultados de sua gestão. Como parte de seu discurso, o Presidente da Câmara afirma que “difundir a instrução no município, para o engrandecimento moral e intellectual do seu povo, é uma das muitas preocupações da administração” (O IMPARCIAL, 02/05/1916, p.6).

Para reforçar sua fala, Dr. Manuel Reis acrescenta publicações “honrosas e entusiasticas” que referenciam e demonstram a satisfação da população ao seu governo. Dentre as elogiosas linhas escritas acerca das políticas implementadas, chama a atenção o modo como o *Correio da Manhã* destaca a questão da obrigatoriedade do ensino como “coisa útil, uma medida lícita”. Para os articulistas do tabloide, a iniciativa do Dr. Manuel Reis foi favorável à obrigatoriedade do ensino, recomendando que trabalhassem junto aos pais de família, a fim de obter que os mesmos obrigassem os filhos maiores de 6 anos a frequentarem a escola.

Trata-se, como se vê, de uma ação meramente persuasiva, sem base na legislação, nem meios coercivos para tornar-se effectiva. Contudo, Ella já revela a preocupação de melhorar o ensino primário, prescrita aos governos estadoaes e municipaes, quase sempre arruinados e descuidosos, sob pena de nunca termos no paiz o que se possa chamar de realmente o ensino das primeiras letras (CORREIO DA MANHÃ, 28/04/1916 apud O IMPARCIAL, 02/05/1916, p.6).

Ao incorporar esses trechos, infere-se que o autor utiliza de artifícios e medidas que contribuem para que o leitor aceite e confie em seu projeto apresentado. A repetição consistia no meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular. Era assim que o jornal agia, repetindo e insistindo na divulgação dos problemas e nas soluções para a educação, já que esta era a “chave”, para que se obtivessem os resultados esperados. O texto do Sr. Manuel Reis conduz o leitor, sugere que a população já reconheceu e aprovou seu projeto e, também, induz que ele incorpore a recomendação exposta pelos jornais de que a família deve ocupar um lugar importante na divulgação do projeto educacional. O ensino obrigatório veiculado em lei deve ser cumprido, porém, mais do que a coerção através da lei, o texto do governante invoca o leitor a participar dessa missão, fazendo com que as crianças frequentem as escolas e, com isso, cumpra o seu papel social para o aprimoramento do ensino das primeiras letras e

o “engrandecimento intellectual” da nação.

Outra perspectiva possível para observar e entender o jornal é reconhecê-lo como mediador e/ou divulgador de conflitos e projetos em disputa. “Os jornais, pela diversidade de ideias de uma redação, evidenciam interesses em disputa”, são “espaços de poder” (LUSTOSA, 2003, p.94). Entende-se, portanto, o discurso como um instrumento de poder. Aquele que consegue espaço para propagá-lo, certamente, possui maiores chances de persuadir o seu público almejado.

A imprensa é, constantemente, usada como aliada na propagação de ideias, ideologia de um grupo específico. Utilizando a análise de Hunt (2001) acerca da linguagem como instrumento de poder, é possível relacionar essa perspectiva com os discursos observados nas notícias elencadas. Lynn Hunt salientou como

[...] a linguagem política podia ser usada retoricamente para criar um senso de comunidade e, ao mesmo tempo, estabelecer novos campos de luta social, política e cultural (...) [e examinou] a maneira como a prática linguística podia ser um instrumento ativo de poder (...) em vez de simplesmente refletir a realidade social (HUNT, 2001, p. 23).

Era notório o poder de alcance, persuasão e convencimento dos jornais no período analisado. Ao deparar-se com textos de diferentes autores, jornalistas, intelectuais, que explanam e discutem sobre a obrigatoriedade do ensino, vê-se que tal política não se trata de um assunto já consolidado e que seus debatedores tenham atingido um consenso a respeito da sua função. Pelo contrário, o ensino compulsório consiste em um projeto que, por muitas vezes, foi alvo de disputa na imprensa. Enquanto a grande maioria dos textos escritos nos jornais defendia a contribuição da obrigatoriedade do ensino para a expansão escolar e formação social, outros autores, contrapondo-se a ideia, acreditavam que essa medida não devesse ser considerada pelos governistas, já que a educação era uma questão individual e de escolha dos pais dos alunos. Os recorrentes debates travados pela imprensa sugerem, na busca pelo convencimento, uma tentativa dos debatedores em “transferir” para o leitor a representação idealizada do “bem” que a instrução formal ou informal traria para a sociedade como um todo, na busca pela consolidação de uma identidade nacional.

A complexidade do tema do ensino obrigatório se expande para as páginas jornalísticas, o que contribui para que esse local se torne um espaço fecundo, mas também de disputas políticas, de interesses individuais. Assim, muitas vezes, o leitor faz parte de um jogo de interesses e o jornal, como espaço formativo e de poder, contribui para a formação da opinião do leitor, seja pela forma reflexiva ou persuasiva que seus articulistas expõem suas

ideias, seja pelo espaço que o jornal destina para esfera do discurso.

Na maioria das vezes, é possível perceber a parcialidade da imprensa. É o que denunciará a carta sem assinatura intitulada “Cartas de Campos”. Nesse documento, o autor denuncia a bandeira à favor do ensino obrigatório, causa defendida pela *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*¹¹⁶. O autor da carta critica a posição da Liga e relata que os governos municipais e estaduais já fazem mais do que podem em relação à educação. O combate à ignorância, causa louvável segundo o próprio autor, não pode esbarrar no fato de muitos pais não mandarem seus filhos para a escola por falta de recursos financeiros. Segundo o autor anônimo,

A Liga, realizando seu ideal de combate à treva do espírito, deve mudar de rumo. Em vez de pedir essa obrigatoriedade, deve promover os meios de poderem os pobres frequentar as aulas, deve criar escolas, conseguir matrículas gratuitas em estabelecimentos particulares. (...) A decretação do ensino obrigatório é um erro entre nós. E o governo, que não pode dar escolas em numero sufficiente, não pode decretar uma lei attentatoria da liberdade e ofensiva aos brios (O IMPARCIAL, 07/06/1916, p.8).

No texto publicado, o autor utiliza vários argumentos para que o município de Campos não fosse obrigado a aplicar a lei naquela localidade. Para ele, todos os esforços que o governo municipal poderia fazer para investir na educação já haviam sido feitos e a obrigatoriedade implicaria na construção de novas escolas, o que demandaria novos gastos orçamentários.

Ao analisar o discurso¹¹⁷ contrário à obrigatoriedade do ensino, compreende-se que o autor se utiliza da imprensa para isentar a responsabilidade do município de Campos em relação ao cumprimento da lei. Em meio a artifícios, o articulista traz exemplos para o leitor de que muito já se faz pela educação e que a lei fere os direitos dos pais, assim como não considera os problemas sociais enfrentados pelos mesmos. Supõe-se que tal discurso seja uma tentativa de sensibilizar o leitor, como também pode-se pressupor que o seu autor não seja um sujeito civil preocupado apenas com a população mais pobre de Campos. Suas enfáticas

¹¹⁶ As dezenas de notícias sobre a Liga encontradas no jornal *O Imparcial* trazem alguns nomes dos seus membros como do seu Secretário Geral Raimundo Seidl, falam sobre suas participações em Congressos educacionais, mostra a participação da imprensa junto à Liga, dentre outros pontos. No capítulo seguinte, a Liga será analisada mais amplamente.

¹¹⁷ Sobre como pensar o discurso, compreende-se que a escrita repete um outro começo, tendo como postulado o conteúdo verdadeiro, que vem sob o signo de verificabilidade, porém sob a forma de uma narração, redimensionando o que Certeau chama de efeito de verdade. Assim, por exemplo, a linguagem citada tem por função comprovar o discurso como referencial, introduzindo nele um efeito de real. Sob este aspecto, “a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade” (CERTEAU, 2014, p. 101).

articulações em defesa do governo sugerem que ele, possivelmente, seja um agente estatal, um político em defesa do seu projeto de sociedade. Talvez, se esteja diante de uma evidência de projetos em disputa para os quais a atenção foi chamada.

Retomando a discussão, de acordo com o autor anônimo, a imprensa consistia em um dos articuladores da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Essa conjectura pode ser validada quando se notam as notícias que seguirão em torno da temática do ensino obrigatório. Posteriormente à “Carta de Campos”, entre 1916 e 1919, o jornal *O Imparcial* publicou quatorze notícias em defesa da obrigatoriedade e outras quinze sobre a Liga, fato este que reforça a hipótese da imprensa como espaço de formação de ideias, como espaço educativo (LUSTOSA, 2003, p.99) – o leitor consome a ideia, podendo se apropriar das mesmas, mas também, tem a possibilidade de refletir sobre os principais pontos divulgados – e, como espaço de poder, campo de disputa de pensamento e projetos políticos. Mais que isso, amplia a ideia de envolvimento dos responsáveis pelo *O Imparcial* com os projetos de Ligas que surgirão “em defesa nacional”. Questiona-se, em acréscimo, o uso do jornal e a formação do seu público. É possível associar a formação de leitores com a implementação da obrigatoriedade do ensino? Qual a relação estabelecida entre o jornal *O Imparcial* e seus leitores?

Não se atribui ao leitor um papel passivo, de mero receptor. Pelo contrário, “as cartas de Campos” seria uma estratégia possível para chamar a atenção para a importância das apropriações que podem ser entendidas como “distintas interpretações feitas por um sujeito a partir de sua cultura” (CHARTIER, 1990, p.107). A participação do leitor também pode ser examinada a partir das inferências feitas por meio daquilo que ele leu no jornal, ou, também, a partir daquilo que foi lido, bem como do seu posicionamento a partir do que foi escrito pelo autor e do que foi interpretado pelo leitor ou ouvinte. A maneira de ler e as apropriações do leitor podem ter uma relação direta com “suas motivações sociais econômicas ou políticas” (CHARTIER, 1990, p.106). Observe-se a apropriação do leitor em relação à notícia publicada no dia anterior frente a qual o mesmo resolve se posicionar.

O Tenente-coronel Raimundo Seidl inicia seu texto escrevendo para o redator que havia na edição passada transformado o “problema do saneamento como insensivelmente o maior problema da cultura popular”. Para o leitor que agora exerce a função de escritor, o redator merecia seus cumprimentos e a denúncia tinha “uma tonelada de razão”. No entanto, Raimundo Seidl discorda que seja esse o principal problema. Existe um ponto que contribuía, inclusive, para o problema do saneamento e dos hábitos populares, o “analfabetismo”.

Todos os problemas no Brasil dependem, antes de tudo, da extinção do analfabetismo do território pátrio. A luta contra o alcoolismo, também escarpellado hontem pello vosso illustrado redactor Sr. Mario Brand; o problema da cultura do solo, o do progresso da industria; o do saneamento das zonas infectadas pela malaria e pelas demais moléstias que atrophiam e dizimam os nossos matutos; o da moralização dos costumes políticos e sociaes, o da defesa nacional; todos os problemas nacionaes, enfim, para serem resolvidos, têm de esperar que os maiores da nossa política criem brio cívico e deem ao Brasil a **obrigatoriedade do ensino primário** (O IMPARCIAL, 17/03/1918, p.5, grifo nosso).

A notícia acima, escrita por Raimundo Seidl, um dos fundadores da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA), serve para problematizar várias entradas já discutidas no texto. Primeiramente, reforça o tema da obrigatoriedade como uma questão posta como uma medida necessária para a configuração de um projeto social. A escrita também possibilita discutir sobre a imprensa na condição de um espaço formativo de opiniões, ideias e pensamentos. Ainda, pode-se refletir sobre o uso da imprensa como espaço de poder, pois Raimundo Seidl exercia o cargo de Secretário Geral da LBCA. Logo, nota-se que o mesmo utilizou uma possível “imparcialidade” da imprensa para debater com o redator, o que, também, deve ser problematizado como uma tentativa de defender seu projeto político¹¹⁸. Por último, problematiza-se a relação entre a imprensa e a formação de leitores, bem como suas possíveis apropriações, visto que um texto pode propiciar várias entradas interpretativas.

Portanto, problematizando tais afirmações, compreendem-se as práticas de leitura a partir de diferentes espaços formativos. A escola será um dos canais de formação. O leitor pode, pelos mais variados motivos, ter pouco acesso ao livro na configuração que se julga convencional. Mas, isso não significa que o mesmo tenha abandonado a prática da leitura. Se se considerar a imprensa, as grandes mídias e a internet como espaços de formação, ver-se-á que, por vários canais de comunicação, o leitor exerce práticas de leitura, ainda que em relação a mesma tenha havido transformações, mudando sua “extensividade”, tornando-se mais rápida, mais” intensa” e com maiores “variações”. É o que Robert Darnton (1990), por exemplo, sugere acerca das transformações da leitura e sua nova direção, formas, finalidades.

Nessa perspectiva, consideram-se os espaços educativos e seus suportes das mais diversas formas, podendo ser convencionais ou não. Quanto à obrigatoriedade do ensino, acredita-se que um maior tempo dentro da escola proporciona ao aluno uma relação mais significativa com outras agências educativas, diferentes daquelas a que ele já estava habituado: família, igreja, amigos, entre outros. Além disso, a obrigação envolve e exige, de

¹¹⁸ Para Foucault, o discurso em geral obedecia a certo número de regularidades internas, era avaliado pelo seu aspecto linguístico. No entanto, sua concepção define o discurso inspirado em “jogos estratégicos”, de “ação e reação”, de “dominação”, “esquiva” e de “luta” (FOUCAULT, 2001, p.09).

forma mais efetiva, a ação do Estado no âmbito da educação.

Partindo desse pressuposto, a implementação da obrigatoriedade do ensino no contexto republicano também proporcionaria à criança essa ampliação das relações com outras agências de formação. Se antes seu contato era restrito à família e à igreja, com o ensino obrigatório decretado, essa relação se expandiria para a escola e, junto com ela, mudança de hábitos, costumes e uma nova conduta poderiam emergir. Na escola, o aluno entra em contato com métodos de leitura, com textos e suportes não vistos anteriormente, ou então, vistos a partir de outras entradas explicativas.

Outro ponto que merece destaque, frisado em páginas anteriores, pelo Diretor Geral da Instrução Dr. Azevedo Sodré, é de que a criança em contato escolar também pode contribuir para a formação de seus familiares (O IMPARCIAL, 07/06/1915, p.3). Aqui, anuncia-se uma das questões a serem analisadas no próximo capítulo, a instrução popular com fim social. Mais que atender o indivíduo, a educação serve à sociedade.

Rui Barbosa, também, em defesa da obrigatoriedade da instrução primária como prática regeneradora e de cunho disciplinar (BARBOSA, 1947), defendeu a premissa como uma cooperação familiar e para a sociedade, já que compelir a instrução primária significaria propagar novos hábitos e costumes para toda a família, além de moralizar os espíritos e, para a sociedade, retirar dela os males que se encontravam enraizados, a ignorância, a desordem. Ou seja, sua intenção com a obrigatoriedade era “antecipar o advento da sociedade que queria alcançar, ou, como ele mesmo pensava, a implantação da proposta deveria funcionar como introdutora da nova sociedade” (NASCIMENTO, 1997, p.104).

Logo, como não atribuir à obrigatoriedade do ensino um possível meio de conseguir formar leitores? Ela, por si só, não surtiria tal efeito, mas, juntamente com outras estratégias educativas, e, ainda, outros espaços de formação, podiam contribuir com esse processo. Assim, compreendemos *O Imparcial* como um espaço educativo, responsável por disseminar ideais, explanar pensamentos, divulgar interesses sociais e políticos, e ainda, capaz de formar e informar, direta e indiretamente através das suas notícias e do seu enredo, o que nos possibilita pensá-lo como meio de investigação para refletir acerca das diferentes formas de educabilidade social.

Com base no exame de *O Imparcial* foi observada uma frequente preocupação nas matérias jornalísticas. Alcançava-se a segunda década do século XX e, junto a ela, permeava uma questão em voga: o Primeiro Centenário da Independência do Brasil. Várias campanhas sociais, civilistas, higienistas, educacionais, se iniciavam com vistas a solucionar uma chaga aberta. Era necessário pensar o Brasil. Conforme nos sugere Alessandra Schueler e Ana

Magaldi (2009), o sentido da invenção republicana era esquecer e silenciar as experiências passadas, fossem experiências não implementadas, mas, também, aquelas já pensadas e debatidas em tempos passados.

Na disputa pelos significados políticos e sociais a serem apagados ou realçados, a República propõe transformar o Brasil, repensá-lo, reinventá-lo, recriar estratégias e medidas capazes de solucionar os variados problemas já discutidos no Império, mas que permaneciam sem solução ou que se interessava dar seu selo de inovação. Dentre eles, a educação, sua expansão, a necessidade de pensar o fim do analfabetismo. Uma rede de agências particulares civis começa a se mobilizar e propor meios e alternativas para sanar tais pontos. Será a composição de Ligas o próximo ponto de investigação. É possível considerá-las experiências de educabilidade? Qual a importância das mesmas para esta pesquisa?

Logo, a proposta do segundo capítulo é centrar na análise da Liga Brasileira contra o Analfabetismo e na análise da Liga da Defesa Nacional, seja pelo lugar de prestígio de seus fundadores e presidentes, seja por suas extensas divulgações na imprensa, bem como por seus projetos sociais, tendo a educação como um instrumento para a defesa nacional. É o que será discutido a seguir.

2 FORÇAS EDUCATIVAS: O PAPEL DAS LIGAS COMO EXPERIÊNCIAS DE EDUCABILIDADE

Figura 20 - O malho, 31/12/1921, p.01, edição 1007.



2.1 Abram as portas para o Centenário da Independência do Brasil: comemorar ou repensar o país?

Figura 21 - O malho, 31/12/1921, p.26, edição 1007.



Eis que o ano novo se aproximava. Ambas as imagens acentuam a espera por “tempo novo” vislumbrado, todavia, fortemente marcado por forças em disputa¹¹⁹. Não se tratava apenas da chegada de um ano qualquer. O ano de 1922 tinha muitos significados para a sociedade brasileira. A edição n.1007 do jornal *O Malho* consiste em um bom exemplo para se compreender a representatividade de 1922¹²⁰ para o Brasil. O exemplar traz várias matérias

¹¹⁹ Como pensar o Centenário da Independência do Brasil? Certamente, a proposta aqui não o vislumbra como uma data comemorativa. Propõe-se pensar as intervenções que se passavam no espaço da cidade, a visibilidade que as medidas políticas, sociais e educacionais assumiram, as estratégias adotadas para legitimar as intervenções que foram propostas e que atingiram o aparato escola, como uma forma de se fazer política e de dirigir a cidade e sua população.

¹²⁰ Há possíveis formas de interpretar o ano de 1922. Segundo observações oportunas lançadas pelo Professor José Gondra em minha defesa de tese, um caminho significativo é compreendê-lo como um ano crítico para o governo brasileiro, repleto de disputas políticas e levantes militares. Provavelmente por isso mesmo e para mostrar que fazíamos parte do mundo civilizado, convinha comemorar com toda a pompa o Centenário da Independência. O governo do Presidente Epitácio Pessoa não mediu esforços tampouco poupou recursos para fazê-lo. O Rio de Janeiro mudou e se transformou. De “face” nova, então capital federal, podia celebrar a data e sediar um importante evento, a Exposição Universal do Rio de Janeiro. A polêmica na imprensa sobre a Exposição e o Morro do Castelo - que acabou afinal sendo parcialmente demolido - fazia parte, na verdade, de uma discussão que envolvia os destinos da República brasileira: o que conservar, o que transformar? Enfim,

ilustrativas, sátiras, crônicas, críticas políticas e tantas outras notícias problematizando o ano em questão. O que o ano que se encerrava levava consigo? Talvez, conforme o ideário das elites insatisfeitas, a marca de uma República “falida” que pouco fez por sua sociedade. Ou ainda, uma República que deixava rastros de políticas equivocadas, governos ineficientes, sociedades improdutivas e “inúteis”. Que República era essa que às margens do Primeiro Centenário do Brasil apresentava tantas mazelas, tantos problemas que, aos olhos da imprensa, já não viam um caminho para solucioná-los?

A imagem ilustrativa registrada na página 26 do jornal *O Malho*, edição n.1007, dá ideia acerca do cenário brasileiro que se tentava forjar. A República, representada pela mulher com a bandeira nacional, pela imagem da nação consolidada, forte e moderna conforme interessava dar luz. Ao mesmo tempo, a representação de uma República que clama por ordem e progresso, incitando a ideia de que os mesmos precisam ser alcançados, logo, ainda não foram. O ano de 1922, ilustrado pela figura de uma criança, permite uma associação com o novo, com a necessidade por algo diferente, a mudança. Contudo, a criança em questão, pode, ainda, expressar uma metáfora do país recém-nascido como sugere Carlos Kessel, de modo a evidenciar “o nascimento simbólico do Brasil moderno” (KESSEL, 2001, p.61), assim como a capital federal que “espelhava” as transformações em seu território como símbolo do novo a ser perseguido. Já os militares, na parte inferior da imagem, a Marinha e o Exército, admitem uma retomada do fortalecimento militar e o discurso de defesa nacional restabelecido no Brasil durante a Primeira Guerra Mundial. Por fim, as corujas¹²¹ instigam a ideia de um cenário político em disputa, já que, cada uma configura intelectuais, governantes, representando a política e os ideários defendidos em suas unidades, ainda que a matéria chamasse atenção para “a quebra da harmonia nacional”, insistindo em clamar o desejo da “união entre todos os seus estados” (O MALHO, 31/12/1921, p.26).

As conjecturas acima sublinhadas podem ganhar corpo e legitimidade juntamente com

em meio aos preparativos para a Exposição, o clima esquentou nos quartéis e agravou-se a crise política. Algumas importantes lideranças militares não reconheceram a derrota do candidato opositor Nilo Peçanha nas eleições presidenciais de março de 1922. Alegavam fraude e não queriam aceitar que o candidato eleito Artur Bernardes tomasse posse em novembro. Era o início do movimento tenentista. Em meio a um conflito declarado, propõe-se pensar o contexto educacional. Para tanto, os jornais valeram para expor alguns discursos forjados que permitiram compreender o projeto nacional e o papel que a escola assumiu neste cenário.

¹²¹ Com o devido alerta feito por José Gondra como arguidor durante o meu exame de tese para obtenção do título de doutorado, devo frisar que o que se pretende informar quando os quatro estados-coruja são descritos como “os pios agourentos de quatro unidades da federação” trata-se de um jogo político, uma campanha eleitoral. De um lado, os adeptos da candidatura de Artur Bernardes; de outro, os *agourentos* que defendiam a candidatura do ex-presidente Nilo Peçanha. A eleição anunciada na charge foi vigorosamente disputada, pois os *agourentos* conseguiram mais de 300 mil votos, dando margem a todas as disputas, bem como a acusação de suposta fraude, revoltas militares e, ainda, a decretação de estado de sítio em pleno ano da efeméride.

as informações exibidas na matéria. Apesar de não explicar os elementos imagéticos, apontam indícios possíveis de interpretação. Segue:

Eis o Anno Novo! É o anno festivo em que commemoramos o Centenário da Independência da Pátria! É o anno em que vamos mostrar ao mundo como somos dignos do trabalho hercúleo e do patriotismo dos nossos maiores, d'aquelles que libertaram o Brasil e o tornaram forte e respeitável pelos sagrados laços da união entre todos os seus Estados!

Festas magníficas se preparam, como demonstração do nosso jubilo, por estes cem annos de vida autônoma, cheia de intenso fulgos. O mundo inteiro aqui virá testemunhar o nosso trabalho, o nosso progresso, a nossa civilização. Entretanto, a presunção de uns e a ambição política de outros conseguiram desviar a consciência de alguns homens.... E ahi os vemos agora, suggestionando e insuflando os pios agorentos de quatro unidades da Federação.... É uma tristeza! Precisamos combater essa quebra da nossa harmonia nacional, d'essa harmonia que tem feito a grandeza invejável do Brasil!

Conto commigo e conto comvosco – o Exército e a Marinha - guardas avançadas da soberania da Pátria Brasileira! Com a minha energia ordeira e conservadora, amparada e defendida pelas classes armadas, farei triunfar a Ordem e o Progresso estampados nesta bandeira – pallio da nossa Independência e da nossa Liberdade: d'esta bandeira que mais poderá servir de trapo fluctuante às mashorcas da ambição, nem de mortalha à grandiosa unidade do Brasil!.. (O MALHO, 31/12/1921, p.26).

Dignidade. É preciso mostrar a dignidade do Brasil ao mundo. Há um clamor dirigido aos leitores, um pedido de que a população ajude a estabelecer a ordem e o progresso, necessários para que a dignidade do país se estabeleça e seja apresentada “ao mundo”. Notem que a notícia traz uma crítica à política vigente, mas não se direciona a ela. O foco é a sociedade, que é convocada a participar do ideário compartilhado pelas elites nacionais. Mas, como a sociedade podia intervir nos rumos do país?

Ao escrever *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto* – fruto de sua tese de doutorado –, Ana Chrystina Mignot aponta a educação como via de regeneração da sociedade e solução defendida por intelectuais e políticos para promover o progresso e desenvolver o sentimento patriótico, mas, também, para “combater doenças, propagar os avanços da ciência, reverter costumes, disseminar hábitos de higiene e saúde, unificar a nação, moldar uma nova geração esclarecida e produtiva” (MIGNOT, 2002, p.140). Segundo a autora, a proximidade das comemorações do Centenário da Independência serviu “de pretexto para que determinados setores se organizassem em torno da bandeira da educação” (IDEM, 2002, p.141), estabelecendo, inclusive, a necessidade de solucionar o problema existente no “paiz de pouccas lettras”: o analfabetismo.

Se a educação era um dever, a estatística poderia ser uma ferramenta para conhecer o cenário nacional e apontar meios para o seu cumprimento. No Brasil, o grande medo da separação territorial e política do país alimentou debates sobre a necessidade da homogeneização cultural e, nesse aspecto, a escola foi uma das instituições a desempenhar a

desejada unidade nacional. Para assumir esse compromisso, o controle pelo número de matrículas e pela frequência obrigatória tornava-se uma medida necessária. Sobre esse afã homogeneizador, Sandra Caldeira-Machado (2016) verifica que as estatísticas¹²² educacionais ganham relevo para dar visibilidade, a partir do discurso “neutro e universal” dos números e suas categorias, a uma identidade nacional. Contudo, a chegada do ano comemorativo do Primeiro Centenário de Independência do Brasil denunciava muitas lacunas a serem solucionadas para que a unidade nacional acontecesse.

As notícias em torno da comemoração começavam a serem publicadas, em diferentes jornais¹²³, a partir de 1915, possibilitando a compreensão da data como um momento de comemoração, mas, também, como um anúncio de que algo importante se aproximava e que muito ainda havia de ser feito¹²⁴.

Em sua maioria, trata-se de notícias que destacam a importância da data para o país, reforçando os ganhos com a Independência e os frutos colhidos a partir dela, ainda que aproveitem para destacar as demandas do país e as mazelas da sociedade. As ocorrências se ampliam consideravelmente quando examinamos a década seguinte¹²⁵.

Assim, a primeira notícia veiculada no jornal *O Paíz*¹²⁶, em 23 de julho de 1916, permite a observação de mudança no teor das notícias acerca do Centenário. A expectativa era grande por sua chegada:

¹²² Nelson Senra demonstra que o conhecimento estatístico pode ser visto como resultante de inúmeros pressupostos históricos, científicos, políticos e ideológicos, que conformam, para além da técnica em si (SENRA, 2006).

¹²³ Entre as principais fontes de pesquisa, referem-se aos jornais ressaltados no âmbito deste estudo a partir do ano de 1915: *O Imparcial*, *O Malho*, *O Tico-Tico*, apesar dos jornais *O Paíz* e *Correio da Manhã* trazerem importantes argumentos para se pensar o contexto especificado.

¹²⁴ O foco nas notícias sobre a data comemorativa anteriores à segunda década do século XX, mais precisamente entre 1910 a 1919, permite observar que as ocorrências se intensificam a partir do ano de 1915: 10 matérias no *O Imparcial*, 44 no *O Paíz*, 18 no *Correio da Manhã*, não encontrando registros no *O Malho* e *O Tico-Tico*.

¹²⁵ Nesse período, encontram-se: 50 ocorrências no *O Imparcial* entre os anos de 1922 a 1926, 369 no *O Paíz* entre 1920 a 1929, 172 no *Correio da Manhã* nos anos 1920 a 1929, 59 ocorrências no *O Malho* nos anos 1920 a 1929.

¹²⁶ Jornal carioca diário fundado em 1º de outubro de 1884 por João José dos Reis Júnior. Teve sua circulação interrompida entre 24 de outubro de 1930 e 22 de novembro de 1933, e encerrou definitivamente suas atividades em 18 de novembro de 1934. Apresentava em seu título a grafia *O Paíz*. Durante os últimos anos da Monarquia, O País destacou-se por sua participação nas campanhas abolicionista e republicana. O primeiro redator-chefe do jornal foi Rui Barbosa, logo substituído por Quintino Bocaiúva. Este último dirigiria o periódico até o ano de 1901, e mesmo após essa data continuou a exercer influência sobre a linha editorial. Para maiores informações, disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PA%C3%8DS,%20O.pdf]. Acesso em: 04 dez.2017.

(...) Serão, certamente, de uma estrondosa imponência os festejos que em todo o território brasileiro, se realizarão para comemorar tão grandiosa data, por todos os títulos tão carinhosa para quantos, nacionais e estrangeiros, amam e veneram esta linda e hospitaleira pátria.

A grande guerra européia, com o seu cortejo de luto, de dor, de sofrimento, de lágrimas e de devastações, que tantos sacrifícios está custando e custará ainda a Portugal, estará, sem dúvida, terminada, e o Brasil, hoje sob as garras da maior e mais tremenda crise econômica, que, aliás, assoberba todo o mundo, terá nessa altura reencetado a sua marcha na senda do engrandecimento, da prosperidade e do bem-estar.

A fortuna voltará a sorrir aos habitantes desta terra privilegiada, permitindo, sem dúvida, a expansão econômica e comercial que, neste período, fatalmente se há de operar, que as condições de vida sofram uma sensível, uma profunda modificação para melhor (...) (O PAÍZ, 23/07/1916, p.05).

O tom de otimismo, a ideia de que o tempo é símbolo de mudança, que a história por si só transforma a realidade de um país é o que podemos observar a partir das notícias veiculadas no editorial de *O Paíz*. No entanto, não perdurou em outros artigos essa concepção de que o tempo levará com ele os problemas da nação e os males sociais. Há expectativas diferenciadas nas demais notícias.

Em mensagem do Prefeito do Distrito Federal, o Senhor Dr. Paulo de Frontin¹²⁷, lida na sessão do Conselho Municipal¹²⁸, do dia 1º de junho de 1919, há um tópico destinado ao Centenário de Independência, onde são indicadas providências já tomadas, como a publicação do “Livro do Centenário”. Ali apontam os projetos a serem postos em prática, caso intentassem uma comemoração “digna”. Nos moldes em que o país se encontrava, “não h[avia] esperança”, nem certezas de que se teria o que comemorar no ano de 1922. Segundo o chefe de governo distrital, a instrução merecia um olhar atento, pois consistia “em outro

¹²⁷ André Gustavo Paulo de Frontin foi engenheiro, professor e político. Lecionou na Escola Politécnica e no Colégio Pedro II, fundando um clube abolicionista na primeira instituição de ensino. Ingressou na política em 1912, filiando-se ao Partido Republicano do Distrito Federal. Em 1918, foi eleito para cadeira no Senado, mandato este que foi interrompido, em janeiro de 1919, para que ocupasse o cargo de prefeito do Distrito Federal, a convite do presidente Delfim Moreira. Apesar de permanecer no cargo somente por cerca de seis meses, ficou conhecido por seu investimento na reconfiguração urbana do Rio de Janeiro. Ver: André Gustavo Paulo de Frontin. Disponível em: <<http://www.dec.ufcg.edu.br/biografias/AndreGus.html>>. Acesso em 31 jul. 2017. PINTO, Surama Conde Sá. *Paulo de Frontin*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/FRONTIN,%20%20Paulo%20de.pdf>> Acesso em: 31 jul. 2017.

¹²⁸ Os Conselhos de Intendência Municipal ganham essa nomenclatura com a instauração da República, em 15 de novembro de 1889, tendo, portanto, o estabelecimento de uma nova organização político-administrativa, obediente aos princípios do federalismo. Neste cenário recentemente criado, a esfera municipal ganhou força para gerir, com significativa autonomia nos termos da lei, os seus próprios negócios. De acordo com Renato Santos “esse princípio de autonomia municipal estava presente na Constituição Federal de 1891, que em seu Título III, Art. 68, estabeleceu que ‘os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos Municípios em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse’” (SANTOS, 2009, p.03). O Conselho Municipal, reformado por D. Pedro I, em 1828, apresenta um legislativo composto por 9 vereadores eleitos de 4 em 4 anos, com a incumbência de cuidar da instrução pública, da polícia e da parte econômica da cidade. Esta Câmara foi dissolvida em 1889, criando-se no seu lugar o Conselho de Intendência Municipal, com sete membros nomeados pelo Governo Provisório, com novas competências. Para uma análise mais profunda sobre o papel do Conselho Municipal na Capital Federal, ver: TORRES (2009).

problema que logo demandava especial atenção”. As despesas eram “exageradas”¹²⁹, se comparadas à baixa frequência dos alunos nas escolas existentes, aos prédios inadequados¹³⁰, à “formação precária do professorado, ao “pouco proveitoso” serviço médico escolar, ao ultrapassado ensino profissional que exigia “remodelação”, “ao baixo retorno do ensino noturno” (O PAÍZ, 02/06/1919, p.05).

Nessa direção interpretativa, o que esperar do Centenário? Primeiramente, que a sociedade e os chefes de governo compreendessem o retorno que os investimentos públicos e privados dariam ao país, se fossem aplicados os orçamentos previstos na capital brasileira. Por sua dimensão nacional e internacional, a fim de se pensar um “Centenário digno”, tornava-se de suma relevância investir no espaço e em quem nele habitava. Assim, é destacada, ainda, a importância do investimento em obras de saneamento e embelezamento da cidade, tais como: alargamentos e prolongamentos de calçadas, viação elétrica urbana, construção de túneis.

Pensar na consolidação da República consistia, também, pensar no desenvolvimento da sua gente e das suas cidades. Conforme salienta Maria Ângela Borges Salvadori (1996), para pensar a formação da cidade moderna, conseqüentemente, faz-se necessário compreender que as transformações não se restringiam ao espaço físico. Sob diferentes influências nos costumes urbanos, europeia e norte-americana, por exemplo, o modo de pensar e de se comportar também sofria mudanças e alterações.

Mas, será que essa gente estava sendo considerada? Ainda que a República no campo político, cultural e social, promettesse, inspirada na tradição liberal francesa e norte-americana, “liberdade, igualdade, participação e democracia, por diversos motivos, essas bandeiras republicanas foram rapidamente frustradas” (MORAES, 1994, p.05). A imprensa diária do início dos anos 20, recorrentemente, retratava a população, cada vez mais distante, dos benefícios das reformas prometidas com a chegada do Centenário.

¹²⁹ O “exagero” em torno das despesas com a instrução pública, conforme expressado pelo Prefeito Paulo de Frontin, segundo o 4º Censo Geral da População, realizado em 01 de setembro de 1920, é ilustrado no IV volume do recenseamento do Brasil. Segundo os dados divulgados pela Diretoria Geral de Estatística, em 1919, “todas as municipalidades do Brasil dispenderam, com a instrução pública, somente cerca de 9,4% do total das suas rendas, porcentagem inferior à aplicada pelos Estados para idêntico fim, 12,8%”. Já o Distrito Federal investiu um coeficiente de 24,2% das suas rendas na instrução pública. Em contrapartida, o Estado do Rio de Janeiro investiu 0,5% da sua renda (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.VI).

¹³⁰ Apesar do “alto investimento” com a instrução pública, conjectura-se que, em sua maioria, essa renda tenha sido investida na construção e manutenção dos grandes palacetes e escolas centrais existentes. As demais escolas, principalmente, as espalhadas pelas regiões mais afastadas, subúrbios e periferias da cidade, conforme os diferentes relatos informados, pouco investimento recebiam dos cofres públicos. Outra questão consiste no número de escolas de instrução primárias existentes. Segundo o Recenseamento do Brasil, de 1920, o Distrito Federal possuía 680 escolas e uma população escolar estimada em 172.467, o equivalente a 251 alunos por escola, ainda que, a matrícula por escola, não ultrapassasse o número de 165 por escola (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.VI).

No jornal *O Malho*, quase que diariamente, o personagem Zé Povo era caricaturado como um sujeito “sempre prejudicado” pelos “mandos e desmandos” da política municipal. Nessa direção, Carlos Kessel (2001), ao examinar os contextos políticos liderados pelos prefeitos Paulo de Frontin, mas, principalmente, por Carlos Sampaio, demonstra uma ideia hegemônica de que o embelezamento da cidade era o principal objetivo para prepará-la para a recepção de seus “hóspedes”, de modo que, o procedimento de demolições e construção de um novo cenário era o mais adequado, custasse a quem custasse, ainda que “grande parte da população assistisse, de longe, às festividades e não fosse beneficiada pelas obras” (KESSEL, 2001, p.92).

Portanto, “urg[ia] tomar as providências necessárias para que, com maior brilhantismo, [fosse] festejado em todo o paiz e principalmente na Capital da República” (O PAÍZ, 02/06/1919, p.06) o Primeiro Centenário de Independência do Brasil. Mais do que uma comemoração meramente ilustrativa, tornava-se necessário “oferecer melhor oportunidade para tirar partido das bellezas naturaes” aos hóspedes estrangeiros e brasileiros, bem como terem acessibilidade e segurança, destacando a necessidade de avenidas, túneis, pontes, estradas, calçamentos, viação elétrica e transporte (IDEM, p.06).

Em diálogo com José Cláudio Sooma Silva (2009), é interessante observar que o remodelamento do espaço urbano e seu processo de urbanização e modernização já haviam sido pauta de discussão em diferentes momentos históricos, inclusive, no último quartel do século XIX, no rol das preocupações de governo da cidade do Rio de Janeiro. Uma concretizadas e outras não; umas bem aceitas e outras causando mais desconforto. As tentativas de projetos de reestruturação e melhoramento urbano voltam a ser apontadas como demandas e retoma-se o debate. É o que lemos no artigo publicado no jornal *O Paíz*.

Retomando a mensagem do Prefeito do Distrito Federal, o Senhor Dr. Paulo de Frontin, além do entusiasmo, nela havia a preocupação com a chegada do ano de 1922. Muitas demandas observadas, porém pouca política pública. A falta de meios de informação estatística, de um recenseamento geral da República¹³¹ também se mostrava uma preocupação às margens do centenário, impossibilitando “avaliar a nossa população” (O PAÍZ, 02/08/1919, p.03). O que isso implicava? Que um país, considerado o “nível de cultura e com condições de desenvolvimento material” (IDEM, p.03), não podia ser desprovido de informações sobre

¹³¹ O Recenseamento de 1920, mais especificamente, o volume IV referente aos dados gerais da população geral do Brasil e da situação da instrução pública no país e em cada Estado foi publicado no ano de 1929, justificando, assim, a afirmação do Prefeito Paulo de Frontin sobre a problemática em torno da publicação dos censos. Logo, havia falta de dados para se obter informações mais precisas sobre a situação nacional naquele momento.

sua população.

Os dados “vagos, muito incompletos, e, sobretudo, illusórios”, ignoravam a massa da produção agrária e industrial nacional¹³², se contentavam com informações demográficas baseadas apenas no registro civil, os cálculos populacionais com variáveis altíssimas, baseados em “supposições, destituídas de bases sólidas de cálculo”, alguns meros “palpites” (IDEM, p.03). Os problemas não cessavam por aí, sugundo a matéria publicada no jornal *O País*, de 1919. A notícia denunciava os defeitos da legislação, os insucessos agrícolas, manufatureiros e comerciais, uma ausência de esforços públicos que legitimavam “uma lamentável prova da incúria dos governos” que necessitava esforço e realidade, já que “se avizinhava a celebração do centenário da independência” e era certo que se teriam “vantagens materiais e morais com a publicação do recenseamento geral da República”, sendo incontestável, “um desastre de gravíssimas consequências, que em ciscunstâncias tão especiaes, pelos seus defeitos, convergisse sobre nós a atenção dos outros povos” (O PAÍZ, 03/08/1919, p.03).

Baseado nas denúncias e insucessos listados é notório o incômodo que a situação do país, suas condições físicas, materiais e culturais destacadas causavam em parte da sociedade. A preocupação inicial não centrava nos ganhos que sua população obteria com a instrução, com as obras e urbanização da cidade, com a exatidão e retorno que o recenseamento poderia fornecer¹³³. De antemão, trata-se da representação da Pátria e da República brasileira. Estava em jogo a imagem que o Brasil passaria a outras nações¹³⁴, muitas delas, “menos civilizadas”

¹³² Os dados referentes ao 1º Censo Geral da agricultura e das indústrias, realizado em 01 de setembro de 1920, apresentam o número 13.336 de estabelecimentos industriais existentes em 1920, um crescimento bastante significativo se comparado ao quantitativo existente em 1907, 2988 indústrias. No entanto, o próprio documento descreve a dificuldade da realização do censo realizado e a impossibilidade do levantamento de várias áreas que, pelas limitações encontradas durante o período de coleta, não abrangem o inquérito censitário: vestuário; obras de construção; estabelecimentos varejistas; oficinas existentes nos estabelecimento de ensino; destilarias; engenhos; indústrias exercidas em domicílio; estabelecimentos para o preparo do fumo, salgadura de peles, carvão vegetal; empresas de transportes; explorações relativas às artes gráficas; empresas editoras e jornalísticas; pequenas oficinas, em geral, destinadas a trabalhos de reparação ou conserto; relativas à produção de energias elétrica, à fabricação de açúcar; serviços de iluminação, abastecimentos de água e esgotos, dentre outros (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.IV). Com as limitações de informações listadas, é possível questionar a exatidão dos dados apresentados.

¹³³ De acordo com a síntese realizada pelo Sr. Dr. Bulhões de Carvalho, Diretor da Repartição Geral de Estatística, a respeito dos dados estatísticos em torno do ensino no Brasil “a instrução primária tem sido desamparada dos poderes públicos” (A NOITE, 29/07/1016, p.03), pois, em 1907, conforme aponta o 1º volume do relatório sobre a estatística da instrução no Brasil, o país possuía 638.378 alunos no ensino primário, sendo 504.706 na malha pública e 133.672 na particular. Esse número não excedia ao percentual de 14,1% da população estimada em 4.500.000, o que demonstra a baixa oferta. A procura pelo ensino era ainda mais ínfima se atentarmos para a frequência relativa a 447.614 alunos, o equivalente a 9,9% da população geral.

¹³⁴ Conforme a análise apresentada por André Nunes de Azevedo evidencia, pensar os novos tempos sugeridos pela República proclamada exige uma atenção para os interesses políticos em torno da cidade. O saneamento e

ou pouco modernas, mas, principalmente, às nações desenvolvidas e de maior potencialidade econômica.

Havia um ímpeto modernizador a começar pela cidade, por suas ruas e por quem nela circulava. Clarice Nunes ressalta o anseio de “disciplinar a pobreza no corpo, na mente, nos gestos e nos sentimentos” (NUNES, 2000, p.385), de modo que tal controle passava a ser vislumbrado e estava presente nos debates e propostas dos “intelectuais e educadores na década de 10 e das suas associações nas décadas de 20 e 30” (IDEM, p.385)¹³⁵.

Para uma República em “progresso”, não se podia permitir que fosse vinculada a ela a ideia de atraso. No entanto, “era patente que não havia a possibilidade de converter, a um só tempo, toda a capital em um canteiro de obras. Por outras palavras, o desafio consistia em uma tentativa de imprimir organicidade, harmonização e disciplina a partir das características do cotidiano” (SILVA, 2009, p.80). A partir dessa concepção, entende-se que a organização e a disciplinarização não seriam voltadas apenas ao espaço urbano. As pessoas, principalmente as das classes populares, necessitavam ser “enquadradas” nesse desafio.

Nesse processo de organicidade, a “cidade moderna” vai se constituindo através de projetos identitários de tendência homogeneizante impostos, conforme sugere Sandra Caldeira-Machado, “numa tentativa de desconsiderar a diversidade, as fraturas e as contradições sociais que os compõem” (CALDEIRA-MACHADO, 2016, p.32). Assim, com o propósito de alcançar a harmonia estética e eliminar, ao máximo, as perturbações que pudessem ser promovidas pelos diferentes, Caldeira-Machado (2016) analisa a constituição da identidade nacional a partir de fortes apelos simbólicos na constituição do repertório do imaginário. Dentre tais símbolos, as estatísticas escolares, os mapas de frequência, as listas de matrículas são importantes símbolos para se compreender a suposta organicidade projetada. Logo, a escola podia significar uma estratégia para a remodelação e o desenvolvimento futuro da sociedade.

Apesar dessa constatação, além dos diferentes discursos e projetos noticiados em torno da expansão do ensino popular, outros debates denunciavam as mazelas da educação e os descasos em torno da sua expansão. A desobrigação da instrução primária consistia em uma

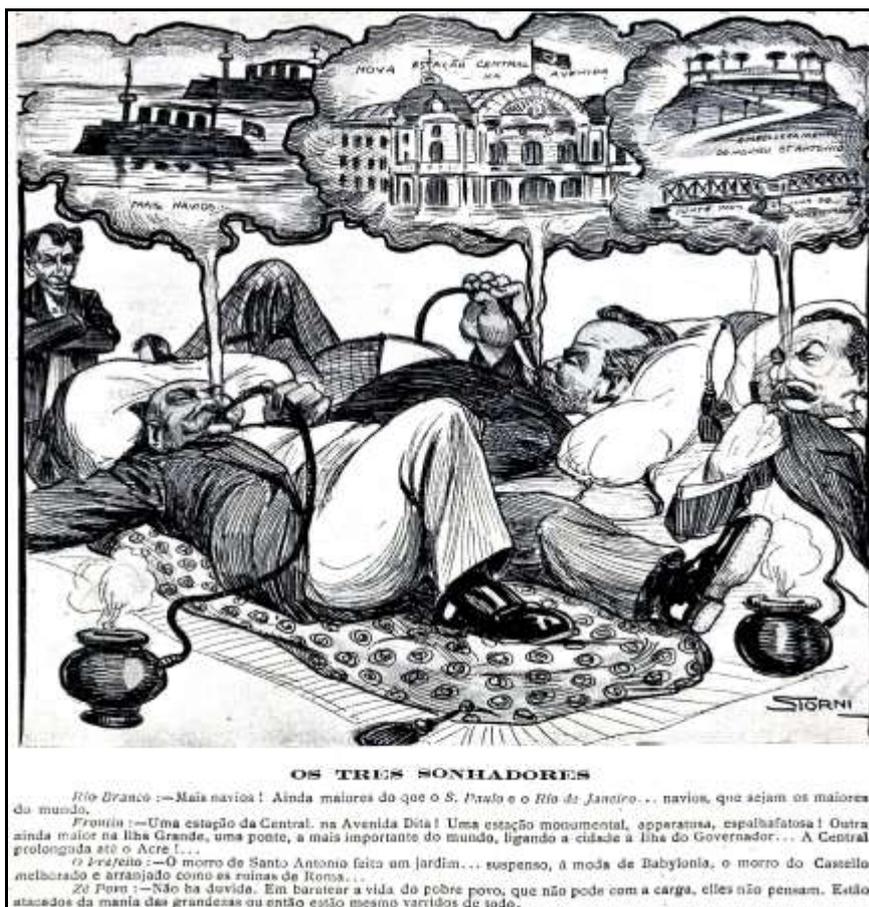
embelezamento da capital federal, propostos no início do século XX, pelos governantes Rodrigues Alves e Pereira Passos, “tinham papel fundamental nessa decisão de reformar a cidade com vistas a reformular a sua imagem internacional” (AZEVEDO, 2016, p.136).

¹³⁵ Desta feita, as ações de Rui Barbosa, Olavo Bilac, José Veríssimo, intelectuais que se pronunciaram e defenderam a instrução popular; e ainda, a Liga da Defesa Nacional, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, a Liga Nacionalista do Rio de Janeiro e a Liga Nacionalista de São Paulo, são exemplos de associações que, por via de seus representantes legais, também desejaram a educação nacional e civilização dos corpos e das cidades que ela poderia inculcar.

pauta frequente para delatar o descompromisso dos governantes do Distrito Federal com a população. Em notícia intitulada “Ensino Municipal”, os redatores do jornal *O Paíz* – notícia não assinada – publicava a fala do Professor Hemetério dos Santos, em uma conferência sobre a instrução pública no ano de 1910. Nela, segundo o conferencista “provou que já neste mês de abril, não há logares vagos nas escolas públicas e nem professores para as classes, apesar destas se comporem de 60, 70 e 90 alunos. Mostrou ser desnecessária a lei de ensino obrigatório. Como obrigar quem espontaneamente procura as classes que lhe são fechadas brutalmente?” (O PAIZ, 15/05/1910, p.07). Com ironia, o professor denunciava um problema que afetava diretamente os interesses da população: a não criação de escolas públicas, o fechamento de escolas existentes, a falta de contratação de professores novos; permitindo a problematização das recorrentes acusações em torno do desinteresse popular no processo de alfabetização.

O suposto descaso noticiado anteriormente contrapõe-se ao projeto de modernização e civilidade anunciado pela República. A remodelação pensada e o desenvolvimento traçado pelo poder público tinham alvos distintos. Enquanto a remodelação do indivíduo afetou, principalmente, a população mais pobre, o mesmo não aconteceu com os benefícios trazidos pelo desenvolvimento social que, direta e indiretamente, contemplaram a vida e o cotidiano das elites da capital federal que se beneficiaram da urbanização da cidade, com a especulação imobiliária, com o embelezamento de suas ruas e com a facilidade de transitar por elas.

Partindo desse pressuposto, em diálogo com Maria Ângela Borges Salvadori (1996), compreende-se que o processo de crescimento da “cidade moderna” carioca, impulsionado pelas iniciativas particular e pelo poder público, voltou-se para o embelezamento e para a reforma das áreas centrais. Com isso, houve prejuízos para a população mais pobre da cidade, obrigando, desse modo, que a mesma morasse em regiões cada vez mais distantes.



Na charge “Mania das grandezas”, o jornal *O Malho* critica o projeto de embelezamento da cidade e a modernização dos espaços de acesso à capital nacional sem benefício para a vida da população mais pobre. Ao contrário disso, já se anunciava o interesse em transformar os Morros de Santo Antônio e “Castello”, lugares onde habitava o “pobre povo”, que não se beneficiaria da transformação urbana anunciada pelos políticos ilustrados.

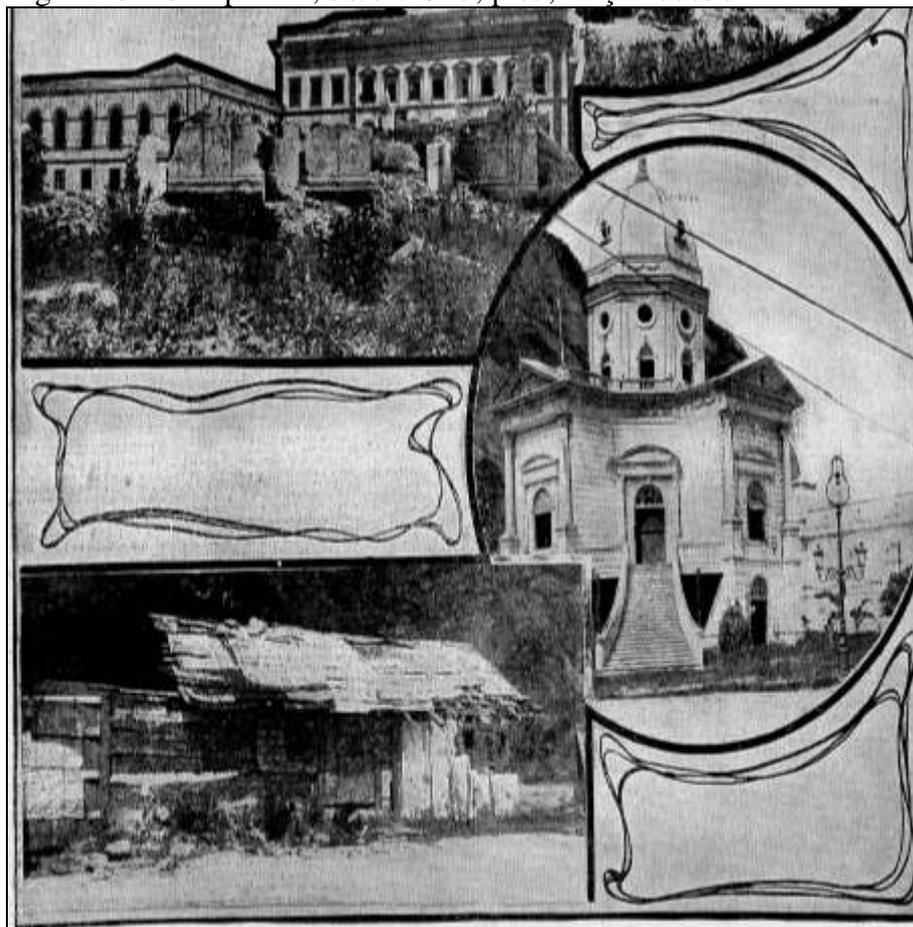
Essa análise ganha respaldo a partir de uma entrevista com o diretor geral de saúde pública, Dr. Carlos Seidl, concedida ao jornal *O Imparcial*, em 1912. Nela, além de ressaltar o “magnífico estado sanitário da cidade”, o diretor alegava que os “perigos perenes para a população”, de cunho higienista, estavam sendo tratados com “muito desvelo e humanidade” (O IMPARCIAL, 14/08/1912, p.05). Na entrevista, Carlos Seidl declarava parecer “muito favorável” aos projetos de “salubridade da capital”, o que representava “tomar enérgicas providências para melhorar as condições higiênicas dos moradores de S. Bento, Santo Antônio, Favella, Saud e o Morro do Castello” (IDEM, p.05).

Tais providências se apoiavam, por exemplo, na determinação para a destruição dos barracões do Morro de Santo Antônio devida às “condições precárias”, sem condições higiênicas que foram construídos “uns sobre os outros sem o menor respeito às condições de

salubridade” (O IMPARCIAL, 14/08/1912, p.05). Contudo, a destruição não aconteceu sem resistência da população, conforme é possível verificar. De acordo com o discurso presente na entrevista do diretor geral de saúde pública “o proprietário de um dos barracões, o mais immundo delles, apresentou-se com um mandato de manutenção do juiz” (IDEM, p.05).

A resistência dos moradores começava a ser identificada como “problema” para os poderes públicos que vislumbravam utilizar a área em prol da urbanização da cidade. Segundo a matéria publicada em *O Imparcial* “faltava pulso” das autoridades para resolver a questão. A notícia intitulada “Um dos bellos recantos da cidade, estragado pela desídia das nossas autoridades” chamava a atenção para a “construção moderna feita pelos modelos das casas do Morro de Santo Antônio” (O IMPARCIAL, 30/01/1913, p.05), que ocuparam o terreno construído para a realização da Exposição Nacional, o antigo pavilhão da Sociedade Nacional de Agricultura, acontecida em 1908.

Figura 23 - O imparcial, 30/01/1913, p.05, edição 00058.



O pavilhão, que antes era recinto de trabalho dos altos escalões dos poderes públicos, a partir da ocupação, conforme a notícia ressalta, havia sido transformado em “casebres, onde

residem representantes da escória da sociedade” (O IMPARCIAL, 30/01/1913, p.05).

Os problemas causados pelo Morro de Santo Antônio diziam respeito à sua boa localização “naquella bonita colina tão digna de melhor sorte do que os seus horríveis casebres de sarrafo” (O IMPARCIAL, 24/03/1913, p.02). Todavia, além do interesse que se vê em sua área geográfica, havia os supostos incômodos trazidos por sua população, ao circular pelas áreas centrais da cidade como acontecia com o uso feito do chafariz da Carioca pelos “infelizes habitantes maltrapilhos e mal afamados”. Nessa direção, o articulista da matéria tenta convencer o leitor dos prejuízos que essa situação trazia para o futuro da cidade do Rio de Janeiro. Assim, “clamava à imprensa e à autoridade que agisse. Para que se alcançasse a modernidade, “o Morro de Santo Antônio é o que o Rio de Janeiro terá que arrastar, com a sua elegância, aquelle trapo imundo” (O IMPARCIAL, 24/03/1913, p.02).

A mensagem havia sido transmitida pelo jornal. “Faltava pulso” das autoridades para resolver a questão. Era preciso buscar “providências”. Nos próximos anos, houve ainda mais resistência dos moradores de desocuparem o “Morro”, sem haver nenhuma outra proposta de moradia. A resistência e a busca por direitos, socialmente negados às camadas mais pobres da população carioca, pode ter sido o motivo para a suposta “providência” chegar. Contudo, ela não se deu e modo a beneficiar os moradores, mas sim, em forma de “incêndio”:

Figura 24 - O malho, 03/06/1916, p.11, edição 0716.



O jornal *O Malho* noticiava o incêndio do Morro de Santo Antônio, supostamente causado pelo “criminoso Casaca de Ferro”. Em uma matéria de 3 linhas, o periódico informava o nome do responsável pelo “crime”, dando destaque para o “grupo de socorridos”, filantropicamente assistidos por membros da sociedade que “distribuíram roupas e objectos aos pobre moradores”, ressaltando a presença de “uma pobre velha a quem tocou um bonito chapéu” (O MALHO, 03/06/1916, p.11). Assim, se estabelecendo o jogo, vencia o mais forte.

Tratava-se de um jogo. Nele, não importavam as perdas sociais, materiais, tampouco de dignidade. Perdiam-se casas, se perdia o direito de circulação, se perdia o direito de buscar seus próprios direitos. É o caso da educação negada. Veja-se o exemplo da instituição de escolas de dois turnos, reforma implementada pelo Prefeito Dr. Paulo de Frontim, em 1919. De acordo com o discurso pronunciado na Câmara Municipal, nesse mesmo ano, pelo Sr. Albérico de Moraes, a reforma implementada de escolas de dois turnos levou o fechamento “de 2, 3 escolas na mesma rua, para que se reunissem essas a outras situadas, muitas vezes, a quilômetros de distância”. A medida, segundo o pronunciamento informado, fez “o Dr. Paulo de Frontim, em dois dias, mandar fechar 97 escolas” (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07). Pensando a pouca preocupação com as perdas sociais da população “periférica”, verifica-se que as estratégias tomadas vinculavam-se a um jogo de poder calcado em interesses particulares voltados para a diminuição dos gastos dos cofres públicos ou sua realocação para projetos políticos que dariam mais visibilidade estética à cidade, como foi possível notar, por exemplo, com a criação dos grupos escolares centrais, em áreas de maior circulação, reconhecimento e notabilidade.

Outro momento, para se verificar a falta de interesse com a vida e com as perdas das classes populares, relaciona-se à retirada de indivíduos dos centros urbanos e seu deslocamento para áreas periféricas, como acontecido nos anos de 1920 e 1921, no governo de Carlos Sampaio, com o “desmonte do Morro do Castelo” (SILVA, 2009, p.75), uma das principais e mais populosas áreas de habitação popular.

Figura 25 - O malho, 20/08/1921, p.19, edição 0988.



Figura 26 - Careta, 19/03/1921, p.23, edição 0665.



Sob forte apoio da imprensa pelo seu desmonte, com base em justificativas de utilidade pública, no dia 11 de março de 1921, foi assinado pelo Prefeito Carlos Sampaio o decreto n.1.451, de 17 de agosto de 1920, aprovando os novos planos organizados para o arrasamento do Morro do Castelo e melhoramentos na área resultante, “desapropriando, na forma da legislação vigente, os prédios e terrenos nelles compreendidos e necessários à sua execução” (O PAÍZ, 11/03/1921, p.05). Não havia nenhuma ressalva acerca dos procedimentos e encaminhamentos a serem tomados relativos à população que ali residia.

Muito menos se criaram estratégias para assisti-las em outro espaço destinado para o acolhimento das mesmas.

O arrasamento do Morro do Castelo, assim como a destruição dos barracões do Morro de Santo Antônio, havia sido arquitetado por Carlos Sampaio no mesmo período, em 1912. Na entrevista do diretor geral de saúde pública, Dr. Carlos Seidl, o mesmo já anunciava o apoio a essa medida proposta. Para ele, a “Ideia exitosa” do engenheiro Carlos Sampaio, além de mais salubridade para a cidade, “traria inúmeras vantagens, de mais franca ventilação para a cidade, à conseqüente mudança de local da Santa Casa de Misericórdia (O IMPARCIAL, 14/08/1912, p.05).

As duas medidas – as escolas de dois turnos e o arrasamento do Morro do Castelo -, dentre outros agravantes, causaram o fechamento de várias escolas públicas consideradas “demasiadamente dispendiosas”, interferindo na matrícula e frequência de alunos com dificuldade de se deslocarem para outro perímetro urbano¹³⁶.

O jogo buscava “alçadas” e ganhos maiores. Não para a maioria da população que necessitava de políticas públicas para melhorar seu “bem-estar”, conforme sugerido pelo Prefeito Paulo de Frontin em mensagem lida na sessão do Conselho Municipal. Em realidade, os ganhos seriam direcionados para uma elite política e econômica do país, a maior beneficiada com a venda da imagem da República que crescia, progredia, se modernizava.

Modernizava-se a que preço? Segundo a análise de Silva (2009) apoiado nas ideias de Campos (2002), com vistas a contemplar o Centenário da Independência, a cidade indispensava asseio e embelezamento. Assim, em termos estratégicos, “desenhava-se no período um entrelaçamento cada vez maior das representações sobre a salubridade pública com as alusivas à composição de uma diferente experiência estética” (CAMPOS, 2002 apud SILVA, 2009, p.74). Disso decorria que o desafio se encontrava, então, não somente na higienização da cidade e na construção/remodelação de áreas específicas que exaltassem a “modernidade”, mas, sobretudo, na conformação de um plano diretor que, pautado nos ditames do urbanismo, se encarregasse de integrar esses fatores em uma pretendida paisagem urbana carioca. Logo, esse jogo pode ser entendido como derivado da representação que se desejava dar para o Brasil, compreendendo o conceito como algo peculiar “das diferenças e

¹³⁶No Distrito Federal, a matrícula do ensino público primário, em escolas diurnas e noturnas, consistia nos seguintes números: em 1914, **71.220 alunos** (O PAÍZ, 03/09/1915, p.07); em 1918, 71.295 alunos; em 1919, 75.382 (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07); em 1924, **43.366 alunos** (GAZETA DE NOTÍCIAS, 04/08/1925, p.04, grifos nossos). Em relação à frequência: Em 1918, **51.051** alunos e, em 1919, **48.807** (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07), demonstrando uma baixa na frequência e um desaceleramento no crescimento da matrícula se comparar 1914 a 1919, onde os números se mantiveram próximos e, posteriormente, se comparar 1914 a 1924, onde os números diminuem consideravelmente.

das lutas que caracterizam as sociedades”. (CHARTIER, 2006, p. 33).

Segundo essa matriz interpretativa, o conceito de representação permite articular as diferenças no interior de uma sociedade e compreender as transformações históricas. Contudo, compreendem-se as limitações das representações, levando-se, assim, a pensar o seu uso como um jogo discursivo e de poder. Chartier acrescenta que tal conceito pronuncia,

as diversas relações que os indivíduos ou os grupos mantêm com o mundo social: primeiramente, as operações de recorte e de classificação que produzem as configurações múltiplas graças às quais a realidade é percebida, construída, representada; em seguida, os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de estar no mundo, a significar simbolicamente um estatuto, uma ordem, um poder; enfim, as formas institucionalizadas através das quais “representantes” encarnam de modo visível, “presentificam”, a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade, ou a permanência de um poder (CHARTIER, 2002, p. 169).

Partindo dos pressupostos anunciados, o Centenário tornava-se a causa para que florescessem pedidos de soluções imediatas para os vastos problemas que assolavam o Império e seguiam pelas primeiras décadas republicanas. A quem recorrer? Quem deveria se responsabilizar pelas dificuldades que o país enfrentava? De acordo com as informações prestadas pelo Conselho Municipal, em uma nova publicação no jornal *O País*, o problema era de todos. Logo, cada “cidadão” deveria contribuir com uma parte e carregar a sua parcela de culpa pelos “atrasos” observados no Distrito Federal.

No entanto, em relação à educação primária e profissional, os problemas estavam prestes a serem resolvidos, ao menos, foi o que informou o novo Prefeito, Dr. Carlos César Sampaio¹³⁷. Segundo os elementos apresentados pelo articulista do jornal, a Prefeitura solicitou um empréstimo interno de 50.000:000\$ réis para cuidar das instalações e para “a construção de casas escolares em número suficiente¹³⁸ e em condições de funcionamento de

¹³⁷ Carlos César de Oliveira Sampaio estudou na Escola Politécnica, onde recebeu os títulos de engenheiro civil, engenheiro geógrafo e bacharel em ciências físicas e matemáticas. Após se formar, tornou-se professor catedrático da Escola Politécnica e da Escola de Marinha. Enquanto engenheiro, o mesmo colaborou em importantes projetos, ao lado de nomes como Paulo de Frontin, Júlio Paranaguá e Luís Rafael Vieira Souto. Em 1920, foi convidado, por Epitácio Pessoa, para assumir a prefeitura do Distrito Federal. Sua missão seria a de preparar o Rio de Janeiro para os eventos comemorativos do I Centenário de Independência do Brasil. Ver: KESSEL, Carlos. *A Vitrine e o Espelho* (O Rio de Janeiro de Carlos Sampaio). Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas, Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204430/4101436/a_vitrine_e_o_espelho.pdf>. Acesso em 02 ago. 2017. MESQUITTA, Cláudia. *Carlos Sampaio*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/SAMPAIO,%20Carlos.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

¹³⁸ O Boletim de matrícula e frequência, expedido pelo diretor geral da instrução primária, em 1916, divulga a informação da matrícula e da frequência em 70.325 e 41.710 alunos nas escolas públicas primárias, consecutivamente (JORNAL DO COMMERCIO, 16/11/1916, p.30). Em 1924, período posterior ao discurso

todos os estabelecimentos de ensino profissional ou primário do Distrito Federal” (O PAÍZ, 27/07/1920, p.03). Ainda, conforme reforça o autor da notícia, “tal iniciativa só traria vantagens à Prefeitura e à população”, devendo ser frisada a alegação de ser “com iniciativas como essa que a Prefeitura vai comemorar o Centenário da Independência” (IDEM, p.03).

Apesar do discurso que legitima as ações do governo municipal e demonstra não só uma preocupação com os problemas da cidade, mas propõe a solução para a questão, outras notícias em jornais diferenciados não comprovam ter havido “remédio para esse mal”. A expansão da escolarização municipal, assim como da grande maioria das cidades brasileiras, não se apoiou somente nas iniciativas públicas. Para se pensar o processo educacional desenvolvido em nosso país, há de se considerar os empreendimentos públicos e privados, as experiências formais e informais¹³⁹.

Todas essas experiências, de modos diferenciados, porém, segundo um propósito comum, possibilitam um exame da história da alfabetização e apresentar, ainda que de forma breve, como se configurou, por quem, para quem, as políticas educacionais em torno da expansão do ensino primário e pelo fim do analfabetismo. Para tanto, mais do que limitar os esforços aos projetos públicos e de educação formal, vale enveredar pelas experiências de educabilidade que se consolidaram a partir de iniciativas privadas - ainda que tenham tido apoio e subsídio dos poderes públicos - contribuindo para o discurso e para a disseminação da instrução popular e, de algum modo, pela luta pela inserção e pelos direitos sociais de uma grande parcela da população fortemente excluída e estigmatizada da sociedade e pela própria sociedade. Algumas Associações e Ligas criadas durante a República prometeram cumprir

político do Prefeito Carlos Sampaio, esses números se reduzem consideravelmente. No Distrito Federal, a matrícula atingia o número de 43.366 alunos enquanto a frequência não ultrapassava a marca de 27.171 (GAZETA DE NOTÍCIAS, 04/08/1925, p.04). Tais dados, ainda que tragam margens para interpretações equivocadas ou lacunares, sugerem o pouco avanço nos números e na suposta expansão da malha municipal de escolas, matrículas e frequência vislumbradas no discurso governamental. Para interpretá-los, torna-se fundamental compreender que “o ordenamento dos dados estatísticos é uma construção arbitrária e prenhe de sentidos, dados por seu organizador (pessoa e/ou instituição), mas não apenas por ele. Os sentidos conferidos aos números certamente acompanham as representações presentes no imaginário de quem os ordena e lhes dão visibilidade, amparados no imaginário social, que dá a eles legitimidade e os interpreta como naturais” (CALDEIRA-MACHADO, 2016, p.42).

¹³⁹ Como empreendimentos públicos e privados destacam-se a criação de escolas e grupos escolares por via do Estado ou por participação de agências particulares. A experiência da Liga Brasileira contra o Analfabetismo serve para materializar a ideia aqui apresentada. Pela iniciativa dessa associação, a partir de 1915, várias escolas primárias - diurnas, noturnas e profissionais - foram criadas por subsídio dos membros e associados da Liga, como será visto ainda neste capítulo. Para ilustrar o que se compreende como experiências educacionais não formais destacam-se a criação das escolas de escoteiros, os cursos oferecidos pelas Listas Militares, e ainda, os festivais cívicos e escolares organizados pelas Ligas da Defesa Nacional e Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Nesses espaços e nesses acontecimentos, as associações conseqüiam reunir um público comum, mas também distinto das escolas formais e, com isso, dar luz e visibilidade às instituições e seus ideários defendidos em torno da defesa nacional.

esse papel e carregaram essa bandeira. Basta-se investigar os interesses por trás dessa ação “cidadã”¹⁴⁰.

Pensar experiências de educabilidade sugere refletir sobre a implantação da forma escolar moderna como o único espaço de aprendizagem, de instrução, lugar institucionalizado e legítimo de educação na sociedade brasileira. No entanto, interessa ao estudo as diferentes formas educacionais, sejam elas escolares ou não escolares, formais ou informais. Vale, portanto, se debruçar e investigar outros espaços responsáveis pelo processo educativo social.

Essa foi a proposta de análise a partir do olhar inicial sobre o jornal *O Tico-Tico*, considerado um espaço significativo para se observar as representações formais de educação; a revista *A Eschola* e a explanação ali apresentada sobre o pensamento de alguns professores em torno da temática da obrigatoriedade do ensino primário; e, também, sobre *O Imparcial* e seus discursos em circulação, no primeiro capítulo. Nesse momento, nota-se que os textos de diferentes autores, jornalistas, intelectuais em torno do ensino obrigatório permitiram ilustrar que tal política não consistia em um assunto consolidado e que seus debatedores tivessem um consenso a respeito da sua função. Pelo contrário, o ensino compulsório era um projeto que, por muitas vezes, foi alvo de disputa na imprensa. Foi investigada a sua complexidade expandida para as páginas jornalísticas, permitindo examinar esse local como um espaço fecundo, mas também de disputas políticas, de interesses individuais. Além disso, sob a alocação de desejo de progresso, modernidade e cidadania, tanto o poder público como as mais variadas agências – dentre elas, os impressos em destaque - se propunham pensar a educação.

Com o intuito de reconhecer outros espaços responsáveis pelo processo educativo social, a criação de associações e Ligas sinaliza a existência de organizações que cumpriam esse propósito. Mas, por que investigar uma liga? A partir desse questionamento, segue a reflexão sobre o problema e o documento. Sua importância associa-se à ideia de representatividade, de parceria, união, engajamento, socialização de um espaço, de uma causa, de um movimento de indivíduos perante a constituição de uma “nova” ordem republicana (SCHUELER; MAGALDI, 2009). A fim de se evitar fazer uma história que pouco possa produzir significado, ou melhor, que o documento sirva apenas para linearizar um acontecimento ou promover uma nova informação (LE GOFF, 2003), observa-se o surgimento de diferentes Ligas na década de 1910, cruzando-as com questões educacionais, sociais e políticas: 1) Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915); 2) Liga Nacionalista

¹⁴⁰ O conceito de cidadania e o esclarecimento sobre o reconhecimento do indivíduo cidadão foi amplamente discutido no terceiro capítulo desta tese. Nele, deu-se destaque aos grupos excluídos dos direitos civis e sociais.

do Rio de Janeiro (1916?), 3) Liga da Defesa Nacional (1916), 4) Liga Nacionalista de São Paulo (1917).

Apesar da busca por informações acerca da fundação e das aspirações das quatro Ligas acima mencionadas, pretende-se atentar para os jornais cariocas, bem como ressaltar duas experiências distintas, mas que se cruzam pela presença de sujeitos comuns e por suas propostas para a sociedade republicana em torno da disseminação da escolarização para atender aos fins sociais. Assim, a chave da análise proposta centrará na análise da Liga Brasileira contra o Analfabetismo e na análise da Liga da Defesa Nacional, seja pelo lugar de prestígio de seus fundadores e presidentes, seja por suas extensas divulgações na imprensa, bem como por seus projetos sociais, tendo a educação como um instrumento para a defesa nacional.

A década de 1910 no Brasil traz consigo uma natureza marcada por uma fase de desestabilização social e desequilíbrio no sistema político. Conforme sugerido por Gilvan Dockhorn (2002), o país representado, principalmente, pelo Distrito Federal e pela cidade de São Paulo, protagonizava a efervescência de uma parcela da sociedade politicamente ativa, hegemônica que, sob um discurso de transformação do país, refletia a divergência dos interesses dos novos setores emergentes, os grupos econômicos urbanos, dos interesses de grupos econômicos e políticos que já ocupavam lugar de destaque no Brasil. Nessa direção, amplia-se o envolvimento dos setores militares e de sua participação nas agências da sociedade criadas e organizadas para a defesa nacional, a organização do trabalho e a propagação da instrução popular.

O problema da educação popular ganha destaque na política do país. Dentre várias razões, a onda de nacionalismo gerada pela Primeira Guerra Mundial é apontada como um forte apelo motivacional. A empreitada pela divulgação da escolarização adquire um caráter de combate ao estrangeirismo. Tornava-se necessário criar e fortalecer condutas cívicas e morais com raízes nacionais. Mas, não era só o estrangeirismo e costumes externos que deviam ser extirpados. O analfabetismo adquire um caráter incômodo, uma “moléstia” que impedia o Brasil de se destacar, ser reconhecido e pertencer ao grupo das nações cultas e desenvolvidas. Assim, a educação passa a ser reconhecida não apenas como uma política pública em benefício do indivíduo, mas, uma demanda do Estado e da Sociedade Civil para atender aos interesses nacionais.

O estudo proposto por Vanilda Paiva sinaliza que a difusão do ensino não se constituiu uma forte preocupação para os governos “durante a primeira metade da República Velha, de modo que se manteve constante [...] o ritmo de crescimento da rede escolar elementar no final

do Império e no início do período republicano” (PAIVA, 1973, p. 84). Talvez, as ações governamentais não tenham sido tão “fortes” e impactantes como se esperava. Ainda assim, compreende-se que tanto no Império quanto na República houve vários projetos e estâncias, públicos e privados, que visavam à propagação da instrução popular.

Ainda que o apelo educacional não tenha-se tornado mais intenso, conforme assinala a referida autora, em sua análise “[...] não existiu qualquer mobilização concreta mais ampla em favor da difusão do ensino; assistimos ao crescimento da demanda por educação popular, e seu precário atendimento, apenas nas cidades maiores” (PAIVA, 1973, p.79). Nessa passagem, Paiva reforça seu argumento a respeito da pouca atuação governamental em torno da difusão da educação popular com a alegação de que a população brasileira desse período, também co-partícipe desse desinteresse, residia majoritariamente no campo e, por questões paternalistas das oligarquias estaduais, acabava não vislumbrando a instrução como uma necessidade imediata e, como consequência, não pressionava por sua difusão.

Desinteresse ou falta de condições e oportunidades? Há como atribuir ao sujeito a culpa pelo seu próprio “fracasso educacional”? De acordo com os indícios encontrados nesse estudo, a “culpabilização” da população não letrada, ou seja, a atribuição da responsabilidade pelo seu próprio analfabetismo, também se configura como uma estratégia política, de modo que isenta a responsabilidade do Estado em torno dos direitos sociais e atribui ao indivíduo um caráter de negligência e um “crime” pelo insucesso social.

Portanto, problematiza-se a suposta afirmação de “desinteresse” populacional e falta de “mobilização concreta”. As campanhas divulgadas nos impressos, a criação de Associações e Ligas, as várias reformas educacionais¹⁴¹, os abaixo-assinados redigidos por professores e por outras instâncias educativas¹⁴², dentre outras experiências, indicam a existência de um movimento articulado e concreto em prol da educação, fosse ela formal ou não.

Ao analisar os contextos a partir de suas transformações, conforme as permanências e rupturas, não se limitou pensá-los como um processo natural e contínuo, mas cíclico e de constantes modificações históricas. A partir desse entendimento, os discursos em torno da educação sofrem alterações significativas, com uma ampla campanha de multiplicação de

¹⁴¹ Destacam-se as reformas de Pereira Passos (1903-1906), de âmbito municipal, referente à capital federal; de Rodrigues Alves (1903-1906), de âmbito federal; as propostas de Paulo de Frontin (1919) e Sampaio Dória (1920), conforme foi apresentado nas páginas iniciais desse segundo capítulo, bem como são descritas na obra intitulada “A grande reforma urbana do Rio de Janeiro”, de André Nunes de Azevedo (2016).

¹⁴² Dá-se ênfase ao abaixo-assinado organizado pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo que recolheu mais de 20.000 assinaturas em prol da difusão do ensino e da implementação da instrução obrigatória conforme é noticiado no livro encomendado por Getúlio Vargas, em 1941, sobre a História da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (BRASIL, 1941, p.59).

escolas e com o chamado "entusiasmo pela educação", que visava à escola primária e à escola popular. Segundo Dermeval Saviani (2002) esse "entusiasmo" pode ser compreendido por um período no qual se acreditava que a educação poderia ser instrumento de participação das massas no processo político.

Esse tipo de preocupação esteve presente nos interesses de criação das Associações e Ligas existentes na década de 1910. Vanessa Nofuentes (2008), ao analisar a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, também menciona outras associações que "vislumbravam dar um novo rumo ao país, solucionando os grandes problemas da pátria" (NOFUENTES, 2008, p.29). Para a autora, a análise do contexto de fundação destas Ligas deixa transparecer o compartilhamento de ideias e ações, formando redes de sociabilidade que tinha como foco principal "o desafio de construir a Nação brasileira" (IDEM, p.29).

Com a deflagração da Primeira Guerra Mundial (1914- 1918), intensificou-se o surto de nacionalismo e patriotismo, trazendo uma considerável parcela de intelectuais para a discussão em torno do desenvolvimento do país e da questão da educação popular. Houve, ainda, um crescimento industrial registrado no final dos anos 1910 que provocou um aceleração no processo de urbanização da sociedade brasileira, desdobrando-se em novas pressões em favor da escolarização.

Com tais acontecimentos em voga, justifica-se a presença de intelectuais inseridos em um movimento para se pensar a República, de modo que fosse revivido o "entusiasmo pela educação". Nesse contexto, reforça-se o papel das Ligas. Assim, o principal veículo de divulgação dessa fase materializa-se nas diversas ligas criadas pelo país, as quais, a exemplo de: 1) Liga Nacionalista do Rio de Janeiro (1915); 2) Liga da Defesa Nacional (1916); e, 3) Liga Nacionalista de São Paulo (1917); as três sinalizadas "[...] pregavam o civismo, o escotismo, um patriotismo exacerbado e, além disso, visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo" (GHIRALDELLI JR., 2001, p. 18), bem como a existência e relevância de uma quarta: 4) Liga Brasileira contra o analfabetismo (1915); que disseminava a ideia da erradicação como objetivo principal da sua campanha, mas não deixava de vinculá-la ao interesse da defesa nacional.

Para "inventar a República", tornava-se necessário buscar meios de inserir a população nesse país que se almejava modernizar. Para tanto, condutas e hábitos precisavam ser padronizados, homens necessitavam ser disciplinados para servir ao país, escolas e espaços educativos deviam ser criados para atender aos interesses do processo político. Para todos eles, as experiências de educabilidade serviam não apenas para a liberdade individual, mas, principalmente, para os interesses da nação.

Este redimensionamento dos problemas educacionais estava ligado às transformações que operaram nos setores econômico, social e político do Brasil. Segundo Paiva (1973), isso se deu devido ao fortalecimento do grupo industrial urbano, à ampliação dos setores médios e do proletariado urbano, ao nacionalismo suscitado pela guerra e à pressão em recompor o poder político dentro dos padrões da democracia liberal republicana.

Para Jorge Nagle (1966), o movimento de “entusiasmo pela educação” teve início com as conferências de Olavo Bilac¹⁴³ e a consequente formação da Liga da Defesa Nacional (1916). Embora se saiba que, anteriormente, tiveram outras ações civis anunciadas com fins similares. É o caso da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, criada em 1915, dos discursos defendidos por Rui Barbosa no jornal *O Imparcial*¹⁴⁴, dentre outras experiências que deslocam essa tentativa de localizar um suposto pioneirismo. Ainda assim, vale reforçar a crença por um soerguimento moral da nacionalidade acastelada pelos agentes que compunham as Ligas e que vislumbraram a necessidade de alfabetizar. Ou melhor, a intenção em disseminar a educação popular, sob a forte alegação de que pessoa alfabetizada adquiriria seus direitos políticos, já que, segundo o Art. 70 da Constituição em voga¹⁴⁵, o analfabeto não podia manifestar sua vontade política. Cabe, portanto, investigar essa suposta preocupação com o indivíduo. Ou, ao invés disso, seria uma inquietação a imagem abalada que o Brasil poderia deixar circular às portas do Primeiro Centenário de Independência do Brasil?

As diferentes Ligas criadas nesse contexto partiam de pontos específicos, mas, convergiam em relação ao seu propósito. Com estratégias e metas diferentes, havia um fim, um objetivo comum: o fortalecimento da nação Brasileira. Assim, para combater o anarquismo, o estrangeirismo, os comícios e as greves, foi criada a Liga da Defesa Nacional (LDN)¹⁴⁶, em 07 de setembro de 1916, no Rio de Janeiro, por Olavo Bilac, Pedro Lessa e

¹⁴³ Em 1915, Olavo Bilac fez alguns pronunciamentos para jornais e conferências, conforme noticiou o jornal o Paiz, acerca “das monumentaes palavras de Olavo Bilac, em São Paulo, na Faculdade de Direito (O PAIZ, 28/10/1915, p.01). Na matéria publicada nesse periódico por Almachio Diniz, o articulista intitula as palavras proferidas por Olavo Bilac como “um programa social”. No entanto, há uma crítica. Segundo o articulista, não se acreditava no êxito da campanha que se iniciava por inspiração do poeta. “Seria preciso, antes de cuidar da educação cívica, buscar na instrução primária, profissional e na militar, mudar a face das coisas” (O PAIZ, 28/10/1915, p.01).

¹⁴⁴ Dentre as diferentes temáticas trazidas destaca-se a discussão do ensino obrigatório, retomando, inclusive, trechos dos Pareceres de Rui Barbosa (1883), como modo de legitimar o discurso e dar luz a uma questão já discutida, demasiadamente, no Império.

¹⁴⁵ (Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 24/02/1891) Os artigos 69, 70, e 71 foram discutidos no capítulo 3.

¹⁴⁶ Há trabalhos voltados para uma análise mais profunda sobre a Liga da Defesa Nacional e seu projeto de Defesa e de Nação. Propõe-se a leitura dos seguintes trabalhos: OLIVEIRA (2012). Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/CienciasSociais/Dissertacoes/oliveira_ts_me_mar.pdf>.

Miguel Calmon, com a vice-presidência de Rui Barbosa, que era favorável ao apoio brasileiro aos Aliados na Primeira Guerra Mundial.

A guerra ajudava a popularizar a ideia do serviço militar obrigatório e reforçava a importância das Forças Armadas. Por defender a ideia do "cidadão-soldado" e do serviço militar como escola de cidadania, a Liga recebeu, desde o início, o apoio do Exército. Olavo Bilac foi um importante líder dessa associação e enfatizava a importância do engajamento dos intelectuais na causa nacionalista, apontando-os como responsáveis pela defesa da pátria e pela modernização das estruturas sociais. Nessa direção, a imprensa cumprirá um papel fundamental para a disseminação das ideias defendidas pelos idealizadores da Liga.

Outras experiências fecundaram a década de 1910. Destaca-se aqui, pela identificação dos agentes envolvidos, a Liga Nacionalista do Rio de Janeiro (LNRJ)¹⁴⁷, criada em 1915, sob a presidência de Alcides Gentil¹⁴⁸ e com apoio de Olavo Bilac, e ainda, a Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP)¹⁴⁹, criada em 1917 sob a presidência de Frederico Vergueiro Steidel¹⁵⁰. Entre os fins das Ligas, notam-se o interesse em manter a unidade nacional, contribuir para o desenvolvimento da instrução popular, promover a educação cívica do povo, buscar a efetividade do voto, concorrer para a eficiência da defesa nacional, bem como destacar a importância do serviço militar. Mas, qual era o entendimento que se tinha sobre o conceito de

Acesso em: 22 jul. 2017. RANQUETAT JÚNIOR (2011). Disponível em:
<<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/3041>>. Acesso em: 22 jul. 2017.

¹⁴⁷ O ano de criação da Liga aparece no estudo de GHIRALDELLI JR. (2001, p. 18), apesar de não ter sido possível localizar nas notícias analisadas.

¹⁴⁸ Alcides Gentil fez o curso primário e iniciou os estudos preparatórios em Belém. Diplomou-se em direito em 1917, ocupando, posteriormente, cargos na área do direito e da educação. Além disso, colaborava com jornais do Rio de Janeiro e Paraná, onde publicava estudos e poemas de sua autoria. No Rio de Janeiro, foi professor de Sociologia na Escola Normal do Distrito Federal e Sociologia no Colégio Pedro II, promotor público do Rio de Janeiro, Inspetor da Faculdade de Direito de Niterói e Advogado do Estado da Guanabara. Ver: SOARES (2012); VALENTE (2011).

¹⁴⁹ Na segunda década do século XX, o Brasil testemunhou diversas manifestações de teor nacionalista. Dentre as muitas associações e pequenos grupos nacionalistas que surgiram em vários pontos do país, destacou-se a Liga da Defesa Nacional, fundada pelo poeta parnasiano Olavo Bilac, no Rio de Janeiro em 1916. Bilac, propagador das ideias nacionalistas, percorreu grande parte do território brasileiro estimulando o surgimento e desenvolvimento de associações congêneres à Liga de Defesa Nacional. A Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP) foi fundada na capital paulista do final do ano de 1916, sob inspiração bilaciana. Para aprofundamento, ver: LEVI-MOREIRA (1984); BOTO (1995).

¹⁵⁰ Frederico Vergueiro Steidel fez o curso de humanidades no Colégio Moretzsohn. Jurista, foi professor na Faculdade de Direito de São Paulo. Ajudou a fundar a Liga Nacionalista de São Paulo, aceitando o convite da mocidade acadêmica para assumir a presidência da mesma e atuando no referido cargo durante toda a existência da entidade (1916 - 1924). Ver: Discurso de Philomeno Joaquim da Costa, em cerimônia de homenagem no centenário de nascimento do Professor Dr. Frederico Vergueiro Steidel. Disponível em: <www.obrasraras.usp.br/xmlui/bitstream/.../Revista_FD_vol63_1968.pdf?...1>. Acesso em: 10 de fev.2016. Ver também: MEDEIROS (2006).

nacionalismo?

Em entrevista concedida ao jornal *O Imparcial*, o Ministro Pedro Lessa, um dos fundadores e presidente da Comissão Executiva da Liga da Defesa Nacional (LDN), sob presidência de Olavo Bilac e vice-presidência de Rui Barbosa, relata o papel desempenhado pela Liga Nacionalista de São Paulo, sua utilidade e sua consonância com os preceitos por ele defendidos em sua atuação junto à Liga da Defesa Nacional (LDN). Segundo ele, as Ligas tinham por fim modificar os rumos nacionais. Para tanto, era necessário investir na instrução primária, ampliá-la com a criação de escolas noturnas, com cuidado com o saneamento das cidades, com a campanha pelo alistamento eleitoral, com o auxílio na execução da lei de sorteio militar. Logo, pensar o sentido de nacionalismo tornava-se questão crucial. Segundo o Ministro, “o nacionalismo é o culto do patriotismo”, de modo que “o esforço dos nacionalistas devia ter como escopo contribuir para que se mantenham, no Brasil, a coesão e a integridade nacional” (O IMPARCIAL, 06/05/1920, p.01). E acrescenta:

A Liga Nacionalista é uma associação, muito semelhante quanto nos fins, à Liga da Defesa Nacional, aqui fundada por Olavo Bilac. É seu intento, como se declara no artigo primeiro dos estatutos, esforçar-se por manter e desenvolver o espírito de solidariedade nacional, pregando a ideia de coesão material e moral entre todas as unidades da Federação; contribuir para o desenvolvimento da instrução popular, promover a educação cívica do povo, difundir entre todas as classes os princípios de respeito, a autoridade e a ordem social; combater a abstenção eleitoral, bem como todas as fraudes que corrompem e viciam o exercício do voto, **defender a língua vernácula e propugnar a obrigatoriedade do seu ensino, assim como do da geographia e história pátria**, nas escolas estrangeiras que funcionarem no país; comemorar os acontecimentos nacionais; reerguer o jury, trabalhar em favor da educação cívica do cidadão, do escotismo, das linhas de tiro e do serviço militar obrigatório (O IMPARCIAL, 06/05/1920, p.01, grifo nosso).

Por que esses grifos eram importantes na percepção da campanha das Ligas? O que estava em jogo?

Ainda na entrevista, o Ministro Pedro Lessa¹⁵¹ aponta alguns dos membros da Liga, destacando o nome do “illustre” Dr. Frederico Vergueiro Steidel, lente da Faculdade de Direito de São Paulo e Presidente da Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP), bem como o “distinto e prestimoso” Dr. José Carlos de Macedo Soares, proprietário e financiador do jornal *O Imparcial*. O destaque do nome do irmão mais velho de Eduardo Macedo, diretor do jornal supracitado, nos sugere duas entradas interpretativas. A primeira possibilidade de

¹⁵¹ Pedro Augusto Carneiro Lessa foi jurista, magistrado, político e professor. Recebeu o grau de bacharel, em 1883, e, de doutor em 1884, ambos pela Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1907, foi nomeado Ministro do Supremo Tribunal Federal. Pertenceu ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, à Academia Brasileira de Letras e dedicou seus últimos anos de vida à Liga da Defesa Nacional, da qual foi um dos fundadores. Ver: GOMES (2015); MENONCELLO (2015); FILHO, Alberto Venâncio. *Pedro Lessa*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/LESSA,%20Pedro.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

entendimento indica uma tentativa de dar prestígio à Liga através dos nomes dos seus membros envolvidos. Não se tratava de qualquer sujeito à frente da associação, mas cidadãos “illustres”, “distintos” e “prestimosos”, o que confere legitimidade às futuras adesões. A segunda interpretação consiste no lugar e no pertencimento social de José Carlos Macedo no *O Imparcial*.

Como havia sido defendido por Olavo Bilac, era necessário buscar o engajamento dos intelectuais na causa nacionalista. Mais do que isso, buscar espaços para que as ideias pudessem circular e ganhar repercussão. Assim, a imprensa foi considerada como um lugar significativo de circulação e os agentes nela envolvidos tidos como importantes aliados para a missão nacionalista. Nessa direção, Olavo Bilac também foi considerado um aliado para erguer a proposta da Liga Nacionalista do Rio de Janeiro (LNRJ).

No ano da sua fundação, em dezembro de 1915, Olavo Bilac presidiu a cerimônia realizada para os sócios-fundadores da LNRJ. Na mesma cerimônia, o presidente da Liga, Dr. Alcides Gentil, propôs a criação da Liga a partir da leitura do “Manifesto à mocidade brasileira” (*O IMPARCIAL*, 04/12/1915, p.07). O documento de abertura foi assinado por Alcides Gentil (presidente), Raphael Sebas (1º secretário), Alda de Assis (2ª secretária), Aristeu Aguiar, Amyntas de Assis, Abdias Campos, Leonor Posada, Mecenas Dourado, João Glast Veiga, Jorge T. da Costa Franco, Severino Campos. O nome de Olavo Bilac não consta no Manifesto, embora o presidente da Liga, ao apresentar o programa da LNRJ, tenha deixado em evidência o discurso proferido por aquele, em São Paulo, em torno da necessidade de se criar frentes nacionalistas pelo país, e, ainda, destacou a interferência de Olavo Bilac na organização da associação do Rio de Janeiro.

Mas, não eram somente a partir de convergências que as Ligas eram estabelecidas. Apesar da proposta da LNRJ afinar-se às pautas defendidas por Bilac, seu Presidente, Dr. Alcides Gentil, alegava haver uma ampliação em relação ao que defendia Olavo Bilac. Segundo ele, embora o poeta visse, “no serviço militar, o melhor processo para a União intervir no ensino primário sem ferir a Constituição Federal [...]”, percebia-se que havia muitos brasileiros que não necessitavam de ensino primário, nem de higiene obrigatória, mas de um “intenso sentimento patriótico”, o que era a alma do nacionalismo defendido por eles (*O PAÍZ*, 20/10/1915, p.02), aspiração absorvida pelo serviço militar. Não se podia perder tempo e nem o foco dos interesses da associação. Em outro momento, pois, seu Presidente destacava as aspirações da LNRJ:

A nossa atividade, (...) será diária, insistente, repetida. Pela nossa inteligência e pelo nosso braço, na nossa ciência, na arte, na literatura, na língua, no estudo dos

costumes e tradições populares, na história, nas festas cívicas, no serviço militar, no escotismo, onde passamos encontrar um ninho para as nossas aspirações e um terreno fértil para a sementeira de nossas esperanças (...) (O PAÍZ, 03/12/1915, p.06).

O serviço militar, destacado pelo fundador da Liga Nacionalista do Rio como a atividade capaz de intensificar o sentimento patriótico dos brasileiros, surge à frente dos ideais educacionais. Na matéria, havia uma distinção e uma hierarquia sobre o grau de importância do serviço militar em detrimento da educação e da higiene. Mas, diferente do que fora apresentado, não era com dicotomias que as Ligas trabalhavam. Ao contrário disso, nas conferências, debates e congressos onde se expunham os objetivos das mesmas, apesar da defesa nacional aparecer como ponto central, o ensino popular era destacado como um “poderoso instrumento patriótico”, levando à população o esclarecimento e ampliando a possibilidade de se inserirem na vida pública através do voto.

É assim que, em julho de 1919, o jornal *O Paíz* divulgava a matéria intitulada “O ensino e o serviço militar”. Tratava-se de uma conferência realizada na sede da Liga Nacionalista de São Paulo, proferida pelo Dr. Júlio Azambuja, delegado da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Na conferência, entre outras ideias, Azambuja defendeu a realização do ideal nacionalista naquele momento “grave e excepcional”, sendo necessário “um programa governamental de perfeita educação patriótica, tanto moral e intelectual como *physica e militar*” (O PAÍZ, 05/07/1919, p.04). Note-se que não havia proposta de ênfase para apenas uma ou outra causa. No entanto, em prol do nacionalismo, era necessário pensar medidas para a formação social em todos os sentidos. E acrescenta, conferindo sentido ao vocábulo “nação” e apresentando a necessidade do ensino nacionalista:

“Nação”, como a íntegra e homogênea sociedade cívica de um mesmo povo, com os seus sentimentos consolidados e os seus direitos e deveres perfeitamente definidos à altura de sua educação e pendores humanos. Assim é que se organizam as Pátrias, em cadeia inquebrantável de todas as afinidades sadias e fecundas e no seio amplo de uma solidariedade de sentir e de propósitos harmonicamente religados pela história, pela língua, pelos costumes e aspirações comuns (...). Na actualidade, e com referência a nós brasileiros, a providência deve inspirar-se na norma seguida pelos governos do mundo e proclamar para isso **a obrigação do ensino primário e do serviço militar**, como principais sucedaneos da construção na nossa nacionalidade (...). Assim, o actual momento, pelas suas lições, impunha-nos em programa de vida nacional, também de completa militarização, não por amor de lances bélicos e antipáticas vindictas usurpadoras, mas só para defesas indeclináveis (...). Há a necessidade do ensino nacionalista e nacionalizante e do serviço militar, Assim, educada a nacionalidade, tornaríamos estável a nossa paz interna e respeitada a nossa integridade nacional. Desejo ver hoje o Brasil fardado e o ensino primário difundido obrigatoriamente, únicos meios do país elevar-se à posição que lhe compete nos domínios da terra, com a inteligência e a energia dos seus filhos sufficientemente preparados para usar do providente instituto da legítima defesa, quando offendidas a sua honra, integridade e direito (...) (O PAÍZ, 05/07/1919, p.05, grifos nossos).

Não se tratava de atender o povo, seus interesses, suas necessidades, seus direitos. Consistia, isto sim, na defesa da sociedade, do estabelecimento da paz no país, de defender suas terras e de não permitir que a imagem de um país atrasado sobrepujasse a ideia de uma nação respeitada e íntegra, formada por filhos de inteligência, energia e preparados para defender a honra nacional. A obrigatoriedade do ensino primário, anunciada e defendida pelo delegado da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, não aparece como uma questão de acesso à cidadania ou direito social, mas, uma estratégia para se garantir e obter meios necessários para defender os interesses do país. Serviço militar ou instrução primária? Ambas as medidas eram meios para se alcançar um fim comum: os interesses nacionais. Melhor dizendo, os interesses de um grupo político e econômico que vinha conduzindo os discursos e os debates no período.

Interessa, portanto, compreender as atividades das Ligas e analisar o modo como os discursos proferidos por seus membros e associados ganha dimensão na imprensa e apoio social. As ocorrências encontradas na Hemeroteca Digital Brasileira, da Biblioteca Nacional, em torno das quatro Ligas destacadas (Liga Nacionalista do Rio, Liga Nacionalista de São Paulo, Liga da Defesa Nacional, Liga Brasileira contra o Analfabetismo) são extensas, numerosas e muito dispersas, demandando escolhas e filtros para se traçar um caminho mais fecundo a seguir.

Assim, foram eleitas as matérias divulgadas em quatro periódicos específicos do Rio de Janeiro: *O Imparcial*, *O Paíz*, *O Malho* e *Correio da Manhã*, pois eram impressos que, ao longo deste estudo, tornaram-se necessários para a investigação por questões de circulação, engajamento e pertencimento dos seus agentes, por concepções ideológicas e religiosas, pela proposta política e educacional, dentre outras razões. O recorte estabelecido para a análise das associações foi 1915 a 1922, tendo acontecido no ano inicial a fundação de duas delas e o ano de 1922 por representar o Primeiro Centenário de Independência do Brasil¹⁵².

Reforça-se a impossibilidade de tratar todas as notícias e agências localizadas. Assim, as ocorrências examinadas cumprem uma dupla função. De antemão, servem para observar quais Ligas possuíam mais espaço e divulgação na imprensa do Rio de Janeiro. Como foi possível observar, a Liga Nacional e a Liga da Defesa Nacional atenderiam mais certamente a intenção lançada. No entanto, não há registro, tampouco, um estatuto acerca da criação da suposta Liga Nacional. Ao analisar o conteúdo das suas matérias, compreende-se tratar das Ligas Nacionalistas do Rio de Janeiro e de São Paulo, o que comprometeria a

¹⁵² APÊNDICE 3, p.376.

exatidão dos dados apresentados devido à ausência de precisão da notícia tratada, ora com dados de uma associação paulista, ora de uma associação carioca. A fim de evitar a confusão anunciada, a Liga da Defesa Nacional foi eleita como objeto de análise por se tratar de uma Liga de grande repercussão e divulgação na imprensa, mas, também, devido à notoriedade dos membros que a fundaram e compuseram a presidência e vice-presidência do Diretório Central da Liga no Rio de Janeiro, Olavo Bilac e Rui Barbosa, respectivamente.

A segunda função cumprida pelos quadros de ocorrência serve para destacar a pluralidade de experiências de educabilidade expostas a partir de poucas palavras-chave. Existem outras associações que tiveram desdobramento e fundação a partir das principais Ligas anunciadas acima. Tratava-se de Ligas Nacionalistas criadas em vários outros estados do Brasil e Ligas contra o analfabetismo que se disseminaram em outros locais do país, a exemplo do caso da Liga Fluminense contra o Analfabetismo, criada no ano de 1916 a partir da campanha contra o analfabetismo iniciada, na cidade do Rio de Janeiro, no ano anterior. Serve, também, para destacar a importância da questão do analfabetismo nacional e sua repercussão nos discursos proferidos nos jornais pesquisados. Assim, pelo debate em foco, foi eleita a Liga Brasileira contra o Analfabetismo como a segunda Liga a ser examinada.

Logo, atenta-se para o exame dos documentos de criação da Liga da Defesa Nacional e da Liga Brasileira contra o analfabetismo procurando-se compreender: na primeira, como as questões de ordem geral (segurança, higiene, moral e cívica, etc.) tem a educação como meio para atendê-las; na segunda, como a educação e a sua ausência desdobram-se em questões maiores, de interesse e ordem nacional.

2.2 Liga da Defesa Nacional

O povo precisa de defesa ou de instrução? De uma arma ou de um livro? O jornal *O Malho*, do ano de 1916, no afã de convencer os leitores, traçava a ideia de projetos em disputa liderados por duas associações diferentes: a Liga da Defesa Nacional (LDN) e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA). Mas, será que os fundadores e propositores das Ligas também as compreendiam como agências díspares? Ou será possível encontrar indícios que sinalizem que seus projetos apresentavam intenções comuns¹⁵³?

¹⁵³ Para ajudar a pensar a criação das Ligas em rede, o trabalho de Vanessa Nofuentes contribui, já que destaca a existência de 44 Ligas entre os anos de 1915 a 1922. São elas: Liga Brasileira Contra o Analfabetismo; Liga de

O ano já anunciava o início das comemorações do Centenário da Independência do Brasil. E, para pensar tal festividade, a notícia publicada no tablóide destaca a solenidade de fundação da Liga da Defesa Nacional (LDN) e a sessão da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA), criada no ano anterior, em 1915. Além disso, com sutileza, salta aos olhos a ilustração em que aparecem representantes das duas Ligas – Olavo Bilac, Miguel Calmon e Pedro Lessa, fundadores da LDN; Raimundo Seidl, Secretário Geral da LBCA - “armando” o Brasil, representado por um homem, com uma espada e com um livro, respectivamente. O que o “gigante”, o Brasil, precisava naquele contexto? Se defender e apoiar a Guerra instaurada na Europa? Se preparar e “formar” seu povo para a chegada do Centenário? Resguardar os direitos da população e formá-la para adquirirem a condição de cidadã? O que de fato estava em jogo?

Defesa Nacional; Liga Nacionalista; Liga Pró Saneamento do Brasil; Liga pelos Aliados; Liga Brasileira contra a Tuberculose; Liga Federal de empregados em padarias; Liga do Comércio; Liga Monárquica; Liga Marítima; Liga dos Proprietários; Liga Pedagógica do Ensino Secundário; Liga dos Professores; Liga Internacional de Assistência aos animais; Liga dos inquilinos e consumidores; Liga Anônima; Liga Brasileira Pró-Germânia; Ligas Anti-Gernânicas; Liga pela Moralidade ou Liga pela Moral; Liga dos Lavradores do Rio de Janeiro, Liga Patriótica Operária; Liga dos Operários Tamanqueiros; Liga Esperantista; Liga de Educação cívica da Prefeitura; Liga das Nações; Liga da Aproximação Universitária; Liga Fraternalista Internacional; Liga Republicana Carioca; Liga dos Estados; Liga Patriótica da Argentina; Liga Política do Distrito Federal; Liga Católica Jesus, Maria e José; Liga dos Vinte e Um; Liga Patriótica dos Aviadores Argentinos; Liga Vermelha (contra a carestia da vida); Liga Política Pró-autonomia do Acre; Liga de Auxílios Mútuos dos Cegos no Brasil; Liga dos Municípios; Liga Promotora da Instrução no Lar; Liga do Coração; Liga Nacional contra o Alcoolismo; Liga das Mães; Liga Eugênica contra o Fumo (NOFUENTES, 2008, p.148-149).

Figura 27 - O malho, 16/09/1916, p.13, edição 0731.



Um ano antes da charge ilustrada acima, dava-se início a um projeto em defesa nacional. Em outubro de 1915, o jornal *O País* antecipava-se e anunciava a intenção de Olavo

Bilac¹⁵⁴ em criar a Liga da Defesa Nacional (LDN). A notícia intitulada “Uma campanha que ganha terreno” trata de uma entrevista com o “poeta da Via Lactea” sobre sua “cruzada santa pela regeneração” do caráter do país e pela “definitiva organização da nacionalidade”. Nela, pregava, assim, a necessidade de desenvolver-se “a instrução primária e a profissional e, sobretudo”, de se iniciar a “execução do sorteio militar”¹⁵⁵ (O PAÍZ, 23/10/1915, p.01), evidenciando que “nos estados, a ideia floresc[ia] magnificamente”, o que nos dá a entender que se tratava de uma pauta de interesse geral, com intenções reveladas acerca de “cooperar para a grandeza da terra-pátria para fazê-la próspera e forte em um próximo porvir”. Configurava-se, então, “a confiança nos resultados seguros da sua utilidade” (IDEM, p.01), a aspiração de que a educação deveria servir a pátria.

Feita a propaganda necessária, no ano seguinte, “em nome da defesa nacional”, *O Paíz* lança um artigo sobre a organização militar do país. Nele, cita-se o “auspicioso” projeto da Liga da Defesa Nacional (LDN), uma instituição “totalmente estranha aos intuítos políticos”. Defendendo uma suposta neutralidade política pela LDN. A publicação tratou de indicar a fala de um dos seus fundadores, o Sr. Miguel Calmon¹⁵⁶, o qual reafirmava que a Liga só desejava do governo o seu “apoio moral” (O PAÍZ, 24/07/1916, p.01).

Na comemoração da Independência do Brasil, no dia 07 de setembro de 1916, a Biblioteca Nacional recebeu os 50 membros da Liga da Defesa Nacional¹⁵⁷ para tomarem

¹⁵⁴ Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac, apesar de sua grande projeção na literatura, o poeta carioca transitou por áreas como o jornalismo e a educação. Foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras e de diferentes jornais como *A Cigarra*, *O Meio*, *A Rua*. Autor do Hino à bandeira, ele participou intensamente da vida política do país; destacando-se sua campanha cívica, a qual tinha como uma das principais pautas o serviço militar obrigatório e que culminou na criação da Liga da Defesa Nacional, em 1916. Ver: RANQUETAT JÚNIOR (2011); SOUSA; PADILHA (2013); HANSEN (2011); ACADEMIA Brasileira de Letras. Olavo Bilac. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/olavo-bilac/biografia>>. Acesso em 30 jul. 2017.

¹⁵⁵ Tratava-se de um concurso, no qual homens, maiores de 18 anos, reservistas do exército, que sabiam ler e escrever, se inscreviam para uma das vagas de atiradores para as diferentes linhas de Tiro existentes no país. Para concorrer, os inscritos faziam prova escrita e prática-oral, sendo avaliados por uma comissão do Exército Nacional (O PAÍZ, 26/02/1915, p.09).

¹⁵⁶ Miguel Calmon Du Pin e Almeida, em 1894, completou os estudos em humanidades e, posteriormente, cursou engenharia na Escola Politécnica do Rio de Janeiro, formando-se em 1900. Durante sua vida, ocupou o cargo de deputado federal, pela Bahia, em 1906, 1912 a 1913, 1921 a 1922. Foi um dos idealizadores da Liga da Defesa Nacional, juntamente com Olavo Bilac e Pedro Lessa; participando, também, das atividades da Liga Brasileira pelos Aliados, fundada e presidida por Rui Barbosa, e do conselho da Liga Pró-Saneamento do Brasil, criada pelo médico sanitário Belisário Pena, em 1918. Ver: ABREU (1994); BRANDI, Paulo. *Miguel Calmon*. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CALMON,%20Miguel.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

¹⁵⁷ A Liga da Defesa Nacional foi presidida por “Dr. Wenceslão Braz, presidente da República. Compuseram o Directório Central, em ordem alfabética: Dr. Affonso Celso, presidente do Instituto Histórico, director da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e sociais e membro da Academia Brasileira; Affonso Vizeu, comerciante; Alberto de Faria, capitalista; Almirante Alexandrino Alencar, ministro da marinha; Senador

posse em reunião privada (O PAÍZ, 07/09/1916, p.02). Pela listagem dos nomes e qualificação dos integrantes da Liga, diferente do que fora afirmado pelo jornal, observamos um sentido político e muito mais do que apoio moral por seus membros tão bem eleitos. Para ser membro do diretório geral, não bastava a intenção ou vontade individual. Havia todo um aparato para a seleção dos integrantes. Dentre as exigências, um “juízo da idoneidade dos aderentes ou propostos pela comissão executiva” (O PAÍZ, 21/01/1917, p.06). Assim, é notória a existência de um interesse maior na escolha de quem comporia seu quadro.

A começar pela presidência geral da Liga, confere-se legitimidade à designação do Chefe de Governo da República. Mas, houve também a adesão de representantes de diferentes setores da sociedade: do comércio, da indústria, dos bancos, do agronegócio, da imprensa, das instituições de ensino superior, da Academia, das associações, dos ministérios, das forças armadas, da política, da igreja católica, etc. A elite econômica, intelectual, política e cultural assegurava o prestígio e a circulação necessária da LDN entre as demais camadas da sociedade. Quem não a conhecia, conheceria pela imprensa, pelos círculos culturais e sociais, pela teia de sociabilidade construída a partir dos membros do diretório central. A partir dele, a proposta era repercutir seu projeto em outros estados, capitalizando novos aliados e fundando outros diretórios dispostos a “assegurar a integridade da pátria” (O PAÍZ, 02/09/1916, p.04).

Inaugurava-se a Liga. “Os nomes que a compu[nham] representa[vam] realmente tudo o que t[ínhamos] de mais representativo e de mais ilustre” (IDEM, p.04). Com o destino a “congregar os sentimentos patrióticos dos brasileiros de todas as classes” (O PAÍZ,

Elfredo Ellis; Dr. Aloysio de Castro, director da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; Alvaro Zamith, presidente da Federação Brasileira de Sports; Antônio Antunes de Figueiredo, presidente da Federação das Sociedades do Remo; Dr. Antônio Carlos Ribeiro de Andrade, deputado federal pelo estado de Minas; Dr. Augusto Daniel de Araújo Lima, director do Colégio Pedro II; Dr. Augusto Olympio Viveiros de Castro, ministro do Supremo Tribunal Federal; Senador Bernardo Monteiro; Cândido Gaffree, industrial; Cândido de Oliveira, director da Faculdade Livre de Direito; Dr. Carlos de Laet, membro da Academia Brasileira; Carlos Muller dos Reis, director commercial do Lloyd Brasileiro; Deputado Carlos Peixoto; Dr. Cícero Peregrino da Silva, director da Biblioteca Nacional; Dr. Clóvis Bevilacqua, membro da Academia Brasileira; Conselheiro Rodrigues Alves, Ex-Presidente da República; Dr. Gabriel Ozório de Almeida, presidente do Conselho Municipal; Guilherme Guinle, industrial; Deputado Coelho Netto; Dr. Homero Baptista, presidente do Banco do Brasil; Almirante Innocêncio de Lemos Bastos; Marechal Jeronymo de Moraes Jardim; Conselheiro João Alfredo Correia de Oliveira; Deputado Galeão Carvalhal; Dr. Pereira Lima, presidente da Associação Comercial; Dr. João Pandiá Calogeras, ministro da fazenda; Dr. João Teixeira Soares, agricultor; Deputado Joaquim Luiz Ozório; Joaquim de Souza Ribeiro, presidente da Liga Metropolitana de Sports Athísticos; Jorge Street, presidente do Centro Industrial do Brasil; Marechal José Bernardino Bormann; General Caetano de Faria, ministro da guerra; Almirante Júlio César de Noronha; Senador Luiz Soares dos Santos; Dr. Miguel Calmon, vice-presidente da Sociedade Nacional de Agricultura; Dr. Miguel Couto, professor da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro; Conselheiro Nuno de Andrade, professor e publicista; **Olavo Bilac**, membro da Academia Brasileira; Oscar de Porciuncula, estancieiro; Dr. Oscar Lopes, presidente da Sociedade Brasileira de Homens de Letras; Dr. Oswaldo Cruz, director do Instituto de Manguinhos; Dr. Pedro Lessa, ministro do Supremo Tribunal Federal; Dr. Raul Pederneiras, presidente da Associação de Imprensa; Senador **Ruy Barbosa**; Monsenhor Vicente Lustosa de Lima, do cabido metropolitano” (O PAÍZ, 02/09/1916, p.04, grifos nossos).

02/09/1916, p.04), tinha como fim manter em todo o país a ideia de coesão nacional e amor às tradições heróicas; propagar em todas as escolas primárias, secundárias, superiores, profissionais, civis e militares a educação cívica e o culto do patriotismo; desenvolver em todo o Brasil o culto do heroísmo, fundando e sustentando associações de escoteiros, linhas de tiros, batalhões patrióticos; apoiar, pela persuasão e pelo conselho, a execução da lei do sorteio militar nos colégios, academias e corporações; fazer propaganda por meio de conferências, livros, folhetos, artigos de imprensa diária, ereção de estátuas e monumentos que relembressem feitos dos nossos maiores; publicação e divulgação de catecismos cívicos.

Em discurso pronunciado por Olavo Bilac, é possível compreender o sentido dado à expressão “defesa nacional”, tão amplamente divulgada na proposta da Liga. Para seu fundador,

a **defesa nacional** é tudo para a Nação. É o lar e a Pátria; a organização e a ordem da família e da sociedade; todo o trabalho – a lavoura, a indústria, o comércio, a moral doméstica e a moral política; todo o mecanismo das leis e da administração; a economia, a justiça, **a instrução**; a escola, a oficina, o quartel; a paz e a guerra; a história e a política, a poesia e a filosofia, a ciência e a arte; o passado, o presente e o futuro da nacionalidade (O PAÍZ, 10/09/1916, p.01, grifo nosso).

Os grifos destacados permitem pensar a relação da LDN com o núcleo de interesse deste estudo. Na proposta examinada, verifica-se o interesse da Liga com o campo educacional. Partindo desse pressuposto, semeando “informações, serviços patrióticos e intercâmbio cívico” estabelecia-se no prédio da Rua do Ouvidor n.89 “a associação que leva[va] por diante o seu entusiástico programma nacionalista” (O PAÍZ, 07/10/1916, p.02). As atividades da LDN, recorrentemente, eram citadas nos jornais e possibilitam traçar um envolvimento dessa associação privada aos interesses de cunho nacional.

As notícias informavam sobre as reuniões da comissão executiva da Liga, citavam a criação e organização de diretórios regionais em diferentes estados (O PAÍZ, 08/10/1916, p.02), divulgavam a adesão de escolas e grupos escolares às propostas da Liga e a formação de “batalhões infantis nos grupos escolares”, bem como a obrigatoriedade da prática “do culto patriótico nos feriados nacionais, dentro e fora das escolas” (IDEM, 21/11/1916, p.04), propagandeavam a organização de festivais educativos e literários na cidade (IDEM, 10/12/1916, p.04).

Dentre as publicações que circulavam nos tablóides, destaca-se uma ação proposta pela Liga que afetaria o campo educacional. Em fevereiro de 1917, *O Paíz* noticiou a abertura de um edital feito pela LDN para a composição de dois livros: *Catecismo cívico* e *Manual de Educação Moral e cívica*. O livro de catecismo deveria ser estudado por todos os homens,

tendo, assim, necessidade de linguagem simples e clara, “feito à maneira das cartilhas de educação primária”. O manual, por sua vez, deveria circular em diferentes espaços, inclusive na escola, versando sinteticamente sobre diversos temas, entre eles: “homem, sociedade, família, honra, obediência, necessidade do trabalho e da instrução, símbolos da pátria, amor à terra” (O PAÍZ, 02/02/1917, p.04). Ainda na proposta, anunciava que o manual era destinado “aos professores e alunos de faculdades, escolas, ginásios, etc”, sendo um complemento do livro *Cathecismo cívico*. Afirmava-se que “deveria versar sobre noções de sociologia, direito em geral, direito constitucional, resumo sintético da história nacional, além de aprofundar os assuntos da cartilha” (IDEM, p.04). O formato, os direitos e outras questões referentes ao edital também foram preestabelecidas.

Figura 28 - O paiz, 02/02/1917, p.04, edição 11.806.

<h2 style="text-align: center;">Liga da Defesa Nacional</h2> <p>Pede-nos a secretaria geral da Liga da Defesa Nacional a publicação deste edital:</p> <p>“A Liga da Defesa Nacional abre um concurso para a composição de dois livros: um <i>Cathecismo cívico</i> e um <i>Manual de educação moral e cívica</i>. Poderão concorrer todos os escriptores do Brasil residentes no paiz e no estrangeiro, sujeitando-se às clausulas deste edital.</p> <p>1º. O <i>Cathecismo cívico</i>, destinado a ser lido e estudado por todos os homens do povo e a circular em todas as casas de família, escolas, officinas e quartéis, será escripto com a maior simplicidade e clareza e feito à maneira das cartilhas de educação primaria, com perguntas e respostas, tratando syntheticamente destes assumptos: o homem, a família e a sociedade. Cuidados de asseio, ordem e cortezia. Sentimentos de honra, bondade,</p>	<p>de sociologia e de direito em geral e direito constitucional e um resumo synthetico da historia nacional e estudará com maior desenvolvimento os assumptos tratados na cartilha — a organização da família, da sociedade e da Patria; o territorio e a população; o municipio e a União; o Estado e a soberania; a educação moral, individual e social; a Constituição do Brasil; direitos e obrigações dos cidadãos; organização legislativa, administrativa e judiciaria; a actividade economica; nacionalismo e racionalização; liberdades individuais e politicas; regimen eleitoral e suffragio; a defesa nacional; o serviço militar.</p> <p>2º. A materia do <i>Cathecismo</i> deve ser resumida de modo que o volume impresso em formato pequeno, destinado a larça e gratuita distribuição, possa ter, no maximo, cento e cincuenta paginas. O volume do <i>Manual</i> poderá ter de duzentas a trezentas paginas.</p> <p>3º. A commissão executiva da Liga da Defesa Nacional constituirá um jury de cinco membros, encarregado do exame e da escolha dos trabalhos aceitos. A Liga conferirá os seguintes premios: primeiro, de 6.000\$, e segundo, de 2.000\$, para os originaes do <i>Cathecismo</i> escolhidos para o primeiro e segundo lugares. Para os dois primeiros lugares conquistados pelos autores do <i>Manual</i> serão tambem conferidos dois premios: primeiro, de 3.000\$, e segundo, de 1.000\$.</p> <p>4º. A propriedade do <i>Cathecismo</i> escolhido será reservada para a Liga da Defesa Nacional. A propriedade do <i>Manual</i></p>
<p>e piedade e justiça, generosidade, coragem, amor da verdade, iniciativa e diligencia, prudencia e obediencia, vontade e perseverança, fidelidade, tolerancia e temperança. Necessidade da educação physica. Necessidade do trabalho, da economia, e da instrução. A humanidade e a Patria. A organização da Patria: a democracia, a Republica, o governo, a justiça, a policia, as autoridades. Os symbolos da Patria: a bandeira, o hymno, as armas. O amor da terra e da historia, o culto dos antepassados, as datas nacionaes. Patriotismo e civismo. O exercito e a marinha. A solidariedade humana, o altruismo, o amor da humanidade e da paz. A paz e a guerra: a paz é um bem inestimavel, mas o pacifismo não pôde ser a annullação do brio nacional; as guerras offensivas, por orgulho ou conquista, são crimes de lesa-humanidade; mas as guerras defensivas são justas, quando inevitaveis. Deveres e direitos dos cidadãos. A liberdade e a disciplina. O voto — direito e dever sagrado. O serviço militar, como um bem para o individuo (saude e disciplina) e para a communhão (cohesão e defesa).</p> <p>O <i>Manual de educação moral e cívica</i>, destinado a professores e alumnos de faculdades, escolas, gymnasios, etc., será o complemento do <i>Cathecismo</i>; em linguagem clara e concisa, conterá noções</p>	<p>pertencerá ao autor do melhor trabalho adoptado, reservando-se a Liga o direito de vender ou distribuir gratuitamente a primeira edição de tres mil exemplares, cujas despesas de impressão serão feitas pelos fundos sociaes.</p> <p>5º. Todos os originaes, manuscritos ou dactylographados, serão dirigidos á commissão executiva da Liga, no Rio de Janeiro, sem assignatura dos autores. Cada original será rubricado com uma divisa ou pseudonymo, e acompanhados de um envelope fechado, trazendo na parte exterior a mesma rubrica designando o respectivo original, e contendo, numa folha de papel, o verdadeiro nome e endereço do autor.</p> <p>6º. O prazo para o recebimento dos originaes do <i>Cathecismo</i> expirará no dia 1 de janeiro de 1918, e para o dos originaes do <i>Manual</i> no dia 1 de janeiro de 1919.”</p> <p style="text-align: center;">—</p> <p>A Liga da Defesa Nacional pede a todos os jornaes do Brasil que transcrevam integralmente este edital, para sciencia de todos os interessados.</p>

Em momento posterior, retomando o edital do concurso da LDN para a composição dos livros *Catecismo Cívico* e *Manual de Educação Moral e Cívica*, o nome do membro da Liga, Rui Barbosa, em longo texto jornalístico, é apontado para escrever “a cartilha de catecismo”, sendo considerado “um sonhador impenitente, capaz de arcar com a tarefa heróica” (O PAÍZ, 21/03/1917, p.01). Ao que tudo indica, Rui Barbosa não se deixou seduzir pelos elogios e não se responsabilizou pela missão anunciada. Isso porque, mais de um ano após o edital ter sido lançado, ainda não se tinha decidido quem seriam os autores dos livros.

Apesar do 18º candidato se intitular “Águia” e de Rui Barbosa ter ficado conhecido como “Águia de Haia” na II Conferência da Paz, em Haia (Holanda, 1907), quando representou o Brasil, ainda assim, pensa-se que não se tratava da mesma pessoa. Rui Barbosa havia sido convidado para escrever o livro anteriormente à publicação do edital. Caso ele tivesse interesse na empreitada, possivelmente, não precisaria ter se submetido a concorrer em um concurso mediante, inclusive, as chances de ter recusada a sua proposta. No entanto, não se descarta que o 18º pseudônimo possa ter sido associado à figura de Rui Barbosa e que tal fato possa ter abalado a credibilidade do concurso.

Candidatos se escreveram, mas, ao que parece, nenhum que tenha cumprido as exigências estabelecidas pelo edital e pela comissão analisadora. De acordo com a comissão encarregada pelo julgamento dos 23 manuscritos¹⁵⁸ do *Catecismo cívico*, constituída por Viveiros de Castro e Pedro Lessa, ministros do Supremo Tribunal, sendo o segundo o Presidente da Comissão Executiva da Liga após o falecimento de Olavo Bilac; e os professores João Kopke, Afrânio Peixoto e Manoel Bomfim, o julgamento feito foi individual e exclusivo, mas, ainda assim, ao comparar os pareceres, verificou-se que para “nenhum dos julgamentos sobre os manuscritos concorrentes, pareceu uma obra perfeita e completa, nos termos do edital do concurso (...) embora, apesar das deficiências que contêm como catecismos cívicos, são trabalhos de real merecimento” (O PAÍZ, 14/07/1918, p.06). Nada foi noticiado sobre o segundo livro.

Ainda que a notícia acima divulgasse que o concurso abriria um novo edital para que outros trabalhos concorressem e que os autores pudessem rever seus manuscritos e se inscrevessem novamente, não há mais informação se o concurso se manteve e se a publicação do livro aconteceu mediante o concurso. Contudo, em uma publicação veiculada no

¹⁵⁸ Cada concorrente deveria assinar o seu manuscrito com o nome verdadeiro e com um pseudônimo. Assim, com o encerramento do prazo para o recebimento das propostas, foi divulgada uma lista dos “pseudonymos ou divisas”: 1º- Sigma; 2º- Diana; 3º- Rodigino; 4º- Spartano; 5º- Aliado; 6º- Birlaz; 7º- Anthero de Queiroz; 8º- Baruch; 9º- Codrus; 10º- Viribus unitis pro Brasilia connitatur; 11º- Paulo Affonso; 12º- Humilde servo da pátria; 13º- Fac et spera; 14º- Joguebar; 15º- Pedro Paulo; 16º- Epicteto; 17º- Ruy Branco; 18º- Águia; 19º- Non amnis morlar; 20º- Ubi pátria ibi libertas; 21º- Tupy; 22º- Si vis amari, ama; 23º- Qual a palmeira que domina.

semanário *A Rua*, uma suposta fraude pode ter interferido no resultado da seleção. Seria o pseudônimo “Águia” que teria gerado a suspeita de trama? Ao que tudo indica, não. A trapaça não estava entre os trabalhos inscritos e publicados no jornal. Ainda que fosse Rui Barbosa, ele estava concorrendo dentro dos trâmites legais.

Contudo, o semanário *A Rua*, em sua edição de fevereiro de 1918, denunciava a existência de outras propostas inclusas no concurso, mas de forma velada. Não foram 23 trabalhos apresentados, mas, sim, 31. Segundo a denúncia do jornal, “apareceram mais 8 dos protegidos, que tiveram muito mais tempo para entregarem os trabalhos” (A RUA, 11/02/1918, p.02). Mediante a acusação do periódico, é possível associá-la ao cancelamento da publicação imediata dos livros por via de concurso.

Não se sabe, ao certo, se houve fraude e se os livros foram cancelados, se ficou na história apenas como um projeto. Tal afirmação exigiria fontes precisas que expressassem claramente o ocorrido, documentos que não foram encontrados. Nada enfático, categórico, certo. Todavia, nem toda história é feita apenas de “verdades absolutas”. Em seus escritos, Foucault (2001) alegava não existir uma verdade absoluta, e sim, jogos de verdade constituídos historicamente. Para ele, os homens não encontram a verdade, fazem-na, como fazem sua história.

Partindo desse pressuposto, denuncia-se a constituição de uma verdade universal. A modernidade exige que se busque enveredar por uma história crítica, sendo a história da emergência dos jogos de verdade que justificam racionalmente nossa pesquisa a partir do que é objetivo, mas, também, daquilo que é subjetivo aos olhos. Não se pauta na busca pelas narrativas “verdadeiras”, mas se busca construir uma história que é sempre provisória das “regras segundo as quais, a propósito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer pertence à questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2008, p.631-632). Ou ainda, trata-se de investigar “o estudo dos modos segundo os quais o sujeito pôde ser inserido como objeto [para os outros e para si mesmo] nos jogos de verdade” (IDEM, p.633-634).

Trata-se aqui de uma narrativa histórica. Pôde-se construí-la, costurá-la, amarrá-la a partir de pedaços, remendos, retalhos, dando sentido ao que Ginsburg chama de intuição, a sagacidade do historiador em buscar pistas e dar voz onde ninguém mais vê ou ouve. Consiste de fragmentos de narrativas que levaram a informações relevantes e possibilitaram descortinar uma “outra verdade”, possivelmente, silenciada pela Liga da Defesa Nacional. O trabalho, assim, encorpou-se com indícios e pistas espalhadas pelos jornais analisados.

Nesse sentido, a apropriação do termo “intuição” é legítima para compreender os “processos racionais” de “discernimento e sagacidade” (GINSBURG, 1989, p.179), dos quais

o pesquisador faz uso quando parece não haver procedimentos estabelecidos para se aproximar do objeto que se pretende conhecer. Pois, “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas que permitem decifrá-la” (IDEM, p. 179). Os sinais e indícios buscados permitiram a apuração dos fatos e dar visibilidade aos “jogos de verdade” construídos a partir desse concurso de escrita dos livros *Cathecismo cívico* e *Manual de Educação Moral e cívica*.

Houve fraude ou não no concurso? Trata-se aqui da construção de uma história a partir da operação de “caça e caçador”. Segundo informações divulgadas pelo jornal *A Rua*, a comissão de avaliação dos manuscritos recebeu 8 trabalhos fora do prazo estipulado pelo concurso e que não foram contabilizados nos demais artigos noticiados nos demais jornais, como também não foram informados os nomes dos candidatos. Qual seria o interesse da Liga de Defesa Nacional em encobrir os supostos trabalhos? A alegação apresentada pelo articulista do semanário *A Rua*: trata-se de “proteção”. Mas, quem seriam os 8 candidatos protegidos pela comissão?

Talvez, antes de pensar quem seriam estes sujeitos, deva-se pensar na repercussão atingida pelo concurso, na divulgação do nome da Liga alcançada a partir do anúncio do interesse em uma autoria para os livros. Notoriamente, foi possível observar, quase diariamente, dados e informações sobre o concurso na imprensa. Entre o mês do anúncio da busca pelo autor até a conclusão do concurso, se passaram mais de 365 dias, sendo que o concurso continuava repercutindo em diferentes jornais, o que legitima o interesse na campanha pela sociedade civil.

Feita a ressalva em torno dos possíveis ganhos da LDN com a ampla divulgação do concurso, voltam-se os olhos e a atenção sobre “os protegidos”. Quem merecia proteção? A quem beneficiaria a suposta proteção, ao protegido ou aos protetores? As questões anteriores levam a pensar, mais uma vez, nos benefícios auferidos pela Liga com os trabalhos secretos dos “8 protegidos”. Havia ganhos para os dois lados, caso essa suposta acusação procedesse. Se houve protegidos, é bem provável que eles fossem pessoas de confiança dos integrantes da Liga, ou, ainda, membros da própria Liga. Mas, por que eles precisariam se “infiltrar” e não poderiam concorrer abertamente? Algumas hipóteses serão apresentadas.

A primeira hipótese consiste no fato do concurso premiar financeiramente os autores que ganhassem a seleção. Logo, a presença de sujeitos da LDN na participação do concurso poderia tensionar a concorrência e afetar a sua credibilidade. Pode-se pensar também, como segunda hipótese, na repercussão alcançada pelo concurso. Simplesmente nomear um “escolhido” ou um “eleito” para a autoria dos livros não daria para a Liga a mesma visibilidade e prestígio alcançado a partir do evento. Por fim, infere-se uma possível

descrença pela LDN nos candidatos. Com receio na qualidade dos trabalhos inscritos, pode ter sido pensada uma estratégia para garantir os atributos necessários às obras. Assim, caso não alcançasse candidatos com trabalhos satisfatórios aos interesses da Liga, a partir dos “8 protegidos”, se teria a oportunidade de publicar os livros estabelecidos por seus membros sem prejuízo para a qualidade, tampouco, sem prejudicar a divulgação das propostas da Liga esperada pelo concurso.

Trata-se de conjecturas. Contudo, algumas delas são plausíveis para responder “o jogo de verdades” encastelado por trás do concurso. A alegação de fraude, nessa perspectiva, faz sentido ao serem observados alguns sinais identificados na imprensa. Um deles consiste no apagamento repentino do concurso das páginas jornalísticas. Tanto alvoroço e depois mais nenhum ruído. Após a divulgação final do resultado, nada mais pôde ser encontrado sobre os livros em questão. Esse silenciamento da Liga também chama a atenção pela falta de resposta ao jornal *A Rua* que, de alguma forma, abala a credibilidade do concurso.

Os silenciamentos, as ausências, a falta de resposta dizem muito. Possivelmente, com o abalo ocasionado pela notícia, a estratégia dos trabalhos dos “8 protegidos” não pôde ser colocada em prática, se é que ela existia. A denúncia foi feita em fevereiro de 1918, enquanto o resultado final foi divulgado apenas em julho desse mesmo ano. Passaram-se cinco meses de silenciamento até o veredicto final. Outras estratégias estavam sendo pensadas? Sim, é possível. Alguns indícios levam a compreender estes cinco meses como um momento de reflexão acerca do próximo passo a ser dado pela LDN em torno do seu projeto de fazer circular seus ideais, sua proposta de defesa nacional e de instrução para o povo, fosse ela escolar ou militar.

Um indício muito forte de que foi preciso dar uma guinada nos rumos da Liga refere-se à publicação, dois anos após o cancelamento do concurso, de *Os Mandamentos cívicos da Liga da Defesa Nacional* escritos e lidos, em sessão da LDN, pelo secretário geral Sr. Coelho Netto¹⁵⁹, talvez, um dos “8 protegidos”. Conforme a própria publicação noticiava, o texto seria impresso e distribuído largamente. Mas, para que a existência de tal documento¹⁶⁰ se

¹⁵⁹ Henrique Maximiano Coelho Neto estudou direito nas Faculdades de Direito de São Paulo (1883) e de Pernambuco (1885), porém, não concluiu sua formação, pois teria se tornado alvo de perseguição por suas ideias abolicionistas e republicanas. Tornou-se professor de história da arte na Escola Nacional de Belas Artes (1892) e foi um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Secretário-geral da Liga da Defesa Nacional, a qual ajudou a fundar. Ver: VIEIRA (2010); HANSEN (2009); ACADEMIA Brasileira de Letras. *Coelho Neto*. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/academicos/coelho-neto/biografia>>. Acesso em 01 ago. 2017.

¹⁶⁰ Segundo análise estabelecida por Shayenne Silva (2017), a matéria *Os Mandamentos Cívicos* publicada por Coelho Netto no jornal *O Malho* tinha como foco “divulgar a propaganda contra o anarquismo” (SILVA, 2017, p.68), conclusão alcançada a partir dos indícios deixados no texto, por exemplo, a imagem de Dona Cléo de

estava prevista a publicação de um livro com assunto similar? Caso, efetivamente, existisse intenção em se elaborar um novo edital e reabrir o concurso, não seria uma medida pouco funcional antecipar o conteúdo dos livros e distribuí-lo amplamente sem nenhum ganho, ao contrário, com custo para a Liga? Tais questões levam, mais uma vez, a inferir que uma nova estratégia havia sido pensada e que o concurso não iria seguir adiante.

Figura 29 - O malho, 01/05/1920, p.29, edição 0920.

OS "MANDAMENTOS CIVILICOS" DA LIGA DA DEFESA NACIONAL

Na ultima sessão da Liga da Defesa Nacional, a que estiveram presentes os Srs. ministros da Fazenda, do Interior e da Justiça, e em que se tratou de organizar a propaganda contra o anarchismo, o Sr. Coelho Netto, secretario geral, leu estes "mandamentos civicos", que vão ser impressos e distribuidos largamente:

1 — Honra a Deus, amando a Patria sobre todas as cousas, por nol-a haver Elle dado por berço com tudo o que nella existe de esplendor no céu e de beleza e fortuna na terra.

2 — Considera a bandeira como a imagem viva da Patria, prestando-lhe o culto do teu amor e servindo-a com todas as forças do teu coração.

3 — Honra á Patria no Passado: sobre o tumulto dos heróes; glorifica-a no Presente: com a virtude e o trabalho; impulsiona-a para o Futuro: com a dedicação, que é a Força da Fé.

4 — Instrue-te, para que possas andar por teu passo na vida e transmitte aos teus filhos a instrucção, que é dote que se não gasta, direito que se não perde, liberdade que se não limita.

5 — Pugna pelos direitos que contere a Lei, respeitando-a em todos os seus principios, porque da obediencia que se lhe presta resulta a Ordem, que é a Força suave que mantem os homens em harmonia.

6 — Ouve e obedece aos teus superiores, porque sem disciplina não pôde haver equilibrio. Quando sentires o tentador refugia-te no trabalho, como quem se defende do demonio na fortaleza do altar.

7 — Previne-te na mocidade, economizando para a velhice que assim prepararás de dia a lampada que te ha de allumiar á noite.

8 — Acolhe o hospede com agasalho, offerecendo-lhe a terra, a agua e o fogo, sempre, porém, como senhor da casa: nem com arrogancia que o affronte, nem submissão que te humilhe, mas serenamente sobranceiro.

9 — Ouve aos teus, que têm interesse no que lhes é proprio, reservando-te com os de fóra. Quem sussurra segredos é porque não pôde falar alto, e as palavras cochichadas na treva são sempre rebuços de idéas que se não ousam manifestar ao sol.

10 — Ama a terra em que nasceste e á qual reverterás na morte. O que por ella fizeres por ti mesmo farás que és terra e a tua memoria viverá na gratidão dos que te succederem.

Estes dez mandamentos encerram-se em dous: Amar a Patria sobre todas as cousas e aos que comnosco trabalham para engrandecel-a. — COELHO NETTO."

SOCIEDADE



Dona Cléo de Carvalho Leite Bastos

Atentando para o conteúdo do texto do jornal *O Malho*, observa-se que possui os preceitos enumerados pelo edital do concurso, em 1917, para publicação dos livros desejados pela Liga. Os mandamentos, de forma geral, exaltavam os símbolos e os heróis nacionais, a instrução como “dote que não se gasta, direito que se não perde, liberdade que se não limita”, o amor à terra, a **obediência às leis, a importância do trabalho**; elementos também defendidos anos antes no edital do concurso da cartilha que, por sua vez, versaria sobre “homem, sociedade, família, honra, **obediência, disciplina**, necessidade do trabalho e da instrução, símbolos da pátria, amor à terra” (O PAÍZ, 02/02/1917, p.04, grifos nossos).

Carvalho Leite Bastos, filha de Elysio de Carvalho e esposa de Pedro Leite Bastos que, conforme a autora, ambos eram “ligados ao movimento anarquista” (IDEM, p.69).

Os grifos realizados servem para destacar uma das pautas defendidas pela LDN que consistia no combate à anarquia. É preciso problematizar o termo. Ângela de Castro Gomes (2005) convida a pensar o período pós-abolição e a formação de uma nova configuração da classe trabalhadora¹⁶¹ que, desde então, passava a ser disputada por diferentes forças: socialistas, comunistas, sendo, também, muito forte nesse contexto, a presença dos anarquistas. O ano de 1918, período que aconteceria a publicação dos livros *Cathecismo cívico* e *Manual de Educação Moral e cívica*, trata-se do ano seguinte à chamada “grande greve geral”, ocorrida no Brasil. Logo, outras forças entram na disputa pelo comando e controle dessa população, dessa “nova” classe trabalhadora.

Mas, como entender esse controle? Compreende-se o termo no sentido da manutenção de uma ordem. Nessa direção, diferentes frentes de formação social, a exemplo, a instituição de variadas Ligas políticas, sociais, educacionais, constituídas por representantes políticos, intelectuais, militares, religiosos, dentre outros, entram na disputa, na luta contra os anarquistas e outros setores considerados mais progressistas, galgando influenciar essa população. Pensando a partir dessas considerações, o anarquismo enquanto movimento, nesse contexto específico, prega a ideia de ausência do Estado. Uma ilustração dessa ideia de ausência perpassa pelo fato dos agentes ligados ao movimento buscarem, no campo educacional, construir escolas como projeto de influência sobre a formação educativa e social. Assim, nesse sentido, é legítimo pensar o interesse de uma Liga intitulada “da Defesa Nacional”, remetendo à ideia de Estado, bem como uma Liga Brasileira contra o Analfabetismo, que tinha como público-alvo, principalmente, a população mais pobre, conseqüentemente, a população da “nova” classe trabalhadora; ambas as Ligas com intenção de combaterem um movimento que começava a ganhar espaço e aceitação junto a esse público.

Evidenciava-se um jogo de poder¹⁶² pelo controle do pensamento, do comportamento, de uma formação educativa adequada aos interesses nacionais. A partir de tais observações, acredita-se ser possível compreender diferentes entradas em torno do termo “anarquismo”.

¹⁶¹ Segundo Sidney Chalhoub “o conceito de trabalho deveria ganhar uma valoração positiva, articulando-se então com conceitos vizinhos como os de “ordem”, e “progresso” para impulsionar o país no sentido do “novo”, da “civilização”, isto é, no sentido da constituição de uma ordem social burguesa” (CHALHOUB, 2012, p.48), compreendendo a ordem social burguesa a partir das profundas transformações socioeconômicas associadas à transição de relações sociais do tipo senhorial-escravista para as relações sociais do tipo burguês-capitalista na cidade do Rio de Janeiro entre o final do século XIX e as duas primeiras décadas do século XX.

¹⁶² Essa ideia de poder é polivalente. Deve ser compreendida a partir dos efeitos de jogos de força. No campo político, o poder ancora-se em uma disputa de forças que pode ser reconhecida, por exemplo, no estabelecimento de leis, na criação de aparatos estatais, nos discursos, nas estruturas visíveis de poder que visam definir o porvir do jogo.

Verifica-se no discurso do senso comum e, ainda, na configuração de uma própria consciência histórica, a ideia de anarquia associada à representação de desordem, funcionando, inclusive, como um discurso para deslegitimar o que, de fato, o movimento anarquista pregava em relação à potencialização do indivíduo e à defesa de uma menor intervenção do Estado, sua ausência. Esse discurso associado, de forma pejorativa, à concepção de “baderna” foi incorporado ao debate político. Possivelmente, o que estava em jogo se tratava da influência “das massas”, de modo que, a fim de defender um idealismo nacional, tornava-se necessário “frear” um movimento que reconhecia a potencialidade individual. Isso se dá, principalmente, em um período pós “greve geral”, de 1917. Ao mesmo tempo, esse jogo político também se configurava pelas redes de sociabilidade e pela circulação de fatos e informações que aconteciam em espaços, muitas vezes, ocupados por grupos sociais e políticos de diferentes posições ideológicas.

A Liga Brasileira contra o Analfabetismo tinha como membros associados Olavo Bilac – idealizador da LDN que, abertamente, se posicionava contra o anarquismo – e, ainda, Fábio Luz – importante inspetor escolar, que, declaradamente, se posicionava a favor do movimento anarquista – demonstrando como as relações políticas eram complexas e difíceis de qualificar. Havia um jogo político que não se explicava a partir de uma visão maniqueísta, pois as relações, os movimentos e suas ações estavam se delineando, não sendo viável, portanto, afirmar a inexistência do envolvimento desses sujeitos, apesar dos seus posicionamentos ideológicos divergentes.

Os projetos em disputa destacados permitem traçar um panorama sobre o cenário forjado, uma “cidade maravilhosa” supostamente construída perante os assombros da “inculturação brasileira”, da desorganização urbana, da desordem social e populacional ainda frequentes no espaço nacional, por conseguinte, na urbe carioca. O jogo de poder identificado aponta indícios de que ainda pairava uma sombra sobre a República, permitindo que a mesma fosse associada à imagem de “atraso”, ideia recorrentemente atribuída ao século XIX. Desse modo, retomando o ano de 1918, anunciar o desejo de publicação de *Cathecismo cívico* e *Manual de Educação Moral e cívica* e, ainda, em 1920, publicar os “Mandamentos Cívicos” vinculados a um posicionamento contrário à “desordem” relacionada aos preceitos do movimento anarquista, significava fortalecer a representação oposta, a ordem necessária a ser imposta para a população e a ser estabelecida em seu território.

Assim, não seria a denúncia de uma provável ilegalidade no concurso para a aprovação e publicação de dois livros que modificariam os rumos da Liga da Defesa Nacional. Se os livros, naquele momento, não puderam circular, o membro associado da

LDN, Coelho Netto, trataria de se responsabilizar em continuar disseminando os interesses patrióticos e a causa educacional “desde que o povo aprendesse a ler sem que ‘atoleimasse’ com leituras de ataques ao governo” (SILVA, 2017, p.73). Instruir a população se fazia necessário, desde que essa instrução fosse guiada pela “obediência” “disciplina” e “ordem” conforme doutrinava o texto de Coelho Netto no jornal *O Malho*.

A aproximação dos princípios anunciados no projeto do livro *Cathecismo cívico* (a chamada cartilha) com os elementos anunciados pelos “Mandamentos Cívicos”, artigo publicado anos após a denúncia da fraude no concurso, sugere pensar nas estratégias utilizadas pela Liga para divulgar seu projeto de defesa nacional, mas, sem permitir em seu nome a mancha de uma fraude sugestionada a partir da publicação de um livro, o que implicaria, de alguma forma, em seu enfraquecimento político diante do movimento opositor e da defesa de não intervenção estatal, em 1918. Para evitar perdas nesse jogo de poder, o livro, a partir da análise realizada, pode ter sido publicado sob um novo título, em outro momento.

Quando foi encontrada a matéria “Mandamentos Cívicos”, publicada em 1920, no jornal *O Malho*, novas buscas se tornaram necessárias em torno dos nomes dos livros anunciados durante o concurso. Nada foi localizado. Ainda assim, acredita-se que o projeto não seria silenciado, mas que haveria uma tentativa de dar uma nova roupagem a ele. No caso dos livros, novos títulos às obras. Mas, quais obras seriam, se diferente de artigos de jornais, nenhum novo livro envolvendo a LDN apareceu com aquela temática nos anos de 1918, 1919, 1920, (...)? Contudo, tornava-se necessário agarrar um fio solto nessa história, um nome. Lembrando da acusação da existência dos “8 protegidos”, toda a atenção voltou-se para o autor da matéria de os “Mandamentos Cívicos” da Liga da Defesa Nacional, publicada pela imprensa. Seria Coelho Netto um dos supostos protegidos?

De forma análoga ao que foi dito por Sidney Chalhoub (2012), fontes não são frutas “que se recolhem ao cesto num passeio ameno e ecológico pelo campo” (CHALHOUB, 2012, p.38). São documentos que permitem a construção de fatos envoltos por uma neblina que esconde a trilha a ser seguida. Muitas vezes, envolvem fundamentos pouco razoáveis. Mas, conforme Chalhoub (2012) sinaliza, mais do que descobrir o que realmente se passou, trata-se de compreender como foram produzidas e como podem ser explicadas as diferentes versões da história. Cabe conceber tais versões a partir dos seus símbolos e interpretações produzidas.

Desbravando um caminho possível em direção aos atos e às representações construídas a partir das fontes selecionadas, com apoio na construção da própria narrativa, tornou-se necessário pesquisar mais sobre o texto que traz os 10 “Mandamentos Cívicos”

escritos pelo autor, membro do diretório central da LDN. Em notícia publicada no jornal *O Malho* do ano de 1928, Coelho Netto ganhou uma extensa matéria sobre sua vida após ter vencido um concurso, realizado pelo jornal *O Malho*, que definia o principal “intellectual” daquele contexto, dando ao mesmo o título de “Príncipe dos Prosadores Brasileiros” (O MALHO, 21/04/1928, p.26).

Entre a homenagem derramada por seis páginas do periódico, reluziu uma extensa lista com as obras, textos e discursos escritos pelo autor vencedor do título. Em meio à lista, a atenção voltou-se para duas obras: *Mandamentos Cívicos* e *Breviário Cívico*, ambos livros publicados pela Liga da Defesa Nacional, em 1921 (O MALHO, 21/04/1928, p.30). Não há como afirmar que se tratam das mesmas obras impedidas de serem publicadas, em 1918, sob a alegação de fraude no concurso. Tampouco, assegurar que se tratava de Coelho Netto o acusado de proteção. Todavia, são sinais e indícios bastante sugestivos.

Retornando ao ano de 1920, a matéria do *Jornal do Brasil* “Mandamentos Cívicos (um ofício da Liga Sergipense Contra o Analphabetismo)”, traz evidência de que os escritos de Coelho Netto são textos voltados para os interesses preconizados pela associação. Na publicação, divulgava-se um ofício enviado ao autor e secretário geral da Liga da Defesa Nacional, pela 1ª secretária da Liga Sergipana contra o Analphabetismo, Sr. Balthazarina Góes. No ofício, contava um agradecimento pelo envio de “grande número de exemplares” do livro, exaltando que, “encerrando belíssimas lições de patriotismo, são estes mandamentos uma dádiva de valor inestimável para quem, como nós, trabalha em prol da instrução” (JORNAL DO BRASIL, 24/10/1920, p.08).

Já no periódico *O Fluminense*, em matéria sobre a “Caixa Escolar Benjamin Constant”, em uma reunião da administração da Caixa Escolar, destacava-se que uma das deliberações havia sido “oficiar ao Dr. Diretor Geral da Instrução, pedindo que faça ler e explicar semanalmente, em todas as escolas do Estado, o texto do livro “Mandamentos Cívicos” que o grande escriptor Coelho Netto acaba de apresentar à Liga da Defesa Nacional” (O FLUMINENSE, 26/04/1920, p.01). Será que acabava de apresentar ou se tratava de uma obra produzida em 1918, mas que, mediante as acusações de fraudes, teve que aguardar outro momento para publicação?

Diferentes publicações circulavam tratando de noticiar o envio ou recebimento de ofícios que indicavam a distribuição do livro “Breviário Cívico” pela Liga da Defesa Nacional, evidenciando os diferentes espaços em que as obras passaram a circular, desde clubes de futebol, como o Fluminense, até órgãos como a Força Pública de Santa Catarina e de outras localidades (A NOITE, 18/01/1922, p.01; 14/03/1922, p.07; 28/03/1922, p.02).

Fatos como esses indicam que os “mandamentos” estavam cumprindo o papel anunciado pela Liga e demonstrando a força política da associação.

Mas, que papel era esse? E, por que compreender o teor desse mandamento torna-se tão caro para esta pesquisa? As respostas partem de uma retomada ao tema da instrução popular. Havia interesse na difusão do ensino para a população. No entanto, não se tratava de uma instrução oriunda de um viés qualquer. Consistia em uma instrução direcionada, com pautas definidas, objetivos estabelecidos, projetos desenhados, estruturados e divulgados nas campanhas da Liga pelos diferentes espaços de circulação que a mesma se fazia presente. Se o propósito da Liga era combater a anarquia e garantir a defesa nacional, fosse pela educação ou por outra via, tornava-se necessário reorganizar a configuração da sociedade carioca, fosse por meio de práticas ou por mecanismos de controle social, principalmente, da classe trabalhadora.

Repetidas vezes, os termos instrução popular e defesa nacional foram destacados como questões centrais e direcionadoras do projeto defendido pela LDN. Tendo feito esse destaque, vale reforçar que a “ordem” configurava o elemento chave que estruturava os pontos elencados. Assim, investigar a publicação desse projeto, a partir da configuração de um livro e de todo um suposto arquétipo de conduta ali sinalizado, torna-se pertinente para observar a Liga buscando vias e alternativas para dar maior visibilidade e divulgação dos seus ideais.

Portanto, ser ou não ser o protegido? Se tratar ou não das mesmas obras propostas pelo concurso? O que isso significa para um trabalho que investiga experiências de educabilidade e vias para reconhecer a alfabetização popular? Se forem considerados os “mandamentos cívicos” como um tipo de conhecimento a ser compartilhado, é possível compreendê-los, ainda, como mais uma experiência de educabilidade localizada, se fazendo necessário investigar os interesses sociais, políticos e/ou econômicos por trás dela. Feitas as justificativas necessárias, os rastros deixados permitem voltar ao discurso de um dos seus fundadores, o Sr. Miguel Calmon, em 1916, que assegurava que a Liga seria “uma instituição totalmente estranha aos intuítos políticos” e, justamente, devia questionar essa anunciada imparcialidade (O PAÍZ, 24/07/1916, p.01). Ou ainda, questionar o discurso de Olavo Bilac que isentava a fundação da LDN de “qualquer caracter religioso, philosophico ou político” (O PAÍZ, 02/09/1916, p.04). No entanto, buscava apoio de membros de diferentes estâncias sociais, inclusive, da Igreja, da Academia, dos diferentes órgãos de governo e da Imprensa, de modo que tal envolvimento permite fazer e estabelecer uma relação da sua proposta com seus apoiadores. Assim, buscou-se conhecer um pouco mais das intenções da LDN, afastando-se

das alegações de ação social e “boas ações”, apenas, preconizadas nas histórias das ligas¹⁶³.

A obstinação pela publicação desse tipo de material e sua ampla divulgação pelos diferentes tipos de instituição educacional – como as agências de educação não formal citadas anteriormente e que apoiavam a Liga - apontam para uma estratégia política destinada à “domesticação da rebeldia da cidade” (NUNES, 2000, p.385), conforme sinaliza Clarice Nunes, ao destacar os projetos das décadas de 10 e 20 que tentavam “expulsar a cidade real” com vistas “à cidade ideal” pensada e projetada pelos seus reformadores. Nessa direção, pensando nos efeitos nocivos de uma cidade habitada por uma população com hábitos a serem “domesticados” (dentre eles, destacavam-se os negros libertos, os operários, os imigrantes), os debates e propostas fomentados nesse contexto visavam eliminar “a sujeita, a aglomeração, o ambiente malsão e a ociosidade” (IDEM, p.384), de modo a se combater a desordem da cidade e as ações “insubordinadas”. Para tanto, “moral, higiene e estética” (NUNES, 2000, p.385) foram um importante tripé a sustentar as campanhas de controle da população, de seus hábitos, da sua conduta, do seu controle de circulação pelo espaço urbano e de pensamento diante da conformação necessária para se adequar a ele.

Por trás de uma cortina de benevolências, camufladas em um projeto para a nação, de cunho social, havia intenções maiores, acordos políticos e econômicos que visavam, acima de tudo, aos interesses de uma classe social: a classe dominante, agora, reconfigurada pelo apoio entre as classes urbanas e agrárias¹⁶⁴. Para compreender a composição da Liga e o seu papel nas primeiras décadas do século XX, ressalta-se que a República foi, acima de tudo, resultado de uma cisão da classe dominante, mas que não se manteve marcada, somente, por conflitos entre um grupo em defesa de um Brasil moderno, progressista, desejoso de democracia, representado pelas classes médias urbanas, e um Brasil conservador, regressista, afeito a concepções políticas totalitárias, representado pelas classes oligárquicas do Império.

¹⁶³ A República é marcada por uma junção de interesses de classes antagônicas, mas que, aspiram ideais próximos de sociedade e interesses comuns para a salvação da pátria. Diferente do que é afirmado em alguns livros didáticos, a República não foi portadora de uma vocação democrática, havendo, primeiramente um interesse na sociedade e, só então, uma preocupação com o indivíduo. Logo, a classe média urbana formada nas últimas décadas do século XIX, “dependente da elite agrária no Império, não terá situação muito diferente nas primeiras décadas da República e será, como regra, elitista, conservadora, anti-industrialista, agrarista. Longe de opor-se às oligarquias agro-exportadoras, identifica-se com seus valores aristocráticos, cultiva os mesmos gostos e opiniões, depende economicamente dela e assume posições no máximo reformistas, o que lhe permite aliar-se politicamente aos oligarcas sempre que os interesses destes pedem novas palavras de ordem e a ampliação do apoio da sociedade civil” (PATTO, 1999, p.168). Assim, vê-se, claramente, a partir de um objetivo comum, uma busca por apoio entre as classes urbanas e agrárias, de modo que, os interesses comuns com o ordenamento e “progresso social” sobressaíam às posições políticas.

¹⁶⁴ A República, para além de um ideal civilizatório, Segundo André Nunes Azevedo “surgiu, antes de tudo, com a finalidade de perpetuar e **ampliar** o poder político e econômico das oligarquias regionais brasileiras” (AZEVEDO, 2016, p.78, grifo nosso).

Importa compreender esses grupos, ainda que antagônicos, envoltos em um discurso de reforma do Estado, da sociedade e “em busca de um caminho para a recuperação do país” (PATTO, 1999, p.169). Havia interesses comuns. Dentre eles, o interesse no espaço urbano e na conformação, na disciplinarização, no ordenamento das classes populares. Nessa direção, “quando se referiam às massas, era para declará-las incapazes de contestação eficaz, e, assim, justificar uma postura tutelar que encobria o objetivo de impedir a ação política direta do povo” (IDEM, p.169).

Pensar a educação da classe popular, nesse contexto de ordenamento e vigilância em benefício da pátria, requer investigar diferentes agências inseridas nessa República que, assim como o Estado, buscarão tutelar e conduzir os hábitos, as condutas e as ações populares. Era necessário instaurar a ordem pública. O cenário, apresentado pelas primeiras décadas republicanas, foi fortemente marcado, conforme sugere Bóris Fausto (1976), por uma reestruturação nas relações de trabalho marcada por questões sociais inéditas, no campo e na cidade, que impulsionará episódios de resistência, movimentos grevistas e movimentos organizados pelas classes populares, e ainda, agravará, segundo a interpretação das classes dominantes, a criminalidade, os vícios e o uso de diferentes drogas, um aumento nas violências físicas, inúmeros episódios que passarão a ser denunciados por pequenos jornais libertários, por manifestações populares, mas, por conseguinte, também repreendidos por diferentes estratégias de educabilidade e controle social.

Controle, tutela ou proteção? O cenário nacional, principalmente das grandes cidades, apontava para mazelas sociais envolvendo casos associados às crianças. Nessa direção, com Sônia Camara (2010), observa-se diferenciados esforços objetivando compor a elaboração de um ordenamento jurídico com relação ao Direito da Criança. Dentre eles, alguns investimentos em projetos e na própria legislação, contribuindo para a urgência em se compor projetos tutelares no campo de proteção à infância. Segundo a autora, “acionados pelo crescimento da pobreza, da criminalidade e do medo, no corpo das discussões nacionalistas em pauta” (CAMARA, 2010, p.251), esses projetos expressavam a premência em se designar e estabelecer legislações que expressassem e provocassem efeitos sobre a situação da infância.

Não só de ordenamento jurídico se pautaram as ações tutelares. Compreendem-se as ações estabelecidas pela Liga da Defesa Nacional, pautadas nas mazelas sociais, como experiências de tutela, de proteção, contudo, de controle popular. Havia por trás das suas atividades uma preocupação em resguardar os sujeitos e sua integridade física e moral. Todavia, a intenção que sobressaía referia-se à formação de corpos moralizados e úteis aos interesses nacionais, fosse através da escolarização, do trabalho, do serviço militar, dentre

outras possíveis adequações aos diferentes espaços de formação.

Pensar a cidade do Rio de Janeiro, seus sujeitos, seus projetos, remete ao conhecimento de sua história, de sua cultura, composta por relações de sociabilidade e educabilidade, considerando essa segunda como um conjunto de aprendizagens adquiridas a partir do convívio de pessoas em um espaço específico, podendo, por conseguinte, esse conjunto de aprendizagens “ser compreendido por um padrão de hábitos e comportamentos a que a sociedade de uma dada época procurou acostumar o indivíduo” (ELIAS, 1994, p.95). A educabilidade, se analisada em seu sentido mais amplo, porém, de acordo com os interesses da sociedade carioca em transição do período imperial para o republicano, pode ser refletida a partir dos desejos e práticas de civilidade assentadas numa disciplina que objetivava gerir a população¹⁶⁵. Logo, o ato de aprender, bem como as práticas sociais repercutidas na família, na escola, nas ruas, no trabalho, dentre outros espaços sociais de relação, conferem significado ao conceito de educabilidade, cabendo aqui retomar a chave da defesa nacional e da instrução popular, escolar ou militar, defendidas pela LDN.

A Liga pode ser considerada, pois, como um espaço formativo, onde se aprendia, onde se debatiam as práticas sociais a serem seguidas pela população carioca, onde se “arquitetava” um conjunto de aprendizagens e costumes a serem socializados. Na 4ª Assembléia do Diretório Central da Liga da Defesa Nacional, em 07 de setembro de 1917, o Conselheiro Rui Barbosa presidia a sessão e fazia alguns destaques sobre o Estatuto da LDN, apresentando, por conseguinte, o relatório dos trabalhos do primeiro ano de existência da associação. Com entusiasmo, destacavam-se o papel da Liga e suas ações frente a algumas questões nacionais.

O sorteio militar, um dos pontos destacados como necessário para o país, havia sido implementado pela Constituição Brasileira e, mandado sua execução acontecer, a partir de um regulamento de 1908, mas, até o ano anterior, segundo os dados expostos no relatório, não era uma prática “entre os melhores elementos da sociedade”¹⁶⁶. A partir da apresentação de dados estatísticos, seu exercício começa a ser posto em vigor, em 1916, com o projeto de defesa nacional. Os resultados do ano de 1916 “foram muito superiores aos do anno antecedente” (O PAÍZ, 10/09/1917, p.07), mas, muito deveria ser feito, já que “por disposição de lei deviam

¹⁶⁵ Refletindo sobre a questão do controle social numa sociedade capitalista, Sidney Chalhoub observa “a intenção de controlar, de vigiar, de impor padrões e regras preestabelecidos a todas as esferas públicas” (CHALHOUB, 2012, p.53). Mas, nem tudo foi tão passivo e sem reações conforme planejado. “A intenção de enquadrar, de silenciar, acaba revelando também a resistência, a não-conformidade, a luta” (IDEM, 2012, p.53).

¹⁶⁶ O concurso para a formação de linhas de Tiro, diferente do que se esperava, dentre os poucos candidatos que se inscreviam “verificou-se que predominavam os jovens rústicos, vindos do interior ao invés da mocidade dos centros urbanos” (SILVA, 2017, p.70).

funcionar em todo território nacional 1.284 juntas de alistamento e sorteio. Funcionam 953” (IDEM, p.07).

O programa da LDN parecia estar conseguindo grande repercussão, conforme é anunciado pela própria notícia do jornal, funcionando “em 19 estados da Federação” (O PAÍZ, 10/09/1917, p.07), e, ainda, pelas listas diárias de novas adesões por vários municípios e estados do país (O PAÍZ, 21/01/1917, p.06; 26/08/1917, p.09). Rui Barbosa, ainda na reunião da Assembléia, reforça o não “entusiasmo transitório” nas propostas da Liga. Ao contrário, havia uma crença no papel que a associação vinha cumprindo junto à sociedade, de modo que o retorno obtido com o alistamento e com o sorteio militar era convincente e demonstrava que sua função estava “sendo bem compreendida pelas próprias populações brasileiras do mais longínquo sertão e de que as idéas que justificam essa reforma criaram raízes no espírito e no coração dos brasileiros” (O PAÍZ, 10/09/1917, p.07).

Na mesma sessão, dada a palavra a Olavo Bilac, o presidente do Diretório Central da LDN reforça a defesa em se divulgar “a ideia de Pátria”. Seriam necessárias diferentes ações – parte-se da compreensão de que se tratavam de experiências de educabilidade - de modo que chegasse, cada vez mais, a ideia dentro das casas da população. O programa da Liga precisava ser semeado. Nessa direção, a imprensa, também, cumpriria um importante papel: “noticiar uma série de conferências, os assumptos, todo nosso programa” (IDEM, p.07).

Assim, “urgí[a] preparar o Brasil” e, para isso, “a acção da Liga, deve ser empregada como instrumento de coesão nacional”. Coesão que devia ser observada a partir de um voluntário especial que incrementava o civismo e o patriotismo nacional. Se a LDN “resguardava” a defesa da pátria, outras sociedades organizadas nos estados, utilizando de diferentes ações educativas, “promoviam não só a instrucção militar, mas cuidava da instrucção primária, da educação cívica e da propaganda” (O PAÍZ, 10/09/1917, p.07), sendo “fecundo o exemplo da Liga da Defesa Nacional”, conforme enfatizava o discurso do seu próprio fundador. Reforça-se, assim, a dupla entrada do capítulo: analisar a Liga Brasileira contra o Analfabetismo e a Liga da Defesa Nacional, ressaltando seus sujeitos e seus projetos sociais, que tinham a educação – fosse ela formal ou informal - como um instrumento para a defesa nacional.

Compreendendo a educação como uma estratégia para a “ordem desejada”, em seu discurso, a escola assumiria a responsabilidade de “semear” a “ideia da Pátria”, fazendo com que “todos seus professores, nas escolas primárias, diri[gissem] ao cérebro e ao coração de seus alunos uma allocução cívica” (IDEM, p.07). Pelo que foi indicado na fala do fundador da Liga, diferente da neutralidade política anunciada no ano anterior, “onde florescia escola” o

programa da associação já tinha sido entregue e já começava a ser executado, o que nos leva a problematizar o caráter político do projeto e a influência dos membros da Liga para conseguirem, em um curto espaço de tempo, uma aceitação relevante “na capital da República e em todos os recantos do Brasil, por todos os centros e sertões” (O PAÍZ, 10/09/1917, p.07).

Ainda que se questione a veracidade das informações publicadas pelo jornal e arroladas no relatório da Assembléia, elas não parecem ser infundadas, podendo ser comprovadas pela repercussão da Liga nos jornais – possível fruto da parceria estabelecida em sua própria fundação – mas, também, legitima-se seu alcance, em diferentes partes do território nacional, por sua própria composição.

Como já foi citado, os principais dirigentes dos mais variados campos de investimentos econômicos, políticos, culturais e sociais corroboravam com a proposta da Liga, muitos deles, apresentando-se como membros e integrantes dos diretórios. Desta feita, é plausível supor, por exemplo, uma intervenção política do Presidente da República Wenceslau Braz¹⁶⁷, que não só participava como uma figura condecorada das reuniões e assembleias da LDN, mas, presidia as sessões, participava das prestações de contas e discursava sobre o programa e os rumos da associação (O PAÍZ, 07/09/1918, p.08). Sua presença por si só já representava e emitia um simbolismo de legitimidade às ações propostas pela Liga, o que poderia interferir e abrir influências para o projeto de defesa nacional.

Diante do ideal da cidade moderna e civilizada, o início do século XX emergia como cenário de transformações urbanísticas, sanitárias, políticas e sociais que se refletiam na formulação de propostas públicas e privadas sob a alegação de anseios de modernidade, de civilização e de progresso no Rio de Janeiro. Nessa direção, conforme sugere Sônia Camara, “as iniciativas realizadas pelos setores privados constituía-se como tentativa de se firmar o discurso científico e racional, bem como de sua importância na reconfiguração da cidade e nos modos de vida e de comportamento da população” (CAMARA, 2013, p.03).

Sob o signo¹⁶⁸ da ordem pública, afirmava-se a necessidade de medidas e ações contra

¹⁶⁷ Wenceslau Brás Pereira Gomes formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo (1890) e, durante sua vida, ocupou diversos cargos políticos. Em 1914, elegeu-se presidente da República, com apoio dos dirigentes de Minas Gerais e São Paulo, dentro do acordo que seria conhecido como Política do Café com Leite. No seu mandato destacam-se medidas como a promulgação de novo Código Civil, o incentivo à implantação de siderúrgicas, a construção de escolas profissionais para a formação de operários e a fundação de novas instalações para o Arsenal de Marinha, no Rio. Foi um dos fundadores da Liga de Defesa Nacional (1916) e o presidente responsável pela declaração de guerra à Alemanha, em 1917. Ver: *A CIGARRA*. Crônica. Disponível em: <<https://bibdig.biblioteca.unesp.br/bitstream/handle/10/5580/a-cigarra19180092.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 31 jul. 2017. Ver também: VICTORINO (2012).

¹⁶⁸ Para Bakhtin (1995) tudo o que é ideológico pode ser chamado de signo. Sem os signos não há ideologia. Um objeto físico converte-se em signo quando, sem deixar de fazer parte da realidade material, passa a refletir, em

os rumos que o país vinha tomando. Tratava-se do momento da “reação cívica” do país contra a “desmoralização e a anarquia geral”. Em dezembro de 1916, o jornal *O Malho* expunha uma preocupação que parecia ser geral entre as diferentes camadas da elite brasileira: zelar pela nação. Nesse sentido, a Liga da Defesa Nacional surge como “o expoente máximo do movimento que se opera no país para que o Brasil deixe de ser o que é e passe a ser o que deve realmente ser”. Assim, estaria Olavo Bilac andando por todos os Estados e cidades “incutindo nos coração a fé no futuro da pátria” (O MALHO, 30/12/1916, p.34).

Se os poderes públicos não zelavam pela nação, segundo era divulgado pela imprensa, tornava-se necessário um movimento formado por particulares, “homens de bem”, para lutarem a favor das leis, contra a violação dos direitos e contra a desordem, a favor da justiça que não vinha sendo cumprida, produzindo “o descalabro em que ora se encontra a nacionalidade brasileira” (IDEM, p.34). Um pedido de socorro ou um aviso de que a sociedade precisava ser controlada? A proposta da Liga da Defesa Nacional é divulgada e repercutida nos principais jornais como um movimento de “salvação da alma da mocidade”, “esperança de regeneração da dignidade e da moral da população”, como um movimento geral em prol do reerguimento do país que precisava combater a anarquia, o esfacelamento da sociedade e recuperar a moral da justiça nacional.

Logo, bradava-se a campanha “contra esse estado de cousas” iniciando uma cruzada que visava “à regeneração da nação, o fortalecimento da República, a reabilitação dos costumes, a implantação da moralidade política, administrativa e judiciária” (O MALHO, 30/12/1916, p.34). Não será de forma desintencional que a LDN terá como membros do Diretório Central os três poderes representados. Sua campanha atenderia a dois propósitos: cuidar do desgaste da imagem que a política, a administração pública e o poder judiciário vinham sendo representados pela sociedade e, como propósito principal, o combate “aos conflitos sociais”, “à desorganização”, “à degradação moral”, “aos ladrões, aos assassinos, “aos estellionatários”, “à proteção da individualidade, com graves prejuízos para a sociedade e para a República” (O MALHO, 30/12/1916, p.34).

Conforme essa perspectiva analítica, o contexto republicano foi marcado por uma suposta repressão “aos conflitos sociais”, contexto “de brutalidade repressiva, orientação professada pelos governantes, apoiada por industriais e fazendeiros e pela própria sociedade civil” (PATTO, 1999, p.172) sob a forte alegação de “ordem pública” e interesses de nação. A

certa medida, um a outra realidade. As palavras e os discursos também podem ser interpretados como signos, já que os signos apoiam-se nas palavras. Um signo cultural, por exemplo, quando compreendido e dotado de um sentido, não fica isolado, torna-se parte da unidade da consciência verbalmente constituída. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação.

onipresença da polícia, a convocação das forças militares, “a sutil violência repressiva” a que estava subjugada, principalmente, as classes populares são signos importantes para compreender o contexto histórico e o papel da LDN neste cenário.

“Sob a alegação de que estavam em jogo interesses do conjunto da nação, o Estado brasileiro primeiro-republicano” (PATTO, 1999, p.171) não agia somente com discursos civilizatórios e com sutileza disciplinadora para garantir a ordem pública. Ao contrário, “os donos do poder não hesitaram em valer-se da violência física”, convocando para a missão civilizatória a repressão policial e as forças armadas, para “frear as ações da classe popular” e “imobilizar os indesejáveis” (IDEM, p.171). Leila Capella (1985), em seu estudo sobre a revista *Defesa Nacional*¹⁶⁹, criada em 1913, analisa, posteriormente, o papel da Liga de Defesa Nacional, destacando que sua função seria de combate a tudo que não pudesse ser integrado pela pátria que se desejava reerguer. Assim, surge, mais uma vez, a presença dos “indesejáveis”, considerando-se, dentre eles, a presença dos mestiços (ex-escravos, filhos dos escravos, negros libertos)¹⁷⁰, dos estrangeiros, dos “vagabundos” e dos analfabetos.

Há o surgimento de propostas de enfrentamento pacífico da “questão social” reveladoras de “ópticas heterogêneas no interior da própria classe dominante” (PATTO, 1999, p.176), também presentes na Primeira República, formuladas por homens públicos de prestígio, como Rui Barbosa e Olavo Bilac, e por instituições político-partidárias de “oposição”. É o caso dos surgimentos das Ligas. Tais instituições, além da disseminação do seu ideal de nação, incitavam a adoção de estratégias que diminuíssem a intervenção das forças policiais, fisicamente. Seu método consistia em “semear” discursos moralizantes e civilizatórios, representando, assim, seu papel educativo e de formação. Para Maria Helena Souza Patto (1999), em essência, a repressão, ainda que psicológica, se manteve. Propunha-se o disciplinamento do povo antes que o povo, por si só, encontrasse formas de resistir, de reivindicar, de manifestar-se contra a ausência de Estado e direitos para sua classe.

¹⁶⁹ Revista lançada, em 10 de outubro de 1913, por um grupo de oficiais brasileiros que, engajados em uma campanha de modernização do Exército, passaram a ser conhecidos pelo apodo de “jovens turcos”. Entre esses oficiais, vários tenentes e capitães haviam feito estágio no Exército Imperial Alemão, que recebeu três turmas de brasileiros, enviadas em 1905, 1908 e 1910. Para maiores informações, disponível em: [<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DEFESA%20NACIONAL,%20A.pdf>]. Acesso em: 28 set.2017; Ver: Capella (1985); Nascimento (2010).

¹⁷⁰ Aqui vale pensar um paradoxo existente. Apesar do discurso asseverado em combater a “desordem” e pensar medidas para solucionar os supostos problemas apresentados pelos “indesejáveis, o próprio desinteresse das elites republicanas na aceitação dos negros - uma parte do grupo mal visto pela sociedade - no mercado de trabalho urbano, nos espaços sociais e nas redes de sociabilidade, levavam os mesmos a buscar meios alternativos de inserção e sobrevivência. Conforme sinaliza Chalhoub (2012), por vias de pequenos biscates e, recorrendo a condutas violentas, tais ações geravam mais sensação de desordem urbana em uma cidade que mantinha formas de controle de uma ordem escravista.

Verifica-se, pois, a existência de um duplo interesse no “disciplinamento” da população pobre. Primeiramente, há uma preocupação com a contenção da “desordem”, em relação à suposta “vadiagem” apontada como hábitos das classes populares. Se a elite social almejava investir no progresso da pátria, tais questões precisavam ser controladas. Verifica-se, também, uma possível intenção de silenciar e conter possíveis revoltas populares. Greves, manifestações, movimentos de resistência da população, diante dos projetos idealizados para a nação, configurariam fortes entraves para a economia e para as propostas políticas do contexto. Nessa direção, o controle social por via da escola e dos ensinamentos, dos hábitos e da conduta inculcada como as formas civilizatórias, de forma pacífica, produziria o efeito repressor necessário para se alcançar a República moderna e ordeira desejada na visão das classes dirigentes.

A criança cumpriria a função de agente transmissor. Se a grande maioria da população adulta era analfabeta, tais formas civilizatórias chegariam às casas da população pela transmissão da criança. Para José Gondra “tratar-se-ia, portanto, nesta lógica, de lapidar uns e completar os demais de modo que se atingisse o modelo de homem civilizado que se pretendia impor” (GONDRA, 2003, p.27) Assim, a criança pobre despertava o interesse dos homens públicos e dos “homens de bem” que viam nela um instrumento social. Camara infere, por sua vez, que, “apesar das imagens da infância abandonada e maltrapilha se constituírem em possível obstáculo do moderno, eram em contrapartida elemento que congregava intelectuais e servia de combustível para aqueles que estavam imbuídos do poder científico para elaborarem estudos, discussões e conferências” (CAMARA, 2010, p.118). Viam na criança, inclusive, um instrumento para a ordem e a salvação nacional.

Em 1917, o Sr. Enéas Marques dos Santos, membro do Diretório Regional do Paraná da Liga da Defesa Nacional, apresentou uma indicação, “em nome da educação nacional”, recebendo o apoio do Diretório Central, para que fossem estabelecidos meios mais eficazes de fiscalização da instrução primária pelo país. Com esse propósito, a LDN assumia como um de seus fins a propagação do ensino primário, acreditando que a mesma devesse cumprir fins maiores que a educação, como a formação de sujeitos educados e conscientes, a possibilidade de formação de eleitores “seguros do seu valor”, o despertar do interesse em relação à defesa nacional e à formação de soldados “adestrados e com disciplina”, a preparação de “operários e lavradores aptos” (O PAÍZ, 26/08/1917, p.09).

Pensar a organização do ensino primário exigia esforços e deveres públicos por parte de toda a sociedade civil. Conforme sugere um dos membros da LDN, caberia ao Congresso Nacional sua organização e nacionalização, buscando outorgar leis que regularizassem o

ensino e estabelecessem princípios gerais de fiscalização. Esses princípios legais deveriam ser “rigorosamente cumpridos” pelas escolas públicas, mas, também, pelas “experiências particulares” espalhadas no Rio de Janeiro, no interior dos estados, “nos sertões espalhados pelo Brasil” (IDEM, p.09).

Com o apoio dos governantes e da sociedade, fazia-se necessário inculcar o amor pela língua pátria, destacando-se suas grandezas, conhecendo seus grandes inspiradores, não permitindo que nenhum homem ignorasse os discursos e as causas “de José de Alencar, Machado de Assis, Ruy Barbosa, Clóvis Bevilacqua”, que não vibrasse ou cantasse “as nossas grandezas representadas nas páginas de Castro Alves ou Alvares de Azevedo”, que não se encurvasse “sobre o firmamento do Brasil nos versos de Bilac” (IDEM, p.09). A educação tinha função “patriótica”, regeneradora, “desenvolvimentista das letras nacionais”.

Note-se tamanha missão associada à educação: escolarizar, regenerar, desenvolver, inspirar, preparar, disciplinar, adestrar, “salvar”. Para atender a fins muito maiores e mais amplos que o ensino-aprendizagem e o processo de alfabetização, a campanha impulsionada pela LDN lançava um movimento contra o analfabetismo e em favor da nacionalização do país. Se o analfabeto tornava-se um problema social, na mesma proporção, “o estrangeirismo” se estendia pelo território nacional e evidenciava outro problema a ser combatido. A fim de “normalizar a situação”, o ensino primário seria “semeado” por todo o território, com recursos públicos ou particulares, combatendo o analfabetismo e controlando “a matrícula, a propaganda, os compêndios”, tornando “obrigatório o ensino da língua portuguesa nas escolas do Brasil” (O PAÍZ, 26/08/1917, p.09). A fiscalização oficial tornava-se uma questão de “defesa nacional”. O controle dos professores, dos seus métodos, dos símbolos trabalhados na escola passaria a ser “uma prática presente à defesa futura do Brasil” (IDEM, p.09).

Mais uma vez, sob a égide da “defesa do nacionalismo”, tornava-se obrigatório o ensino da língua portuguesa, da geografia e da história do Brasil, propondo-se a proibição de qualquer ensino não ministrado em português, de qualquer livro ou material didático não autorizado pelas Secretarias de Instrução de cada estado, a necessidade prévia da instalação de escolas públicas e particulares mediante vistoria e aprovação da autoridade superior de ensino, a fiscalização por essas autoridades e aprovação de todos os programas de ensino implementados nas escolas primárias, a obrigatoriedade dos controles trimestrais de matrículas e frequências (O PAÍZ, 26/08/1917, p.09)¹⁷¹.

¹⁷¹ Em notícia publicada no *Jornal do Commercio*, de novembro de 1916, divulgava-se o Boletim trimestral de matrícula e frequência do Distrito Federal, “actos do Sr. Dr. Director Geral de instrução”, com os relatórios e boletins de todos os distritos do município, contendo “lacunas referentes aos districtos 1º, 13º, 15º, 16º e 20º

Excedendo a preocupação com a alfabetização da população, havia o interesse no conteúdo a ser ensinado, no programa a ser inculcado. Conforme os rumos sociais nacionais, existia uma grande preocupação com a situação da Capital Federal. Juntamente ao currículo das primeiras letras, reforçava-se a necessidade de “imobilizar os indesejáveis”, a própria classe popular com todas as configurações que a estruturavam em relação à cor, cultura, condições financeiras e sociais, etc. Partindo dessa perspectiva, a escola contribuiria para a constituição de um “pequeno exército” para “formar” e atender aos interesses “dos donos do poder” (PATTO, 1999. p.176). Sem repressão física, mas pelo enquadramento e controle do saber, garantir-se-ia um enfraquecimento nas resistências trabalhistas e nos movimentos sociais que poderiam interferir nos rumos esperados para a cidade.

Com a abolição da escravatura e, com a Proclamação da República, uma nova configuração social se fazia necessária. A incipiente industrialização exigia uma estrutura trabalhista. As cidades, a título de modernizarem-se, clamavam por uma nova feição. Mais que isso, houve o aumento do comércio internacional, o aumento das correntes imigratórias, bem como a presença de contingentes populacionais “livres”, fatos diversos e complexos, concentrados no espaço urbano, que mudavam o rumo do país.

Desse modo, aos governantes da República interessava buscar medidas que adequasse esse cenário em transformação. Dentre as alternativas esquadrihadas, medidas higienistas e educacionais, medidas emergidas e debatidas nos discursos médicos e educacionais com objetivo de higienização social durante o Império, passaram a ser repensadas como possíveis ferramentas de controle social.

Entremeadas à ordem médica no século XIX, José Gondra (2000) examina as representações médicas acerca da educação e, em seu interior, a formação de um modelo de organização escolar. Logo, uma racionalidade médica procurava elaborar um projeto de formação a ser desenvolvido na rede escolar, o qual supunha a necessidade de escolarizar em sintonia com uma espécie de “prontuário” oferecido pela ciência médica. A partir de sua interpretação analítica, verifica-se que a educação estava ligada ao projeto civilizatório ocidental, pois, para os médicos higienistas, era necessário formar o homem, dominando a natureza na qual se encontrava inscrito e domando a sua própria natureza. Nessa direção, traz indícios de que a educação era compreendida como a medida e o remédio para o objetivo de

por não os terem enviado os respectivos inspectores escolares” (JORNAL DO COMMERCIO, 17/11/1916, p.30). No boletim, dentre observações ocorridas nas escolas de um distrito específico (fechamento e abertura de escola, saída de professores, contratações, recebimento de materiais, etc.), continha o número de escolas, sua denominação, seu turno, a matrícula, a frequência, o quantitativo de professores, o quantitativo de visitas inspecionadas à instituição, separadas por cada área escolar (21 “districtos” no total).

"instaurar uma ordem civilizada nos trópicos" (GONDRA, 2000, p. 410).

Se no Império já se verificava a presença efetiva de médicos no corpo social e intervindo no funcionamento da educação escolar, em direção similar, na República, houve uma reafirmação do compromisso de higienização dos espaços e das pessoas. Assim, o desenvolvimento de um projeto de controle higiênico dos portos, a proteção da sanidade da força de trabalho, o encaminhamento de uma política demográfico-sanitária que contemplasse a questão racial e uma escola que adequasse o pensamento e o comportamento dessas classes populares ramificadas por diferentes áreas do espaço urbano tornaram-se estratégias importantes de serem praticadas. Logo, verificou-se campo para a expansão de tecnologias e, ainda, para o trabalho de especialistas que investigavam sobre a saúde dos imigrantes, a situação sanitária dos portos, o dia a dia das cidades, a higiene infantil, os hábitos e costumes populares, a eugenia ou "ideal de branqueamento" do povo brasileiro, o trabalho fabril, o mundo do crime, etc.

Efetivar-se-ia a "faxina urbana" desejável para a imagem de progresso e desenvolvimento da capital que representaria as "glórias alcançadas" durante o Primeiro Centenário de Independência do Brasil. Os "indesejáveis", mas, também, o abandonado, o pobre, o "miserável", o analfabeto, o criminoso, o flagelado, demandavam intervenção política e social ao ser reconhecido como um problema na "empreitada rumo à civilização e ao progresso" (CAMARA, 2013, p.05). Fosse pelo serviço militar, fosse pela instrução primária, era necessário pensar ações para "estruturar os hábitos" e modelar a cidade.

A cidade "moderna", atrelada aos seus ideais de organização e modernização, mudava sua natureza, sua aparência, bem como suas funções. Juntamente às transformações anunciadas, algumas consequências foram observadas por René Rémond:

A extensão da superfície das cidades, o aumento do número de seus habitantes e as mudanças daí resultantes deram origem a uma série de problemas radicalmente novos: subsistência, abastecimento, evacuação, circulação, alojamento, administração, ordem pública, para os quais o governo foi obrigado a procurar soluções (RÉMOND, 1974, p. 138).

Nessa nova lógica social, havia públicos distintos para as soluções encontradas. Na República carioca, às mudanças citadinas se deparavam com uma "mudança trágica" observada a partir do crescimento populacional "numa escala de 33% de crescimento" (SEVCENKO, 1999, p.52) entre 1890 a 1900. Havia outro fator complicador na situação. Tratava-se da construção da cidade "em um morro" (Morro do Castelo), crescendo ao longo do cais, muitas vezes, de forma irregular.

O relevo acidentado da cidade, as construções irregulares, o alto índice de habitantes, a insalubridade da capital, a carência de moradias por parte das classes populares, a dificuldade das edificações de residências no Centro da cidade por parte das classes econômicas mais favorecidas; esse era o panorama da República carioca para a qual se buscavam soluções. Segundo Nicolau Sevcenko “eis os frutos mais acres desse crescimento fabuloso e que cabia a parte maior e mais humilde da população provar” (SEVCENKO, 1999, p.52).

Em direção semelhante, Maria Helena Patto (1999) reflete sobre os movimentos civilistas, os movimentos higienistas e educacionais que modificaram a vida, principalmente, das classes populares nas principais capitais do país. Nos casos das cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, os discursos e as medidas voltados para a “desordem urbana” podem ser entendidos como uma resposta moralista e preconceituosa a questões que se puseram à burguesia durante o primeiro período republicano. Dentre elas, o medo antigo por uma revolta popular, os interesses do capital comercial e financeiro internacional, mas, é inegável, o propósito efetivo de alguns de enfrentar a gravidade real das condições sanitárias das cidades. Em se tratando das campanhas higienistas¹⁷² e educacionais no Rio de Janeiro importa assinalar que elas foram impulsionadas para dar mais de uma dessas respostas.

Pensado como um movimento social orientado pelos interesses das classes dirigentes, Paulo César Marins (2010) analisa o “movimento higienista” como uma estratégia das elites econômicas com o fim de extirpar da Capital da República as “habitações e moradores indesejados pelas elites dirigentes”, de modo que a ação “começou a se materializar com as medidas visando à demolição dos numerosos cortiços e estalagens, espalhados por todas as freguesias centrais do Rio de Janeiro, o que se procedeu sob a legitimação conferida pelo sanitarismo” (MARINS, 2010, p.141). Contudo, acredita-se que o movimento não tenha sido tão homogêneo conforme a exposição do autor. Dentre outras possíveis interpretações, ele esteve a serviço de dois projetos da elite econômica e política que visavam superar o atraso do país em relação aos “países civilizados” e, por conseguinte, realizar um sonho de assemelhar-se à Europa, salvando a nacionalidade pela regeneração do povo.

A partir do exame das fontes analisadas sobre os discursos da Liga da Defesa Nacional em alguns periódicos da cidade do Rio de Janeiro, nota-se que a educação nacional, mais precisamente o ensino primário, bem como o combate ao analfabetismo, foram meios

¹⁷² Entendia-se que a desorganização social e o mau funcionamento da sociedade eram as causas das doenças. Portanto, cabia à Medicina neutralizar todo perigo possível. Assim, a higiene tornou-se “ciência social”, integrando a Estatística, a Geografia, a Demografia, a Topografia. Estudá-la e proliferar tal conhecimento pela sociedade, principalmente, entre as classes populares, tornou-se instrumento de planejamento urbano. Para maiores informações sobre o higienismo no fim do século XIX e início do século XX, ver: GONDRA (2000); SEVCENKO (2010); PAIVA (2013).

vislumbrados por essa associação para atender as questões de ordem geral (segurança, higiene, moral e cívica) postas como prioridades para a “ordem pública” e a “defesa nacional”. Tais aspectos não anulam seu envolvimento mais direto com as questões educacionais, como foi possível verificar no telegrama enviado por ela à Liga Brasileira contra o Analfabetismo, no qual se felicitava Raymundo Pinto Seidl, secretário geral da LBCA, pelo fim “do mal social”, o analfabetismo, no 46º batalhão de caçadores no Estado do Ceará (O PAÍZ, 06/07/1919, p.04). Ainda que os fins não fossem os mesmos, a educação foi apontada como o meio comum pelas Ligas para se garantir a efetivação e o sucesso e dos ideais dos programas de ação social. O que deve ser ressaltado no papel das ligas consiste nos interesses políticos por trás de suas atuações. É o que se pretende observar, a seguir, na composição da Liga Brasileira contra o Analfabetismo e nas experiências educativas por ela instituídas com vistas a um projeto específico de sociedade.

2.3 A campanha da Liga Brasileira contra o Analfabetismo: só é burro quem quer!

Figura 30 - O malho, 01/05/1915, p.38, edição 0659.



“Zé Povo”, personagem criado no jornal *O Malho* para representar os interesses das classes populares não parecia muito convencido dos argumentos do Sr. Ennes de Souza, Presidente de mais uma liga que estava sendo criada. Enquanto o Sr. Ennes atribuía culpa ao indivíduo pelo desinteresse em se alfabetizar, “Zé Povo”, de forma irônica, rebate a afirmação, apresentando ares de lastimação, por não possuir um livro e por não saber lê-lo, o que aponta, diferente daquilo que o Presidente da Liga queria transmitir com sua campanha, que o problema do analfabetismo envolve outros fatores agravantes e raízes mais profundas.

A Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA) consiste em um projeto anterior ao programa de ação proposto pela criação da Liga da Defesa Nacional (LDN). Tendo como um de seus membros¹⁷³ o poeta Olavo Bilac, fundador e Presidente da LDN, a associação com fins educacionais é criada em 21 de abril de 1915, no Club Militar “onde realizou nos primeiros anos uma série de palestras atraindo um público numeroso”. Tinha por finalidade “combater o analfabetismo esforçando-se para que no Centenário de sua Independência Política, possa a Nação Brasileira proclamar livres do analfabetismo as suas cidades e villas” (MIGNOT, 2002, p.142).

Sua receptividade, inicialmente, não fora tão bem comemorada como aconteceu com o caso da fundação da LDN, em 1916. Possivelmente, essa segunda, a Liga fundada por Olavo Bilac, colheu os louros e os créditos alcançados pelo primeiro ano de trabalho da Liga contra o analfabetismo que, aos poucos, foi ganhando novos integrantes¹⁷⁴ e mostrando a seriedade e o compromisso do seu projeto.

¹⁷³ As dezenas de notícias sobre a Liga encontradas no jornal *O Imparcial* trazem alguns nomes dos seus membros como do seu Presidente Antônio Ennes de Souza e do Secretário Geral Raimundo Seidl, falam sobre suas participações em Congressos educacionais, mostram a participação da imprensa junto à Liga, dentre outros pontos.

¹⁷⁴ A primeira diretoria da Liga Brasileira contra o Analfabetismo e seu conselho deliberativo. Diretoria: Dr. Ennes de Souza (presidente); Dr. Vicente Neiva (1º vice presidente); Sra. Dona Maria do Nascimento dos Reis Santos (2ª vice-presidente); Dr. Homero Baptista (3º vice presidente); Tenente Coronel Dr. Julio Adolpho Fontoura Guedes (tesureiro); Major Raymundo Pinto Seidl (secretário geral); Edgar Ribas Carneiro (1º secretário); Francisco Pinto Seidl (2º secretário). Conselho deliberativo: Sra. Dona Irene Alvear Penteado, Sra. D. Leonidia Ferraz Teixeira, Drs. Alvaro Baptista, Carlos Pinto Seidl e Marcellino Penteado, Tenente Antônio Freire de Vasconcellos, professor José Ferreira da Rosa, Dr. Oscar Trompowsky Leitão de Almeida, Dr. José Honório Menelik, Capitão Luiz Lobo, Dr. Joaquim Nogueira Paranaguá, Capitão Manuel Alves da Rocha Pinto, Alvaro Castilho, Drs. Francisco Lopes de Oliveira Araújo e Fabio Luiz, Raul Ponto de Mendonça. Tenente Coronel José Maria Moreira Guimarães, Lindolpho de Azevedo, Franco Vaz, H. C. Tucker, Drs. Nuno Pinheiro de Andrada e Taciano Accioly Monteiro, Coronel José Joaquim Firmino. Dr. Francisco J. Bethencourt da Silva Filho, Coronel Tasso Fragoso, Luiz Gabriel da Silva Mello e Irineu Marinho (JORNAL DO BRASIL, 31/08/1915, p.09). Em novembro do mesmo ano, é realizada uma reunião da diretoria, na qual acontece a nomeação de Olavo Bilac como um novo membro do conselho deliberativo (JORNAL DO BRASIL, 13/11/1915, p.06). Ainda sobre novas nomeações, “foi aclamado 1º secretário, por proposta do Dr. Francisco Seidl, o Tenente Albino Monteiro e 1º e 2º procuradores, por proposta do Dr. Julio Guedes, o Capitão Luiz Lobo e o Dr. Bernardo Ribeiro de Freitas” (IDEM, 26/10/1916, p.07), seguidos por várias outras notícias sobre novos sócios e novas adesões (JORNAL DO BRASIL, 01/04/1917, p.07; 09/04/1917, p.09; 25/04/1917, p.06; 28/05/1917, p.07).

Ocorre que, em 1915, ainda não se vislumbrava todo esse reconhecimento e legitimidade. Ao menos, é o que se apura nos comentários jornalísticos. “Com discursos, cânticos e um vasto entusiasmo de seus membros, inaugurou-se, hontem, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. O Brazil (...) realiza a anomalia surpreendente de ser um paiz novo povoado de ruínas” (O PAIZ, 08/09/1915, p.02). Em um tom bastante pessimista, foi divulgada pelos jornais cariocas¹⁷⁵ a criação da Liga, no dia 07 de setembro de 1915, com o papel de contribuir com a alfabetização e expandir a instrução primária pelo país¹⁷⁶.

Para o articulista do jornal *O Paiz*, havia um inexplicável abandono e uma desorganização que solapavam o governo brasileiro, de modo que a falta de investimento aparente em torno das políticas públicas educacionais escancarava o aspecto de ruínas que assombrava o país. A matéria não está assinada, o que possibilita pensar que correspondia a um pensamento do autor e do jornal, pois indagava a “larga atmospheria de indiferença e esquecimento em torno das mais puras ideias. Quantas não são postas de parte, depois de lançadas com ardor, sem terem chegado a ser efficientes?” (O PAIZ, 08/09/1915, p.2).

Nessa direção, observa-se um sentimento de incredulidade em relação à Liga Brasileira contra o Analfabetismo e seu alcance como projeto social. Contudo, por que tanto pessimismo em relação a algo que acabava de ser criado? Percebe-se na matéria o desgosto com a criação de vários outros projetos de interesse da defesa nacional, mas que, por motivos particulares, não tinham tido continuidade. Como exemplo, o jornal menciona a fundação de Linhas de Tiro e a Aliança Revisionista, que, de projetos sedutores, foram aos poucos silenciando, sem mais repercussões ou impacto para a vida social.

Houve outras experiências com projetos similares: Liga Nacionalista de São Paulo (LNSP, em 1917)¹⁷⁷, Liga da Defesa Nacional (LDN, em 1916)¹⁷⁸, Liga Nacionalista do Rio de Janeiro (LNRJ, em 1915)¹⁷⁹, embora as mesmas não tenham sido silenciadas, não tenham perdido a expressividade na defesa de suas causas, ainda que sejam projetos posteriores à experiência da Liga contra o analfabetismo, diferente dos casos das “Linhas de Tiro e da

¹⁷⁵ Matérias sobre o assunto podem ser lidas em *A noite* (07/09/1915); *O Paiz* (08/09/1915); *O Imparcial* (08/09/1915).

¹⁷⁶ Foi fundada em 1915, em defesa da alfabetização, do ensino obrigatório e da criação de cursos noturnos para possibilitar a expansão da escolarização. O primeiro curso noturno inaugurado pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo foi criado em agosto de 1916 (*O PAÍZ*, 22/08/1916, p.1), na Sociedade União dos Operários Estivadores.

¹⁷⁷ Ver: BOTO (1995).

¹⁷⁸ Ver: OLIVEIRA (2012).

¹⁷⁹ Ver: GHIRALDELLI JR. (2009).

Alliança Revisionista”, experiências que antecederam o projeto da LBCA, que motivaram uma “suposta incredibilidade” na fundação de uma nova associação, no início de 1915. Ao contrário disso, no mesmo rumo de legitimidade que a LBCA conquistou, as demais Ligas, também, tiveram apoio de importantes jornais.

No entanto, as experiências que antecederam a LBCA causaram um impacto negativo e uma descrença nesse tipo de instituição. É o que *O Paíz* afirmava, em 1915, apesar de garantir que houve o apoio da imprensa para seu reconhecimento e aceitação social. Tais fatos mencionados servem, segundo o jornal, para destacar a importante contribuição da imprensa na divulgação constante dessas iniciativas, bem como para incitá-los a combater, “parallelamente, o analphabetismo, mas travar o combate a esse desânimo e a essa indiferença, dentro dos quaes as mais bellas iniciativas se perdem” (O PAÍZ, 08/09/1915, p.2).

Ainda que não tenha demonstrado muito otimismo com a iniciativa, o articulista conclui seu texto de forma mais animada, quase esperançosa, desejando que a campanha não perdesse força, destacando a relevância do tema em pauta. Em suas palavras, exclama que “Oxalá viva ella uma existência fecunda e só desapareça com o último analphabeto” (...), acrescentando, ainda, que “essa campanha é, sem dúvida, a mais urgente e importante de quantas temos a emprehender no Brasil” (IDEM, p.2).

Esse era o espírito que envolvia alguns representantes da sociedade brasileira, incluindo-se alguns dos defensores da escola pública. Aprisionados por medo e descrença, mas, ainda, esperançosos por um rumo melhor. Era necessário pensar o Brasil, fosse pelos intelectuais, fosse pelos poderes públicos, ou, ainda, pelas associações que se formavam para pensar projetos de nações. Cabia “levantar temáticas relativas à nação brasileira e seus problemas”, entendendo, assim, que “o momento era de luta e engajamento” (CAMARA, 2010, p.122). De modo a cumprir essa missão, ver-se-á adiante que a Liga Brasileira contra o Analphabetismo desempenhou um papel expressivo ao lado da imprensa, a qual apoiou sua iniciativa e atuou como divulgadora, disseminadora do ideal educacional e projeção da nação.

As notícias veiculadas pela imprensa¹⁸⁰ indicam como foi notório o uso dos impressos na divulgação da Liga Brasileira contra o Analphabetismo. Dentre eles, *O Imparcial* utiliza, de forma política e “parcial”, suas páginas para apresentar as ditas mazelas educacionais do Distrito Federal, o que, possivelmente, legitimaria a criação da Liga citada. Note-se a “acalorada” discussão a seguir.

¹⁸⁰ APÊNDICE 4, p.362.

Em tom depreciativo acerca da instrução nacional, por sua vez, o jornal *O Imparcial* apresentava no dia 11 de maio de 1915 uma estatística¹⁸¹ sobre o número de escolas, de matrícula de alunos no “Distrito Federal e no Uruguai”. A intenção, segundo o periódico, consistia em mostrar como um país pequeno e com poucos recursos como o Uruguai investia mais em educação do que a “capital brasileira”, embora ambos possuíssem uma população aproximada.

Entre os dados divulgados, a matéria noticia a capital, em 1913, com uma população em torno de 1.200.000 habitantes e 63.997 alunos de ambos os sexos¹⁸², o equivalente a 5% da população. Naquele momento, a cidade do Rio de Janeiro “contava **unicamente** com 275 **escolas primárias**, 64 elementares e 58 nocturnas”, quase 1/3 do que possuía o Uruguai em 1877. “Não é, porém, unicamente pelo número de escolas e de matrículas que se evidencia a superioridade da organização do ensino da República vizinha” (O IMPARCIAL, 11/05/1915, p.3, grifo nosso), que possuía 9% da sua população matriculada em **escolas públicas primárias**.

Os grifos feitos nos termos escolas primárias (para destacar os dados do Distrito Federal) e escolas públicas primárias (para destacar os dados do Uruguai) são importantes para frisar a sutileza existente no modo como os mesmos foram utilizados. Os dados, apesar de algumas inexatidões, não estão de todo equivocados se forem analisados conforme propõe o articulista. No entanto, há uma significativa diferença nos termos. Ao enfatizar que “a cidade do Rio de Janeiro contava **unicamente** com 275 **escolas primárias**”, o articulista direciona o entendimento do leitor para o fato de que esse se tratava do número de escolas gerais no Distrito Federal. O que não procede. O termo escolas primárias engloba escolas públicas e particulares. O dado apresentado é restrito para o quantitativo de escolas públicas, deixando de fora todas outras. Logo, a fim de orientar mais apropriadamente o leitor, é necessário dizer que se tratava de 275 escolas públicas primárias ou, para permanecer o uso abrangente do termo escolas primárias, seria necessário acrescentar os dados referentes a todas as instituições de educação primária oferecidas pela iniciativa privada.

¹⁸¹ Como compreender o uso das estatísticas? Na tentativa de ‘coisificar’ conceitos abstratos e indícios de realidade em números, as estatísticas são acionadas pelo debate político para validar discursos, tanto em favor da transparência quanto, em sentido contrário, em reforço do segredo (SENRA, 2006).

¹⁸² Confrontando tais dados a fim de demonstrar a fragilidade no uso demasiado de dados estatísticos e, ainda, ressaltar a importância de compreender os impressos como documentos parciais, lacunares e carregados de intencionalidades, as informações divulgadas pelo Dr. Alfredo Cesário Alvim, inspetor escolar e membro da Diretoria de Instrução Municipal do Distrito Federal, trazem, referente ao ano de 1913, o número de 57.893 alunos matriculados de uma população composta por 984.370 indivíduos. O equivalente proporcional é bem próximo, 5,88% da população.

Ocorre que a composição de registros trazida tinha interesse em reforçar, ainda que de forma sutil, esses dados negativos da experiência da capital. Aqui, a estatística é exposta em uma tentativa de representação do real ou, melhor dizendo, dos “modos de apreensão do real que os indivíduos tinham anteriormente interiorizado” (GIL, 2007, p.24). Apoiada no conceito de representação analisado por Roger Chartier (2002) e no poder simbólico, sinalizado por Pierre Bourdieu (2004), Natália Gil amplia o entendimento sobre a função das estatísticas, compreendendo-as como formas institucionalizadas e objetivadas, fixadas “em estruturas perceptíveis a existência do grupo social a partir da perspectiva daqueles que detêm o poder simbólico” (GIL, 2007, p.24). Esse poder pode, ainda, ser estruturado como formas simbólicas. As estatísticas, apontadas por Gil (2007) como instrumentos de conhecimento e comunicação, reconhecidas dentro de um campo científico, permitem aos indivíduos “reproduzir e transformar a realidade”, legitimada por produções históricas, por práticas e campos de poder – burocrático e científico – em uma luta para se definir o que é “real”. As estatísticas, compreendidas como esquemas de classificação, possibilitam a leitura de representações estabelecidas. Nessa direção, as estatísticas escolares podem ter sido utilizadas como um instrumento para coadunar com o projeto de sociedade.

Conforme a tentativa de representação da “realidade” legitimada pelo uso estatístico, pensa-se que o que valia para o articulista seria mostrar que tanto o fracasso da instrução no Rio de Janeiro quanto o sucesso no Uruguai estavam entrelaçados aos interesses atuais de governo. Assim, o combate ao analfabetismo tratava-se da chave principal para a alteração desses dados. Contudo, havia uma estratégia apontada como aquela mais acertada para se resolver os principais problemas nacionais. Com o exemplo trazido da experiência do Uruguai, se tentava mostrar que combater o analfabetismo era importante, mas, assegurar a defesa nacional consistia em uma medida necessária.

O esforço de seus governantes, em prol da instrução pública, tem conseguido reduzir o número de crianças analfabetas a muito menos de metade da população escolar, ou, mais precisamente, a uma porcentagem não excedente de 41%.

(...) Deve esse resultado ser também atribuído à boa orientação do ensino, e ao conjunto da organização adoptada, cujo estudo certamente demanda mais detalhado exame de cada uma de suas partes principaes.

(...) Seja-nos permitido chamar a atenção dos leitores para um facto, que pode ser bem apreciado pelo exame do mappa que produzimos. **É a visível concentração de escolas uruguayas nas proximidades da fronteira rio-grandense, revelando uma inteligente preocupação defensiva, assegurando a manutenção do espírito nacional e a resistência à penetração da influência estrangeira** (O IMPARCIAL, 11/05/1915, p.3, grifo nosso).

Mais uma vez, reforça-se o entendimento da instrução popular vista como um instrumento para se garantir os interesses da nação e certificar a legitimação de pátria

brasileira. São vários os questionamentos possíveis a partir do texto publicado no jornal. Afinal, que interesse o periódico tinha em trazer dados sobre a instrução pública brasileira? Qual a intenção em chamar a atenção do leitor para a relação entre educação e defesa nacional? Qual aproximação pode ser pensada entre a intencionalidade do jornal em divulgar a necessidade de um projeto educacional e a fundação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo?

Talvez, esses pontos de reflexão tenham um enlace comum, melhor dizendo, uma direção semelhante. Para Jean Pierre-Rioux as vidas associativas devem ser compreendidas a partir de um campo de disputas pelo poder no interior de uma comunidade. As ligas, as associações, as alianças são

organizações que têm uma direção e que são visíveis [...], organizações que não concorrem para a expressão do sufrágio e para o exercício direto do poder, mas que, em nome dos interesses que invocam na proporção da pressão que exercem sobre a opinião e os poderes públicos, não apenas tem acesso ao político, mas contribuem para estruturar o que os cientistas políticos chamam de um “sistema” político (RIOUX, 1996, p.103).

Como campo de disputa, a relação entre a Liga e a imprensa pode ser compreendida como um acerto entre os envolvidos. O artigo divulgado, se comparado às informações contidas no trabalho de Nofuentes (2008) sobre a Liga, sugere uma reflexão sobre o papel da imprensa na divulgação desse ideal educacional defendido nos discursos políticos, nos relatórios dos Presidentes do Estado e nos textos acadêmicos dos intelectuais envolvidos com as demandas da instrução pública.

Era recorrente encontrar notícias nos jornais que levantavam a bandeira da difusão do ensino público, como, também, fazia-se notável a presença desses agentes sociais e intelectuais assinando matérias e ocupando espaço nas páginas dos periódicos. Em relação à Liga não foi diferente. Havia um interesse comum entre seus fundadores e os sujeitos nos bastidores e na direção da imprensa. De acordo com Nofuentes (2008), houve solicitações de apoio por parte da Liga aos redatores dos jornais, “pedia-se a publicação do lema da Liga” (...), de modo que:

[...] o apoio da imprensa foi sempre apontado pelos membros da Liga como essencial; afinal, não havia melhor estratégia de atuação senão a publicação das ações e do lema de combate ao analfabetismo defendido pela associação nos grandes jornais que circulavam no país (NOFUENTES, 2008, p.53).

Observe-se que, meses antes da criação da Liga, os jornais já estavam cientes dos desígnios dos fundadores. Anteriormente à notícia das estatísticas que revelavam a situação do ensino primário no Rio de Janeiro, os jornais já tinham sido notificados sobre a associação.

Possivelmente, não foi sem propósito os editores e articulistas dos jornais noticiarem sobre uma “suposta crise educacional”, já que a pesquisa comparativa, certamente, induziria os leitores a refletirem acerca do problema da instrução primária e, mais tarde, justificaria a existência da Liga.

Atentos aos nomes dos principais sócios fundadores da Liga, sugere-se uma relação entre sujeitos e documentos, de modo que se consegue localizar alguns de seus membros frente à imprensa como redatores, articulistas e até mesmo fundadores. Com apoio nas considerações de Ângela de Castro Gomes (2004), observam-se “indivíduos produ[zindo] uma memória de si” (GOMES, 2004, p.11). Nesse caso, não se tratava de produções autobiográficas, porém, produções coletivas. Consistiam em construções da imagem e da emergência pela criação de uma campanha que defendesse as causas em sofreguidão. Pode ser pensada, assim, a materialização da história da Liga sendo fabricada pelos seus próprios integrantes, configurando a produção de uma identidade e de uma legitimidade para a pauta em discussão.

De onde nasce a organização social? “É dos indivíduos que ela nasce e não o inverso” (GOMES, 2004, p.13). Portanto, justifica-se o entendimento do conceito de categoria como parte de experiência de vida na sociedade. A partir de tais conjecturas, a Liga e sua relação com a imprensa são pensadas a partir dos exames dos discursos ali veiculados, bem como pela recorrente circulação da associação nesse espaço de divulgação.

O Secretário da Liga Raimundo Pinto Seidl escreve uma carta à imprensa, em abril de 1915, comunicando que um grupo de intelectuais identificou o analfabetismo como uma das maiores calamidades e que, “visando fazer algo de prático e proveitoso no combate ao analfabetismo, tais homens de letras fundariam uma associação que passaria a se reunir semanalmente” (NOFUENTES, 2008, p.40). Mais uma vez, reforça-se a intenção da Liga em estabelecer parcerias na sociedade e conquistar espaço de circulação de suas ideias através da imprensa.

O pedido feito pela Liga tinha fundamento. A República estava fortemente marcada pela circulação e ampliação nacional de livros, jornais e revistas. Mais que isso, várias instituições “como o cinema, o rádio, a imprensa, o ensino, a literatura, assumiram papel fundamental na difusão e enraizamento de uma herança comum a ser compartilhada ou a ser construída enquanto tradições” (CAMARA, 2010, p.120). Nessa direção, os impressos tinham uma grande capacidade de circulação, configurando-se, portanto, um importante espaço de disputas e lutas que marca a produção social de memórias e, conforme salienta Laura Antunes Maciel (2008), trata-se de lugares privilegiados para a construção de sentido, tanto para se

entender questões de um contexto histórico passado como para compreender “viveres urbanos” do presente e suas representações. Assim, ao analisar o seu uso no final do século XIX e no início do século XX, procura-se discutir a relação entre o movimento mais amplo de expansão e massificação da imprensa, a intensa militância para criação de periódicos dissidentes e críticos, bem como “a constituição de novos espaços sociais de embate pela palavra e por meio da palavra impressa, que apontam para a constituição da imprensa como esfera significativa da luta social” (MACIEL, 2008, p.01), portanto, justificando seu uso, sua procura, sua intensa utilização na veiculação de debates políticos, econômicos e sociais.

Os periódicos foram utilizados como “sustentáculos para a difusão dos debates educacionais e dos novos modelos de ensino adotados pela escola republicana” (BASTOS, 1997, p.181). O jornal constituía-se um poderoso instrumento capaz de mudar as ideias e maneiras das pessoas comuns. Mais que isso, em relação às possibilidades de interferência na educação, a imprensa periódica, “no seu veio mais propriamente cultural do que noticioso, assumiu explicitamente as funções de agente de cultura, de mobilizadora de opiniões e de propagadora de ideias” (PALLARES-BURKE, 1998, p.144).

Outra possibilidade que a análise da imprensa propicia consiste em pensar a dinâmica da sociedade nos mais variados aspectos, pois, assim como indica Carlos Eduardo Vieira (2007), esse tipo de veículo abre possibilidades para uma ampla visada da experiência cidadina. Mais do que usá-lo para pensar sua circulação e seu poder de influência, ele permite compreender personagens ilustres e anônimos, compreender o plano público e o privado, observar as esferas políticas, econômicas, cultural e educacional, possibilitando, ainda, a partir dessa imprensa, ter uma visão de mundo e da complexidade dos conflitos e das experiências sociais de um determinado conceito. Partindo desse pressuposto, a análise desse tipo de impresso pode ser compreendida pela metáfora do espelho que reflete a realidade, desde que se analisem suas possíveis distorções e refrações.

A educação como uma dimensão da vida social está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve. “A ênfase direcionada à instrução das crianças¹⁸³

¹⁸³ Apesar da existência de uma ênfase na instrução popular a partir das crianças, outras experiências de educabilidade, inclusive, o ensino noturno para os trabalhadores, se fizeram presentes nas pautas das Ligas contra o analfabetismo. Nessa direção, há vários registros e pedidos da Liga Brasileira contra o Analfabetismo e de outras ligas derivadas dessa associação central: Liga Petropolitana, Liga Fluminense, Liga São Gonçalense; solicitando, assim, a estatística escolar dos municípios e do Estado e a realização do 4º Congresso da Instrução, com intuito de explanar a necessidade do combate do analfabetismo (O PAIZ, 17/07/1916, p.06). Demonstrando o interesse por diferentes públicos e variadas experiências de formação, as Ligas solicitavam “as casas das escolas estaduais para o funcionamento das escolas noturnas criadas pelas Ligas locais, bem como a obrigação da criação de escolas para operários dentro das fábricas” (O PAIZ, 05/08/1916, p.05), de modo que esses núcleos das camadas populares também fossem alcançados pelo projeto de instrução popular e adquirissem, através dele, a conscientização dos preceitos nacionais. Além disso,

associava-se ao caráter essencial da educação [...] para o engrandecimento da pátria” (CAMARA, 2010, p.126). Partindo desse pressuposto e pensando o contexto republicano, encontra-se diante de um cenário nacional em que as ideias de civilização, de formação social, de progresso e modernidade estavam presentes nas pautas, nos discursos e no desejo político.

Logo, a educação cumpriria um papel de transformação nos termos pensados pela elite dirigente. Tratava-se de pensar a identidade social, segundo planos de ação capazes de habilitar a população (IDEM, 2010). Nesse processo, compreende-se uma articulação entre imprensa e outros agentes, os interesses econômicos, políticos e culturais da sociedade, visando à educação como uma prática social necessária. Daí infere-se uma possível estratégia da Liga em convocar a imprensa nessa campanha. O jornal *O Imparcial* será um dos responsáveis por desempenhar essa função. Isto se pode verificar na lista de jornais cariocas e de outros estados, que assumem o compromisso com a Liga Brasileira contra o analfabetismo. O trabalho de Vanessa Nofuentes traz seus nomes:

São Paulo: O Comércio de Jahú, O Pinhalense.

Rio de Janeiro, incluindo a capital: O Cosmopolita, Escola Primária, Revista Carioca, A voz da Serra, O Trabalho, Jornal de Barra do Pirai, Monitor.

Bahia: Liga Mental Pro Paz, Diário de Notícias, Jacaracy.

Pernambuco: Nova Cruzada.

Espírito Santo: Alpha.

Não identificado: **O Imparcial**, O Cidadão, Lumem, Thesofista, A Idea, Lumea (NOFUENTES, 2008, p.53, grifo nosso).

Os jornais destacados pela autora foram alvo de agradecimento pela Liga, o que facilitou a identificação da circulação da Liga nos periódicos nacionais. Em relação ao *O Imparcial*, a autora não identifica sua localização, embora, em seu cabeçalho, o jornal traga a informação de que o mesmo se tratava de um “Diário Ilustrado do Rio de Janeiro” (O IMPARCIAL, 11/05/1915, p.01).

Outro destaque deve ser reforçado. Qual o interesse dos jornais em chamar a atenção do leitor para o tema da alfabetização? Qual o papel do leitor nessa relação entre imprensa e projeto de modernidade social? Em contribuição às questões listadas, Robert Darnton e Daniel Roche (1996) destacam que a palavra impressa não apenas serve para registrar os acontecimentos, mas, também, pode ser vista como um ingrediente, ao participar de forma ativa no âmbito dos processos e conjunturas. Desta forma, com base na perspectiva dos autores, entende-se que os textos jornalísticos atuaram como uma “força ativa na história” na luta pelo domínio da opinião pública.

reforçava o estabelecimento das parcerias e a construção das relações entre público/privado evidenciando que, o “engrandecimento da pátria”, tratava de um compromisso social.

Verifica-se, pois, a necessidade de envolver o leitor no assunto abordado. A imprensa tanto constitui memórias de um tempo, as quais apresentam visões distintas de um mesmo fato, como servem como fundamentos para pensar e repensar a História. Desponta também como agente histórico que intervém nos processos e episódios (DARNTON; ROCHE, 1996). A imprensa não se limita apenas a um suporte produtor de “fatos” ou da “verdade”. Em acréscimo, ela pode ser compreendida como “uma estrutura de diálogo que possui historicidade, e que é fruto do seu tempo”. A fim de estabelecer essa relação, ressalta-se o papel significativo do leitor, de modo que o mesmo se insira nessa prática social.

Assim, uma “santa cruzada” estava a caminho. Em setembro de 1915 fundava-se uma associação para combater “o mal terrível que era o analfabetismo”. Em carta enviada para a imprensa, o Secretário Geral da Liga Brasileira contra o Analfabetismo expunha o propósito da iniciativa e conclamava a participação dos poderes públicos federais, estaduais e municipais, da população e da imprensa de todo o país que, segundo ele, se tratava do apoio necessário para “obter-se o concurso do povo brasileiro” (A NOITE, 19/04/1915, p.40).

Seu pedido havia sido atendido. A imprensa passava a divulgar as práticas discursivas da Liga, bem como noticiava as decisões tomadas em suas reuniões de forma pujante e periódica. Não só os jornais mostravam-se empenhados em apoiar a causa. Alguns indícios apontavam também uma “boa” intenção por parte do governo. A notícia publicada em outubro daquele ano destacava a autorização do Ministro da Fazenda ao Diretor da Casa da Moeda a “mandar fazer medalhas destinadas a prêmios de benemerência e serviços prestados à Liga Brasileira contra do Analfabetismo” (O IMPARCIAL, 23/10/1915, p.5).

Os artigos que traziam a proposta da Liga (LBCA), constantemente, apontavam a educação relacionada com o projeto de nação reforçando o sentimento patriótico e a necessidade de defesa nacional, assim como a pauta foi defendida pelo Presidente e Fundador da Liga da Defesa Nacional (LDN), Olavo Bilac, também membro e associado à Liga contra o analfabetismo. A Liga tornava “o brado de alerta” para o combate ao analfabetismo, apesar de ter sido verificado que os interesses pela “ordem pública” e “defesa nacional” faziam parte da sua campanha. Assim, nota-se que, recorrentemente, os impressos utilizavam suas páginas para elucidar o valor desse compromisso e invitar novos colaboradores (O PAÍZ, 21/10/1915). “Na perspectiva de uma nova aurora que conduz a nação ao nível das mais cultas, urge que o nosso patriotismo resurja gigantesco e inquebrantável em prol desta santa cruzada” (O IMPARCIAL, 08/11/1915, p.04).

O discurso fazia parte da divulgação do festival organizado no dia anterior pelo Centro Cívico Sete de Setembro, que realizou concursos de cantos de hinos, corridas, ginástica

militar, futebol, concurso de senhoritas, diversas barraquinhas de comidas e bebidas, dentre outras atividades para angariar fundos para a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Mais que combater o analfabetismo verificam-se, pois, vestígios que apontam para uma formação moral, de hábitos cívicos e de conduta.

A simples convocação de apoio à Liga não significava a aberta adesão de qualquer sujeito da população. Para tornar-se um membro desta associação, não havia um parecer e avaliação dos candidatos conforme se observa no processo de adesão da LDN. Todavia, era necessário o pagamento de uma mensalidade, o que, de antemão, indica pistas acerca de quem eram seus integrantes e a que meio social os mesmos pertenciam¹⁸⁴.

Havia a presença de homens de letras, cidadãos “cultos” envolvidos em importantes setores: administrativo, político, governamental. Foi localizada a designação de alguns associados e observa-se que os mesmos pertenciam a diferentes áreas, embora todas com certo grau de distinção. Nessa direção, Mignot (2002) sustenta a hipótese de lugar de distinção e prestígio social. Para a autora, o compromisso com a causa do LBCA ia além da contribuição em dinheiro, doações de material didático e serviços profissionais. Os recursos financeiros eram fundamentais. Contudo, o maior compromisso “expressava-se no exemplo a ser dado pelos sócios” (MIGNOT, 2002, p.143), na influência pessoal de cada membro.

Tratava-se de advogados, engenheiros, militares, professores, médicos, servidores públicos, dentre outros. Na reunião semanal da Liga, em dia 24 de fevereiro de 1916, noticiavam-se diversas novas adesões. “O major Liberato Bittencourt e o professor Antônio Marques enviaram as respectivas adesões e promettem comparecer às próximas reuniões” (O IMPARCIAL, 25/02/1916, p.4). O articulista do jornal ainda sinalizava sobre “o movimento iniciado no Estado do Rio e, mesmo em Minas, em torno dos ideais da Liga” (IDEM, p.4), de modo que sua representação se estendia, também, para outras localidades¹⁸⁵. Para enfatizar suas palavras, o jornal afirma a importância da Liga através da exibição do convite do Dr. Moncorvo Filho¹⁸⁶ ao Presidente da associação, Ennes de Souza¹⁸⁷, para fazer parte do

¹⁸⁴ De acordo com a carta de adesão da LBCA, para ser um associado havia a contribuição mínima de 500 réis (CARTA DE ADESÃO, 21/04/1915 apud BRASIL, 1941).

¹⁸⁵ Vanessa Nofuentes verificou a presença de delegações da Liga Brasileira contra o Analfabetismo nos seguintes lugares: Alto Acre, Amazonas, Bahia, Ceará, Goiás, Maranhão, Minas Gerais, Pará, Rio de Janeiro, Niterói, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Porto Alegre e São Paulo (NOFUENTES, 2008, p.151-152).

¹⁸⁶ Carlos Arthur Moncorvo Filho formou-se em Medicina em 1897, pela Faculdade Nacional de Medicina. Além da atuação clínica, Moncorvo Filho implantou iniciativas como a Obra da Cruz Verde – na qual ministrou, em 1915, um curso popular de higiene infantil – e a Obra da Cruz Branca, em 1920, voltada para o combate ao analfabetismo. Participou da criação de diversas associações científicas, como a Sociedade Científica Protetora

“Comitê Brasileiro do Primeiro Congresso Americano da Criança” (O IMPARCIAL, 25/02/1916, p.4). Por que um convite de Moncorvo Filho ao presidente da Liga foi destacado pela imprensa? Inicialmente, ele permite refletir sobre uma questão. A LBCA não inaugurou a participação da iniciativa privada junto às políticas educacionais e de assistência para as classes populares. Bem antes da sua criação, durante o Império e início da República, emergiu nas sociedades brasileiras a preocupação com as crianças.

Não se tratava, unicamente, de um cuidado individual, mas, consistia em investir galgando o retorno imediato. Segundo propõe Irene Rizzini (2011), tratava-se da criação de mecanismos para “salvar” estas crianças com vistas a “salvar” toda uma sociedade. Esse provável movimento filantrópico, bastante comum no século XIX, é repensado a partir dos discursos de racionalidade e higienismo amplamente debatidos no final deste século e no início do XX.

Dessa forma, a assistência caritativa é debatida, dando espaço, a partir de mudanças ideológicas e novas práticas de assistência, a um trabalho ancorado no desejo de amparar a infância, mas, também, trabalhar para o melhoramento do país. Nesse sentido, Juliane Golinelli demonstra que a fundação de instituições privadas com o intuito de atender a uma demanda, antes, predominantemente, assistida pelas instituições religiosas, “encontra terreno fértil para desenvolverem-se, como foi o caso do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (IPAI), fundado por Moncorvo Filho” (GOLINELLI, 2017, p.16.728).

Retornando à pergunta anterior, por que um convite de Moncorvo Filho ao presidente da Liga foi destacado pela imprensa? Há várias possibilidades de respostas. Dentre elas, entende-se que o convite legitima a participação social de várias iniciativas privadas como o caso do IPAI, fundado por Moncorvo Filho e, da LBCA, fundada por Ennes de Souza. Ainda, permite problematizar a parceria público-privada, pensada a partir da ideia de rede de solidariedade¹⁸⁸ apontada por Chalhoub (2010), ainda que proveniente de outro modo de

da Infância, a Sociedade Eugênica de São Paulo e a Sociedade Brasileira de Pediatria. Para maiores informações sobre o intelectual, ver: GOLINELLI (2017); MONCORVO FILHO (1927); CAMARA (2014).

¹⁸⁷ Acredita-se que o prestígio alcançado por Antônio Ennes de Souza, bem como a tentativa da busca pelo vínculo do seu nome associado a outras sociedades, campanhas e movimentos organizativos – como o exemplo do comitê do congresso – esteja, também, vinculado a sua experiência na idealização dos comícios agrícolas, organização que impulsionou a fundação da Sociedade Nacional de Agricultura, na qual Ennes de Souza foi o primeiro presidente (DIAS, 2012, p.32).

¹⁸⁸ No capítulo “Amando”, Sidney Chalhoub, a fim verificar novos indícios a partir dos dados empíricos coletados de processos penais sobre as relações estabelecidas entre os trabalhadores do Rio de Janeiro da *belle époque*, investiga situações concretas no cotidiano dos envolvidos que possibilitavam pensar ações cooperativas estabelecidas, principalmente, entre casais. Essa união acontecia, pois havia um fator principal que a movia. No caso da constituição familiar, “o amor aos filhos” (CHALHOUB, 2012, p.178). A forma que a

relação que não fora discutido pelo autor, mas, que também se configura por diferentes tipos de ajuda mútua em prol de um ideal específico ou coletivo, afetivo ou político. Contudo, ainda que com suas especificidades, trata-se de medidas de cooperação para melhorar a vida da sociedade e o espaço vivenciado. E, mais uma possibilidade a ser destacada, consiste na existência de outra conformação de rede que pode ser pensada a partir desse convite. Trata-se da rede de sociabilidade construída a partir dessas relações estabelecidas. Camara dá luz a essa tentativa de Moncorvo Filho de buscar parcerias e criar novas redes para expandir o trabalho assistencial.

A malha assistencial concebida por Moncorvo Filho instituiu efeitos e consequências no que tange à colaboração para a difusão de um pensamento higienista, mas também para a organização das instituições públicas no atendimento à infância. Para instituir uma obra consequente e promotora de efeitos na esfera social, Moncorvo Filho associou-se a outros homens de ciências, entre eles, destacaram-se Nascimento Gurgel, Leão de Aquino, Eduardo Meireles, Jefferson de Lemos, Luís Bulcão, Leonel Rocha e Magalhães Penido. Assim, a cruzada em prol da infância pobre da capital do país congregou homens e mulheres das elites identificadas com a crença de que a solução para os problemas deveria advir de um combate “sem tréguas” em prol da assistência e da educação das crianças. Por meio da composição de uma rede de sociabilidade, esses homens e mulheres conceberam o instituto como lugar de aglutinação de iniciativas filantrópicas (CAMARA, 2014, p. 78).

Nessa “cruzada” em prol da infância, a parceria de Moncorvo Filho e Ennes de Souza no “Comitê Brasileiro do Primeiro Congresso Americano da Criança” fortalecia a imagem das duas associações envolvidas e ajudaria na difusão das suas campanhas defendidas pelos intelectuais citados: a assistência e a educação das crianças promovidas pelo trabalho realizado no IPAI e o combate ao analfabetismo e a luta pela educação nacional entre as classes populares, crianças e adultos, principalmente, da classe trabalhadora, defendidos pela LBCA.

As redes de sociabilidade e de solidariedade se fortaleciam por meio da imprensa. Fosse pela consolidação do corpo editorial que compunha os diferentes jornais, fosse pelo apoio mútuo que se dava na divulgação das campanhas empreitadas. Percebem-se diferentes razões que animavam os mais variados sujeitos a investir e atuar na imprensa. Laura Maciel ajuda a compreender que os aspectos mais ressaltados para as razões de fazer imprensa eram as probabilidades “de avaliar, julgar, comentar, interpretar e opinar”. Também, era possível “elaborar sentidos para as próprias ações e para as dos outros, difundir projetos e perspectivas

população pobre urbana encontrou para sobreviver foi a construção de uma rede de solidariedade e ajuda mútua. Assim como a constituição familiar foi movida por um propósito definido, a consolidação de outras redes de cooperação pode ser pensada, também, guiadas por ideais em comum. A rede de solidariedade e ajuda mútua constituída a partir da união de Moncorvo Filho e Ennes de Souza, do IPAI e da LBCA, se fortalecia movida por projetos comuns.

próprias ao grupo ou intervir em assuntos considerados de interesse público” (MACIEL, 2008, p.04).

Com base na notícia examinada no jornal *O Imparcial*, ressaltando, ainda, outras notícias examinadas em torno dos projetos defendidos pelas associações que este estudo deu luz, verificam-se traços de intencionalidade na escrita dos articulistas e dos jornais pesquisados. São utilizados recursos pelos autores, para que conseguissem apresentar seus “produtos” como algo significativo. Portanto, necessários para seus leitores, nesse caso, “seus consumidores”. A ideia de que a Liga fosse um instrumento necessário para a expansão do ensino e para o “combate da ignorância” começava a ser disseminada entre os principais jornais do país. Conforme já apresentado, periódicos de vários estados divulgavam a ideia da associação.

Os apontamentos destacados permitem, mais uma vez, a reflexão sobre o alcance da imprensa e seu significado naquela sociedade considerada moderna. Nesses termos, a imprensa deve ser entendida como linguagem e prática constitutiva do social, que, segundo sua própria historicidade e peculiaridades próprias, “modelam as formas de pensar e agir, definem papéis sociais, generalizam posições e interpretações que pretendem ser compartilhadas e universais, além de delimitar espaços, demarcar temas e mobilizar opiniões” (CRUZ; PEIXOTO, 2005, p.256).

A circulação da imprensa nessa sociedade, também, pode ser vislumbrada a partir de sua materialidade. Assim como o livro faculta a recepção e a circulação das novidades propagadas por seus idealizadores, conforme aponta Márcia Cabral da Silva (2009), é possível atribuir significado similar à imprensa jornalística. Entre as intenções de seus redatores, articulistas e a recepção dos periódicos, “existem variáveis regulando a produção de significado e mesmo a apreciação do objeto material que se leva às mãos” (SILVA, 2009, p.75). Com vistas a divulgar uma campanha na dimensão daquela propagada pela Liga, acredita-se que os jornais considerados mais importantes, prestigiosos e de grande circulação, foram os escolhidos para levar a causa da alfabetização aos leitores no âmbito da sociedade. No entanto, qual seria de fato a intenção da Liga Brasileira contra o Analphabetismo em divulgar tais discursos?

Em matéria publicada, em março de 1917, há uma breve descrição de umas das reuniões da Liga. No dia anterior, fez-se presente o Dr. Carlos Góes, que, na ocasião, exercia a função de delegado da associação no Estado de Minas Gerais, propondo uma “incrementação da instrução popular”, ao exaltar a necessidade da criação das caixas escolares e suas possíveis contribuições para a “petizada” (O IMPARCIAL, 03/03/1917, p.03).

A notícia não se limitava a propagandear as caixas escolares¹⁸⁹. Sobretudo, convocava o apoio “do governo e seus agentes, dos professores, dos pais em relação ao cumprimento de seus deveres (...) e de todos que se preocupavam com os interesses das crianças” (IDEM, p.03). O articulista conclui destacando dois problemas necessários de lançar vista: a caixa escolar, juntamente com o apoio da sociedade para mantê-la, e, outro ponto interessante, a regulamentação do trabalho dos menores em todo o Brasil¹⁹⁰, problema permanente que necessitava estratégias para ser equacionado.

Sem prolongamentos, a matéria destaca o nome de seus mais novos sócios e das novas adesões. Entre eles, muitos militares, comandantes, tenentes, capitães. Sobre tais adesões, elas sugerem uma aproximação do interesse pela alfabetização com os interesses de defesa nacional, bem como preocupações com a formação social e com a sociedade. Para isso, tais parcerias mostravam-se convenientes. Entendendo que “a leitura po[ssa] significar ato muito poderoso” (SILVA, 2009, p.93), supõe-se que o conhecimento de tais relações por parte dos leitores também pudessem ser uma estratégia de convencimento da Liga acerca da legitimidade e prestígio da campanha.

O governo se fazia presente nas reuniões e no sufrágio à Liga (LBCA), assim como os fundadores da associação também buscavam somar seus interesses com aqueles defendidos pelos agentes que representavam o governo. Ao noticiar apoio e congratular o Projeto de Lei sobre “o amparo e desenvolvimento do ensino”, proposto pelo deputado João Pernetta (O IMPARCIAL, 07/07/1917, p.04), o Presidente da Liga aproximava seus interesses de outros maiores, interesses gerais em torno da expansão do ensino público. Essas ligações serviam para fortalecer as relações da Liga e, dessa forma, potencializar seu discurso, fosse através de novas adesões, fosse pelo seu reconhecimento e disseminação de suas ideias e, ainda, por sua aproximação com o projeto de sociedade proposto pelo governo republicano.

¹⁸⁹ “O projeto de instalação de Caixas Escolares remete-se ao final do Império e ao início da República. Entretanto, foi no ambiente de mobilização nacionalista das décadas de 1910-1920 que tais instituições ganharam relevância e intensidade, entrando em consonância com o movimento em favor da instrução primária e de erradicação do analfabetismo (...). Desde 1893, existiam algumas destas instituições já enraizadas na cidade do Rio de Janeiro – nos 2º, 3º, 6º, 9º distritos e as que se mantiveram no 1º distrito (Caixa Azevedo Sodré), no 5º (Olavo Bilac), no 8º (Fábio Luz), no 14º (Augusto Vasconcelos), no 16º (Pinheiro Machado), no 17º (Rivadavia Corrêa) e no 19º (D. Pedro II), além das que estavam sendo organizadas no 7º, 11º, 10º, 12º e 13º distrito” (NOFUENTES, 2008, p.126-127). A função das caixas escolares consistia em ampliar a rede escolar, colaborar com a precariedade das instalações e do material didático necessário e, dar suporte, principalmente, ao público mais pobre, fosse pelo transporte, pelo uniforme, pela doação do livro didático.

¹⁹⁰ A discussão localiza-se no capítulo 1, nas páginas 117-124, ao ser trazida a notícia “Regulamentação do trabalho operário”, em 1913, na qual se debatia o Projeto do Deputado Mário Hermes, proposta essa que destacava a presença de crianças da classe operária. Assim sendo, reforçava a constatação do afastamento desse núcleo específico das escolas e a sua instrução comprometida pelo trabalho de modo prematuro. Enquanto não se aprovava uma idade mínima na legislação trabalhista, exigia-se, ao menos, a criação de escolas dentro das fábricas.

2.3.1 A obrigatoriedade do ensino e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo

Corina Barreiros, diretora do Grupo Escolar de Barbacena, em 1919, clamava em alto e bom som pela educação. Em matéria intitulada “Movimento Salutar”, a “emérita professora mineira” defendia o combate da instrução popular e a “extinção do analfabetismo” (O MALHO, 24/05/1919, p.37). Seu grito solitário, por si só, talvez não atingisse ou sensibilizasse o público do jornal sobre a “cifra dos analfabetos nacionais”, tampouco chamaria a atenção dos demais periódicos acerca do fato “da instrução primária ser tão desprezada e incompleta, por falta de publicações periódicas”, onde ela “robustecesse e desenvolvesse” (IDEM, p.37).

Com vistas a qualificar e dar legitimidade a sua indignação, a autora do artigo reforça seu brado solitário em relação a outros renomados “servidores da Pátria”: José Augusto, José Bonifácio, Augusto de Lima, Thomaz Delfino, Raul Alves, Monteiro de Souza, Miguel Calmon, Ramiro Braga, Octavio Mangabeira; que, através de seus estudos e debates, davam a solução “que reclamava o grande problema” (IDEM, p.37). Destaca Fausto Ferraz, Victor Vianna, Joaquim N. Paranaguá, Moncorvo Filho, Afrânio Peixoto, Tenente Albino Monteiro, Fernando Nobre, Carneiro Leão e “outros dignos patrícios, que com sua intelectualidade, muitos serviços contam no bello combate” (IDEM, p.37), além dos “esforçados e de espíritos luminosos membros da directoria da Liga contra o analfabetismo, mais do que exemplos, são um grupo de intellectuaes que desfralda a bandeira branca da instrução” (O MALHO, 24/05/1919, p.37).

Mais amparada, a voz de Corina vai crescendo para apresentar dois meios para resolver o problema do analfabetismo: “a educação das crianças e a execução da obrigatoriedade do ensino” (IDEM, p.37). Se antes sua voz foi tímida, ao final do artigo, a professora e o coral da intelectualidade por ela denominado ecoaram para milhares de pessoas a mensagem da propagação da instrução popular e a importância do ensino obrigatório para o combate ao analfabetismo.

De uma única voz para milhares de vozes. Se *O Malho* noticiava a representação de uma força individual em prol da obrigatoriedade do ensino, *O País* publicava a primeira tentativa da LBCA, junto aos poderes públicos da União, de estabelecer parcerias entre a Liga, o governo e a sociedade que, através de um abaixo-assinado, pedia o estabelecimento de uma política educacional, a obrigatoriedade do ensino. O presidente e o secretário da Liga, Dr. Ennes de Souza e o Coronel Raymundo Seidl, após solicitação de audiência com a presidência

da República, conseguem agendar para o dia 18 de junho de 1918, às 14:30 horas, o encontro “para a entrega do álbum com a mensagem assignada por milhares de brasileiros pedindo a obrigatoriedade da instrução” (O PAÍZ, 15/06/1918, p.05).

Da representação de uma força individual, se fortalecia “essa missão patriótica” com a divulgação de 14.000 assinaturas representando um movimento crescente, uma força coletiva em torno dessa causa. Em junho de 1918, a Comissão de Diretores da Liga entregou ao chefe da nação um “álbum com cerca de 14.000 assignaturas, contendo, ainda, uma mensagem em que é solicitada a S. Ex. a instituição do ensino primário obrigatorio” (O PAÍZ, 19/06/1918, p.04). A mensagem estava dada e a solução apresentada.

Se uma atuação isolada ou uma voz solitária não era capaz de mobilizar outras agências sociais nessa direção, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo parece ter desempenhado a função semeadora, reforçando a ideia de categoria, o vínculo dos indivíduos para o fortalecimento de uma determinada ação e, estabelecendo o distanciamento da atividade individual, aquela se enfraquece, perde forças quando o propósito não é comum, questões também problematizadas por Ângela de Castro Gomes (2005). Demonstrando a potência das ações articuladas da LBCA, em 1941, no governo de Getúlio Vargas, foi publicada uma compilação chamada “Liga Brasileira contra o Analfabetismo”¹⁹¹. Nela ecoava o lema: “combater o analfabetismo é dever de honra de todo brasileiro”¹⁹² (BRASIL, 1941, p.X) – criado por Maria Nascimento Reis Sanctos (fundadora da LBCA)¹⁹³ -, reconhecendo o trabalho e a ação da LBCA, por decreto do Governo Federal, como “utilidade pública” (IDEM, 1941, p.X).

Composta por uma junção de corpus documental da Liga, por matérias jornalísticas, estatuto, carta de criação, carta de pedido de apoio à imprensa, carta de pedido de adesão, entre outros; a compilação reúne importantes elementos, entre 1915 a 1937, que permitem a

¹⁹¹ BRASIL, *Liga Brasileira contra o Analfabetismo*, 1941. A obra se encontra na Biblioteca Nacional – Obras Gerais. Localização: II – 291, 4, 15.

¹⁹² Em 1919, a vice-presidente da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, no Club Militar, discursava sobre o analfabetismo na República, insistindo em afirmar que enquanto o analfabetismo continuasse estrondoso e presente como até aquele momento, seria “O Regimen Republicano no Brasil ser[ia] um absurdo, uma mentira, uma ficção” (CUNHA, 1995, p.130).

¹⁹³ Maria Nascimento Reis Sanctos foi uma das fundadoras da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. Professora formada em 1881, pela Escola Normal de Salvador circulou por diferentes espaços. Trabalhou em escolas de Guaratiba, Realengo, Engenho Novo, São Cristóvão. Entre 1902 e 1917 dirigiu a Escola Modelo José Bonifácio, ganhando prestígio e reconhecimento no campo político e educacional. Fez parte da fundação da LBCA, em 1915, na qual, entre os sócios fundadores, “dez mulheres se fizeram presentes” (MIGNOT, 2002, p.142). No ano de fundação, Maria Nascimento Reis Sanctos assumiu a vice-presidência, tornando-se presidente da associação, em 1923, quando Armanda Álvaro Alberto passa a ocupar a cadeira de vice (BRASIL, 1941).

construção de uma narrativa em torno do papel educativo e político da associação, bem como algumas das experiências de educabilidade, independente do caráter de formação e do fim a que estavam voltadas, facultadas a partir da sua criação.

Acredita-se que a obra intentava construir uma narrativa histórica que permitisse aos leitores pensarem na experiência da LBCA como “utilidade pública”, uma experiência de educabilidade – que atendia um intuito de formação, seja lá qual fosse – uma experiência que provocasse transformação na vida das classes populares, independente se essa fosse sua vontade. Não era a vida e o desejo do indivíduo que estavam em jogo. A mudança que estava em transposição consistia nos projetos para a sociedade, para a nação, ainda que esses afetassem, direta e indiretamente, as narrativas individuais. O filósofo, Walter Benjamin (1987) argumentaria a seu modo sobre uma suposta transmissão de experiências, forjadas a partir de interesses de uma sociedade. Para o autor, no contexto dos anos de 1920 nas sociedades ocidentais, há o surgimento do que ele chama de uma “nova barbárie”, a ação de uma sociedade moderna impactando os indivíduos e suas particularidades com vistas ao desenvolvimento da técnica e do progresso. Mas, a quem o progresso beneficiaria?

O progresso, nesse sentido, seria contrário à experiência individual, flagelando-a e convertendo-a em narrativas forjadas, construídas a partir do silenciamento daqueles que, aos olhos de uma classe dominante, interferem no processo de modernização. Assim, o progresso, “ao invés de servir ao humano, se sobrepõe a ele, empobrecendo-o tanto em seu modo de experienciar como de olhar para a vida e a natureza” (BENJAMIN, 1987, p.115). Afinal, o filósofo e crítico da cultura não a reconhece ou pouco se identifica com as mudanças impostas.

No contexto da LBCA, há suposições de que o progresso beneficiava um grupo privilegiado da sociedade e, para atender aos interesses desse grupo, a instrução primária cumpriria uma missão civilizadora e ordenadora do pensamento e dos hábitos de outro grupo “indesejável”, ou melhor, pouco conveniente aos desafios a serem enfrentados pelos governantes de uma cidade “em progresso”, em vias de modernização. Desta feita, a criação da Liga Brasileira contra o Analfabetismo (LBCA) não agia, simplesmente, como uma experiência de educabilidade na sociedade em desenvolvimento, mas, cumpria um papel de remodelamento da classe popular para a construção da narrativa de uma sociedade específica que se desenvolvia.

De tal modo, em 1915, dava-se início às buscas por adesões. A fundação da Liga, “para dar combate ao obscurantismo em nossa Pátria”, necessitava de “franca repercussão da imprensa” e, “pelas deficiências de recursos monetários de que dispõe actualmente”,

“solicitamos sua adesão, lembrando que as contribuições não podem ser menores de 500 réis, aceitando-se qualquer outra oferta de artigos escolares, serviços didáticos, etc, etc” (CARTA DE ADESÃO, 21/04/1915 apud BRASIL, 1941).

Se, em 1919, na matéria analisada, a voz da Professora Corina parecia ser solitária em busca de outros coros, a impressão não procede, já que a Liga foi um importante veículo disseminador dos mesmos ideais noticiados pela docente mineira e Corina fazia parte dos associados da Liga. Em diferentes momentos, essa associação estava presente e buscava meios e estratégias para levantar a “bandeira branca da instrução”. Fosse por pedidos de adesões – faz-se necessário frisar que existia um filtro para se aderir e tornar-se membro da Liga. Um deles referia-se à estipulação da doação mínima de 500 réis mensais -fosse por pedidos de materiais, ainda, por meio da divulgação do seu programa na imprensa, mas, também, pela redação e disseminação de abaixo-assinados, enviados aos chefes de governo da República Federativa do Brasil, pedindo a aprovação do projeto que instituiu a obrigatoriedade do ensino primário, “lei que muito contribuirá para a solução definitiva desse grande problema nacional” (ABAIXO-ASSINADO, 11/06/1921 apud BRASIL, 1941). Nessa campanha, a LBCA estabelecia novos adeptos e circulava por diferentes espaços de sociabilidade pelo reconhecimento que agregava e por estar afinada a um debate travado naquele contexto.

De acordo com a notícia veiculada pelo *Jornal do Comércio*, eram recorrentes os movimentos da Liga em prol de apoio, físicos e financeiros, à campanha pela divulgação da importância do ensino primário. Em um encontro dos presidentes da Liga Brasileira (LBCA) e da Liga Pernambucana contra o Analfabetismo com o chefe de governo da República, Dr. Delfim Moreira¹⁹⁴, é possível verificar outras estratégias e fins educativos. O pedido da criação de um Conselho de Educação, da instituição de um professorado ambulante e do estudo da lei de obrigatoriedade do ensino primário não veio acompanhado, somente, dos nomes dos membros e associados das Ligas. Tratava-se de um movimento que ganhava corpo e uma circulação por outras vias que não se detinham à rede da LBCA.

Em 1918, a Liga entrega à presidência da República um “álbum com cerca de 14.000

¹⁹⁴ Delfim Moreira da Costa Ribeiro foi vice-presidente do Brasil no mandato de Rodrigues Alves. Com larga experiência política como Deputado estadual de Minas Gerais, Secretário do Interior do estado de Minas Gerais, Presidente do Estado de Minas Gerais, em 1919, assume a presidência do Brasil, ocupando o cargo apenas até 28 de julho de 1919, por questões de saúde. Em seu governo, denominado de regência republicana, dentre outras providências, manteve o país presente na Conferência da Paz em Paris, corrigiu o texto do Código Civil brasileiro de 1916 e ordenou o fechamento dos sindicatos da capital brasileira, Rio de Janeiro. Epitácio Pessoa assume a presidência, porém, Delfim Moreira se mantém como vice-presidente até a sua morte, em 1920. Consultar: SILVA (2010). [Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/brasil-republica/governo-de-delfim-moreira/>]. Acesso em: 03 out. de 2017.

assignaturas, contendo, ainda, uma mensagem em que é solicitada a S. Ex. a instituição do ensino primário obrigatório” (O PAÍZ, 19/06/1918, p.04), conforme já relatado. No ano seguinte, com mais de 20.000 assinaturas, “de pessoas de todas as classes sociais, solicitando esta medida nacional” (JORNAL DO COMÉRCIO, 1919 apud BRASIL, 1941, p.59), o álbum, agora sob forma de abaixo-assinado, dirigia-se ao Sr. Ex. Presidente Delfim Moreira solicitando uma efetiva intervenção para se extirpar o analfabetismo, mal coletivo que “constitui a infelicidade dos indivíduos e começa por ser mais perigosa de todas as fraquezas de um povo, para se tornar a causa eficiente das derrotas de sua força militar” (IDEM, p.59). Aqui, vale destacar o papel atribuído à instrução primária. Como já ressaltado, cumpria-se uma função social. Mais do que a preocupação com a formação individual, liberdade de pensamento, possibilidade de transformação social, havia um direcionamento aos benefícios que um sujeito instruído poderia proporcionar à sociedade, aos ganhos que essa instrução poderia oferecer à nação. Dentre eles, destacava-se, ainda, “a defesa nacional”, a possibilidade de formar um exército potente e a “missão de “criar um exército forte, na missão de fazer soldados”.

Afinados ao debate anunciado pela Liga da Defesa Nacional (LDN), destacava-se que o fazer-se soldados consistia no fazer “cidadãos”. Na luta pela Pátria e na proteção da Nação, os indivíduos se “formavam cidadãos”. Mais uma vez, verifica-se a relação estabelecida entre instrução popular e defesa nacional, a educação – escolar ou militar - como estratégia para se alcançar os ideais nacionais. O discurso educacional consistia em uma formação utilitária, de modo que o analfabetismo interferia, diretamente, nesse processo, logo, “torna[va] a causa das derrotas de sua força militar”. Se o número de analfabetos era extenso, menos “soldados” haveria para defender a pátria. Assim, “o soldado que não sabe ler, não é soldado”. Ele estava longe de ter a honra “de defender a PÁTRIA, não os conhecendo sinão automática, e inconscientemente” (JORNAL DO COMERCIO, 1919 apud BRASIL, 1941, p.60).

Ainda que se verifique um debate mais voltado para os interesses de um grupo específico da sociedade, não se pode negar e deixar de reconhecer a legitimação que a campanha contra o analfabetismo foi ganhando ao longo de sua trajetória. As informações acerca das 20 mil assinaturas apresentadas ao Presidente Delfim Moreira, em 1919, bem como sobre o abaixo-assinado entregue, em 1921, conclamando a implementação da obrigatoriedade do ensino primário no Brasil, indicam a repercussão alcançada pela Liga e seu prestígio e reconhecimento nas diferentes redes sociais construídas ao longo das décadas de 10 e 20 do século XX.

Seguia-se o empenho em torno da circulação da Liga pelo país. Os encontros de seus

fundadores, membros e associados se intensificavam. Tratava-se de “concorridas e animadas” sessões da Liga na sua “campanha contra a ignorância”. Dentre elas, presididas pelo Dr. Ennes de Souza, secretariada pelo major Raimundo Seidl e Francisco Seidl, em 1916, acontecia mais um encontro para indicar algumas adesões e anunciar novos apoios, a existência de representantes da Liga em diversos municípios. Interessa destacar, para além dos encontros e dos discursos que se multiplicam, as atividades e práticas efetivas da LBCA. Como exemplo, o jornal *O Imparcial* publicava a reinauguração da escola noturna e diurna da União Beneficente dos Empregados da Fábrica de Cartuchos do Realengo, anexando o convite à LBCA, principalmente, por sua influência e motivação para as causas educacionais (O IMPARCIAL, 25/02/1916, p.04).

Nessa direção, vale apresentar outras ações executadas ou influenciadas pela Liga. Sob fortes afirmações acerca do seu empenho a favor do combate ao analfabetismo, a imprensa se prestava ao papel de veiculadora das “andanças” da Liga e de sua atuação pelo “vasto território nacional”. A LBCA, segundo os periódicos, constituía-se por elementos cheios de vigor e pertencentes a todas as classes sociais, propondo envidar todos os esforços para que, “ao comemorar o primeiro centenário da independência política, possa a Nação Brasileira proclamar livre do analfabetismo as suas cidades e vilas” (FON-FON, 31/03/1917, p.15). Se o analfabetismo interferia nos interesses políticos e sociais, para combatê-lo, todas as forças deveriam se juntar para “enfrentar a missão”, o que fazia valer a colaboração da Liga da Defesa Nacional contra os “males sociais” (FON-FON, 31/03/1917, p.15).

Conclamava-se a união, o apoio das agências públicas, das associações particulares e de toda a sociedade civil para cumprir o propósito anunciado. Retomando as análises estabelecidas por Chalhoub, se “os laços de solidariedade e ajuda mútua eram um aspecto fundamental da estratégia de sobrevivência” (CHALHOUB, 2012, p.185) nas relações entre parentes, compadres e amigos, membros da classe trabalhadora, por que não associá-los, também, com as relações estabelecidas entre diferentes agências e instituições? Nessa linha interpretativa, acredita-se na formação de redes de cooperação e nos estabelecimentos de laços de solidariedade não como estratégia de sobrevivência, mas como estratégia política para o fortalecimento de um discurso em torno de uma causa “nacional”.

Uma escola popular. Assim denominava-se a experiência proposta pela Professora Leolinda Daltro, em 1918, na qual a docente se propunha a “ajudar a campanha contra o analfabetismo” (O PAÍZ, 23/05/1918, p.05). Sua proposta consistia em oferecer aulas ao ar livre durante duas horas, à noite, a partir do método de sua autoria, que, segundo Leolinda, “ensinava a ler e escrever em pouco tempo”. Sem cobrar dos poderes públicos nenhuma

remuneração pelo trabalho oferecido, a professora, “em nome do partido republicano feminino¹⁹⁵, enviou ao Sr. Prefeito um requerimento, pedindo cessão durante sessenta dias, do barracão situado no interior do Campo de Sant’Anna” (O PAÍZ, 23/05/1918, p.05) para que ali fosse instalada a escola popular.

Foi com essa proposta que, às “8 horas da noite”, no dia 14 de julho de 1918, inaugurou-se “a primeira Escola Popular, fundada pelo Partido Republicano Feminino, no campo da Aclamação” (CORREIO DA MANHÃ, 14/07/1918, p.02). A experiência trazida contribui para se compreender essas ações individuais inseridas na ideia de rede de cooperação sugerida por Chalhoub (2012). Ainda que se expresse de forma diferente dos casos apresentados pelo autor, o exemplo da experiência proposta pela Professora Leolinda Daltro sugere a construção de uma teia de associações entre os poderes públicos e as iniciativas particulares coletivas e individuais.

Além do comprometimento em defesa da educação demonstrado por Leolinda Daltro com a criação da escola popular, há indícios de um interesse político por trás da sua ação. Primeiramente, “em nome do Partido Republicano Feminino”, verifica-se que a professora levantava, também, uma bandeira política. Consistia em dar voz ao movimento feminino. Em uma de suas crônicas, Lima Barreto anunciava certo descontentamento com as “boas intenções” de Leolinda Daltro envoltas em seu interesse educacional. Seguiu ele:

¹⁹⁵ A fundação do Partido Republicano Feminino está intimamente relacionada ao nome da professora Leolinda Daltro, que ocupou a direção da agremiação por um longo período (SILVA, 2018). Seu nome está vinculado à questão indigenista e feminista, defendendo os direitos sociais e a escolarização dos primeiros e, estando à frente da luta pelo direito do voto feminino em sua inserção no movimento feminista. A professora militante circulou, também, em meio ao operariado, não apenas no oferecimento de cursos profissionalizantes para mulheres, mas também, oferecendo turmas para aulas noturnas, com o propósito de atender trabalhadores do Matadouro de Santa Cruz, Engenho de Dentro. Ofereceu aulas, ainda, para “64 operárias da Fábrica de Fosforos Cruzeiro” (ROCHA, 2002, p. 74). Havia, por parte da professora, preocupações sociais com os movimentos reivindicatórios da época. Para outros esclarecimentos sobre o assunto, ver: ROCHA (2002); SILVA (2018, no prelo).

Figura 31 - Careta, 14/02/1920, p.36, 0608.

Seria ocioso estar a relembrar as proezas de D. Daltro. Não lembrarei aqui a sua Escola Feminina que tinha uma guarda de honra de guarda civis e onde ella dava lições de guarany que os seus cathecumenos não julgavam lá muito orthodoxo; não lembrarei aqui o escandalo que, em sua companhia, deu um dos seus caboclos, o Sr. Dr. Tupiny, formado na Universidade dos Selvagens Nacionaes, quando, certa vez, numa rua central, quiz. por força beber cachaça numa tasca, ao que ella se oppôz com todo o rigôr, não sendo attendida pelo caboclo que chegou até a aggredil-a; não lembrarei as passeatas do partido republicano feminino que foram imitadas pelos Democraticos de Madureira no ultimo carnaval, tão magestosas foram ellas.

Todos esses factos e muitas outras iniciativas da professora tenho registrado com cuidado e espero publical-as num estudo que irei fazer sobre ella.

O recorte exposto traz várias revelações. Inicialmente, há uma tentativa de desqualificação da “Escola de Ciências Artes e Profissões Orsina da Fonseca”, criada por Leolinda Daltro, em outubro de 1910, “como instrumento de progresso e civilização e no potencial da participação feminina para a construção da nova nação brasileira (ABREU, 2007, p.19). Apesar da sua liderança frente à intitulada “Escola Feminina”, diferente do que popõe sua primeira escola, a escola popular, instituída no ano de 1918, era aberta a um público variado, de todos os gêneros, não sendo possível reduzir esta experiência educativa, ainda que a mesma sofresse influências do Partido Republicano Feminino. Em segundo lugar, há uma deslegitimação do método e do público que frequentava as instituições escolares fundadas pela docente. A língua portuguesa era enfatizada, contudo, o guarani também era apresentado, visando atender os variados interesses dos públicos que as frequentavam e, acima de tudo, oferecendo um programa “para a vida” e para a “formação de trabalhadores”¹⁹⁶. Essas duas questões destacadas merecem algumas observações.

Lima Barreto, em sua crônica “O dr. Frontin e o feminismo”, tenta induzir o leitor a não tratar com seriedade o projeto educacional de Leolinda Daltro, levando-o a compreender

¹⁹⁶ As experiências educacionais propostas por Leolinda Daltro são analisadas por Marcelo Silva (2018), ao se deparar com o Partido Republicano Feminino frente às diversas discussões voltadas para a formação do trabalhador docente.

a existência de um favoritismo na assistência feminina devido às escolas sob sua responsabilidade terem sido criadas com o apoio do partido político que a mesma havia fundado e do qual fazia parte. Além desse fato, o escritor, de forma pejorativa, faz menção ao método adotado que, segundo ele, trazia “lições de Guarany” (CARETA, 14/02/1920, p.36) dentre suas práticas. A alusão feita por Lima Barreto refere-se a um acontecimento do início dos anos republicanos, no qual a professora alfabetizou um grupo indígena “cherentes” - que teve suas terras desapropriadas, em Goiás - desassistido pelos poderes públicos do Rio de Janeiro, ao buscar ajuda para reaver as terras. A professora deu a eles alimentação, abrigo e escola em sua própria residência. Assim sendo, Daltro ganhou reconhecimento e destaque por defender o direito à educação para todos os grupos da população considerados por ela como excluídos da legislação nacional (ABREU 2007), os pobres, as mulheres, os indígenas.

Figura 32 - O malho, 13/03/1909, p.05, edição 0339.



A atuação da docente virou notícias em vários periódicos nos anos seguintes. A maioria, parabenizando a experiência e ressaltando sua capacidade de alfabetizar e “civilizar” os “catecúmenos” por ela acolhidos (O MALHO, 13/03/1909, p.05; O PAÍZ, 09/01/1909, p.03). Mas, não só a imprensa noticiou o fato. O acontecimento também influenciou a obra de Lima Barreto. Em, 1915, na edição do livro *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o interesse do personagem, transformado em requerimento, “para pedir que o Congresso Nacional decrete tupi-guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro” (BARRETO, 2004, p.41) pode

ser lido como uma ironia ao caso de Leolinda Daltro atuar na alfabetização dos índios e pedir, politicamente, pelos direitos sociais dos mesmos.

Contudo, o desafeto entre Lima Barreto e Leolinda Daltro se deu por outras questões. Nas crônicas anteriores ao ano de 1920, o escritor dá vista a um possível protecionismo político à professora. Mas, por que isso afeta Barreto? Ao ser divulgado o pedido da criação da escola popular por Daltro, sua “generosidade” e “boa vontade” em alfabetizar sem nenhum ganho financeiro, foram destacados os possíveis interesses políticos em tal ação. Verifica-se então, a disputa entre os intelectuais¹⁹⁷.

Qual interesse eles tinham em comum? Tratava-se da disputa pelo cargo de Intendente da cidade do Rio de Janeiro. Eram as práticas educativas sendo utilizadas como estratégias e imbricadas no jogo de interesse político, fortalecendo a ideia de redes de sociabilidade e, também, da busca por cooperação, legitimação do discurso e prestígio da figura pública representada.

Para Lima Barreto, na crônica “O nosso caboclismo”, Leolinda Daltro devia ser Intendente “de alguma aldeia de índios” (CARETA, 11/10/1919, p.17), já que se tratava “de uma pessoa tão conspicua no caboclismo”, tratando com seriedade “esse seu ideal”, contudo, se esquecendo que o Rio de Janeiro “já de há muito deixou de ser taba” (IDEM, p.17) e que precisa ser visto como uma cidade moderna e em transformação. Não se devia confiar um cargo tão importante para uma pessoa mais interessada nos modos de vida “dos selvagens” do que com o analfabetismo da população carioca. Apesar das “lamentações” de Lima Barreto, não se pode negar a contribuição que a professora deu, em 1909, ao grupo indígena, em 1911, à Escola Feminina e, em 1918, à criação da “primeira escola popular” para “ajudar a campanha contra o analphabetismo” (O PAÍZ, 23/05/1918, p.05). São essas experiências educativas, independente do uso político que delas foram feitas, que devem ser aqui ressaltadas.

Não há dados que comprovem o envolvimento de mesma à Liga Brasileira contra o

¹⁹⁷ O intelectual enquanto agente social e político passou a ser objeto de investigação crítica. Considera-o na condição de produtor de ideias, de oferecer interpretações sobre a realidade e de intervir criticamente no meio social. Entre as várias frentes de pensamento que definem o conceito, Bobbio sinaliza ser competência do intelectual aquilo que distingue um do outro, cabendo, precisamente, “a diversa tarefa que desempenham como criadores ou transmissores de ideias ou conhecimentos politicamente relevantes”, como também, “a diversa função que eles são chamados a desempenhar no contexto político” (1977, p.72). Para Sirinelli (2003, p.235), a definição, por si só, complica-se, pois envolve um grupo constitutivo, a diversidade de usos e acepções do termo além da excessiva abundância de documentos que definem, de forma distinta, o uso do termo a partir da operação metodológica e teórica estabelecida. Ainda assim, é possível analisá-lo a partir de um caráter sociocultural, englobando, assim, agentes sociais criadores e mediadores culturais, o que envolve pensar jornalistas, escritores, professores secundários, eruditos; mas, também, analisá-lo pelo seu caráter político, o que significa “compreender a questão dos engajamentos dos intelectuais, visando desvendar as causas que estes estão a serviço” (SIRINELLI, 2003, p.235).

Analfabetismo. O nome da professora não consta entre seus membros. Contudo, apesar da iniciativa particular lançada por Leolinda Daltro ser compreendida como uma ação isolada, ainda assim, é possível identificar elementos comuns e associados aos interesses preconizados pela LBCA.

A LBCA ia ganhando repercussão e, como se esperava, motivando a participação de outros agentes. Além da “escola popular”, criada em defesa do combate do analfabetismo, sob forte apelo do “trabalho” da Liga, *O Imparcial* relata diferentes experiências relacionadas à campanha contra o analfabetismo. Cita a criação de escolas por centros cívicos, por filiais da Liga em diferentes estados, ampliação de matrículas oferecidas em escolas. Dentre tais atividades impulsionadas pela campanha da LBCA, foi destacada a criação, no Méier, de uma Liga de propaganda contra o analfabetismo, por iniciativa do engenheiro Epiphânio Monteiro Pereira e, também, do médico Oswaldo Galvão, com o apoio do Desembargador Manoel Cavalcanti de Arruda Camara; a denominação dos cursos diurno (Curso José de Anchieta) e noturno (José do Patrocínio)¹⁹⁸, “mantidos pela Liga, na sua escola da rua Padre Januario, sob a direção da professora d. Alzira Rebello”; a entrega, diretamente às mãos do Presidente da República, de uma “mensagem”, com mais 140.000 assinaturas, “solicitando a instituição do **ensino primário obrigatório** em todo o paiz” (*O IMPARCIAL*, 14/08/1917, p.05, grifo nosso).

Em junho de 1918, “D. Alzira R. Gomes Rodrigues apresentou a lista dos analfabetos já instruídos na Escola José de Anchieta, sob sua direção, e comunicou que as matrículas crescem de número, dia a dia” (*O PAÍZ*, 15/06/1918, p.05). A informação serve para se pensar a Liga como um veículo de transmissão de um ideário educacional, mas, possibilita compreendê-la, também, como uma experiência de educabilidade ativa, fosse pelo seu discurso motivacional, e, principalmente, por prática, através da visibilidade dada pelos resultados da sua atuação, na criação de escolas e na diminuição do analfabetismo que se começava a observar nessas instituições. A notícia possibilita, ainda, observar a ideia de prestação de contas e de uma fiscalização, um controle no funcionamento e no trabalho realizado pelas escolas e cursos da Liga.

¹⁹⁸ O curso diurno José de Anchieta e o noturno José do Patrocínio foram criados no ano de 1918. Anteriormente a eles, em 1917, havia “seis escolas gratuitas” criadas pela Liga, instaladas e em funcionamento, com o objetivo de direcionar “a educação dos analfabetos desprotegidos da fortuna” (*A RUA*, 24/06/1917, p.02). Eram elas: “1) **Escola Bittencourt da Silva**, na Sede da União dos Estivadores, à rua Acre; 2) **Escola Marcílio Dias**, no forte de Copacabana; 3) **Escola dos Operários**, na Sede da Sociedade Igualitária dos Operários, à rua Bella; 4) **Escola Prudente de Moraes**, na rua do mesmo nome, em Ipanema; 5) **Escola Barão de Macahúbas**, à rua Padre Jannuário, em Inhaúma; 6) **Escola Moraes e Valle**, à rua Pinto Sayão, no Morro do Pinto. Muitas outras estão em formação, sem fallar ao auxílio que várias corporações militares e civis tem prestado àquela causa santa, creando e mantendo cursos instructivos” (p.02, grifos nossos).

A mensagem do jornal permite ampliar o entendimento sobre as ações da Liga. Extrapolando a figura de uma agência propagadora dos ideais republicanos, também, é possível perceber o seu cunho ativo e social. Ainda que seu objetivo visasse aos interesses nacionais, de cunho social, algumas experiências individuais também marcavam sua atuação. O caso exposto pela Professora Corina Barreiros, em 1919, demonstra o alcance das ações da Liga.

Em sessão da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, publicada pelo jornal *Correio da Manhã*, de 30 de março de 1919, dentre pautas e resoluções, foi relatado por Corina Barreiros alguns progressos observados, em Minas Gerais, sobre questões relativas à instrução primária, por parte das ações governamentais, mas, principalmente, pelos esforços dos mesmos da Liga Barbacenense contra o Analfabetismo. Mais do que instruir para o trabalho ou para atender as demandas nacionais, a Liga se esforçava para resgatar a instrução de adultos com diferentes expectativas de vida. É o caso “do popular Pae Adão, que em seis mezes, aprendeu a ler e contar em umas das escolas da Liga, e agora, radiante pelos seus conhecimentos, não perde ocasião de exhibi-los” (CORREIO DA MANHÃ, 30/03/1919, p.04).

O relato, ainda que sob forte apelo emocional, permite problematizar a força da campanha proposta pelas associações contra o analfabetismo e, refletindo sobre o comportamento do “Pae Adão”, o auto-reconhecimento de cidadão a partir da conquista de direitos sociais, no seu caso, o orgulho de se apresentar como um indivíduo “letrado”, possuidor de um conhecimento formal que o legitimava perante uma sociedade fortemente marcada por suas características excludentes. Problematizando a proposta da Liga, se o intuito maior consistia na formação de crianças e adultos, principalmente, pertencentes às classes populares e, ainda, trabalhadores, o que ela ganharia com a alfabetização de um homem “preto”, um religioso “preto velho”, um idoso de “mais de 70 anos”?

As experiências individuais permitem se pensar nas representações e nas apropriações, nos projetos e nas suas execuções, naquilo que foge do alcance do seu proponente e idealizador. Assim como quem escreve, por vezes, não tem controle do modo de leitura a ser feito pelo leitor; de modo semelhante, é possível compreender o alcance da proposta da Liga. Ainda que houvesse a intencionalidade de um público alvo, verificam-se, pois, exemplos como o caso do “Pae Adão”, que evidencia o imprevisto, mas, também, a legítima demonstração da força, da potência possibilitada pelas diferentes ramificações e “sub-propostas” disseminadas pelas Ligas municipais e estaduais, logo, suas particularidades que também servem para dar vista ao processo formativo propiciado pelo movimento contra o analfabetismo.

O movimento era composto por diferentes atuações. A ação da Liga excedia os limites do discurso para a efetivação de criação de escolas, ampliação de matrículas escolares, doação de material didático, realização de festivais para arrecadação de recursos, dentre outros. No Rio de Janeiro ou em outras localidades, seus frutos começavam a brotar. Entre seus propósitos, “novas medidas em prol do desenvolvimento da instrução primária gratuita” ganhavam vida.

Em agosto de 1916, aconteceu a inauguração às 19 horas, à rua Acre n. 19, do primeiro dos cursos noturnos, instituído pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo¹⁹⁹ (O PAÍZ, 21/08/1916, p.06). O curso, em funcionamento, na União dos Operários Estivadores foi nomeado de Escola Bittencourt da Silva, nome do brasileiro benemérito Francisco Joaquim Bittencourt da Silva que “recebeu seu maior título de glória, o de educador do operário brasileiro” (JORNAL DO BRASIL, 07/09/1911, p.08). Visando a um público de jovens e adultos que trabalhavam em fábricas e indústrias e que, por falta de tempo ou por condição financeira que impossibilitava a substituição do trabalho pela escola regular, nesse ano de 1916, a Liga Brasileira instituiu sua parceria com a Sociedade União dos Operários Estivadores (O PAIZ, 21/08/1921, p.06), criando seu primeiro curso noturno voltado para os trabalhadores. “A União dos Estivadores cedeu seu salão e a luz para que se fundasse o curso noturno” (A NOITE, 20/08/1916, p.02).

Com as devidas particularidades que o curso da União dos Operários Estivadores traz consigo, ele sugere se pensar nas preocupações expostas pela Liga da Defesa Nacional em relação ao controle da classe trabalhadora, bem como nas intenções da Liga Brasileira contra o Analfabetismo na conformação do comportamento e das ideias que circulavam entre os espaços ocupados pelas classes populares, incluindo, por conseguinte, os espaços de trabalho.

Ao estabelecer um diálogo com os trabalhos de Salvadori (2005, 2006) relativos às propostas e ações estabelecidas nos Centros Ferroviários de Ensino e Seleção, criados pelas companhias férreas do estado de São Paulo, compreende-se a relação entre um público específico das classes populares e a tentativa do estabelecimento de práticas de seleção e formação instituída por diferentes iniciativas privadas. Mas, qual seria o interesse dessas agências com o estabelecimento da associação entre trabalho e educação? Segundo a autora (2005), a fim de entender tais práticas, é necessário relacioná-las “ao contexto mais amplo do

¹⁹⁹ Outras experiências na abertura de cursos diurnos e noturnos de ensino primário envolvendo parcerias entre associações e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo foram verificadas. Dentre elas, destaca-se o caso referente aos cursos diurno e noturno instaurados pela União Beneficente dos Empregados da Fábrica de Cartuchos do Realengo, também, voltados para crianças, jovens e adultos que trabalhavam em fábricas. No ano de 1918, instituída, também, o curso diurno (Curso José de Anchieta) e noturno (José do Patrocínio).

mundo do trabalho, particularmente no final dos anos de 1910 e início dos anos de 1920” (SALVADORI, 2005, p.01). Trata-se de um contexto “de acirramento dos conflitos sociais e, como tentativa, por parte dos empresários, de esboçar uma resposta aos avanços e conquistas do movimento operário, particularmente intenso entre os anos de 1917 e 1920” (IDEM, 2005, p.02). Nessa direção, a organização do trabalho, a promoção da saúde e a oferta da educação tornam-se alternativas necessárias para “equacionar os problemas sociais brasileiros”.

As palavras de Salvadori, ao analisar as experiências dos cursos de ferroviários em São Paulo, permitem que se busque uma aproximação com o objetivo de criação dos cursos na União dos Operários Estivadores na cidade do Rio de Janeiro. A começar pela denominação “curso”, é sugestivo o seu uso no lugar de aula, ensino, escola. O termo admite uma desassociação das especificidades do ensino regular e uma provável substituição da “instrução comum” pela “instrução racional” (SALVADORI, 2006, p.01), um espaço divulgador “dos processos de racionalização da produção” e, ainda, uma resposta “à capacidade organizativa de seus trabalhadores”, uma tentativa velada “de um esquecimento da identidade do trabalhador” (IDEM, p.01), de modo que o processo educativo ali constituído reforçasse, em consonância com o projeto de nação idealizado, a criação de uma memória nacional.

Nessa mesma direção, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo incentivou a criação de outros cursos para os trabalhadores, dando impulso para fundações de “escolas”, em diferentes estados²⁰⁰, como a experiência do “Syndicato Agrícola Industrial de Cacao” que, dentre seus objetivos agrícola e comercial, a formação “do espírito” estava incluída.

Se para a classe trabalhadora havia cursos direcionados, outras experiências também se direcionavam para as classes populares mantendo suas particularidades. Assim, os casos se espalhavam em diferentes locais. No Rio Grande do Norte, a maçonaria local fundava escolas sob a orientação da Liga Brasileira (O PAÍZ, 28/10/1916, p.07); em Aracaju, houve a instalação da primeira escola da Liga contra o Analfabetismo “contando com seus primeiros 24 alunos” (O FLUMINENSE, 26/10/1916, p.01); aconteceu, ainda, a fundação da Escola Francisco Alves, no Rio de Janeiro, localizada na rua General Argollo, entregue à direção da professora D. Leonor Brandão; também, fundaram-se novas cinco “escolas populares”, criadas por delegados da Liga, em outros municípios e “filiais”, “uma noturna, em S.

²⁰⁰ O jornal *Correio da Manhã* divulgava novas parcerias, demonstrando, em sua visão, a preocupação da Liga com a classe trabalhadora. “Foi fundado o Syndicato Agrícola Industrial de Cacao, instalado ultimamente em Canavieiras, Bahia, que além do seu objectivo agrícola commercial, tem por fim attrahir, collocar e fixar o trabalhador, esforçando-se sob o patrocínio das beneméritas associações brasileiras – as Ligas contra o Analfabetismo e Pró-Saneamento – para que seja illuminado o espírito e preservada a saúde dos trabalhadores” (CORREIO DA MANHÃ, 10/03/1919, p.05).

Domingos do Prata, a qual se destina aos operários adultos dessa cidade; além dessas, outra em Nova-Iguassú, também noturna; houve mais duas em Pernambuco; mostrando a parceria com instituições religiosas, outra era fundada pelo centro espírita União, Humildade e Caridade, de Juiz de Fóra” (O PAÍZ, 30/07/1917, p.06); a criação e o “pleno funcionamento” dos cursos instituídos pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo em parceria com a União Espírita Suburbana, no Rio de Janeiro, cuja a matrícula “se elevou a 500 alumnos” (O PAÍZ, 28/05/1917, p.03); a criação de escolas pela Liga Pernambucana; “uma iniciativa de aulas noturnas acontecendo em Minas Gerais”. Para além da expressiva relação de cursos e escolas fundadas por intermédio da Liga, o acontecimento de um “festival em benefício das escolas custeadas pela Liga Brasileira contra o Analfabetismo”, realizado pela sociedade desportiva “Ypiranga F. Club (O IMPARCIAL, 13/11/1917, p.03) também representa a efetivação do programa contra o analfabetismo liderado pela associação pesquisada.

A data do dia 12 de outubro refere-se a um momento comemorativo em torno das crianças brasileiras. Além desse motivo, em 1918, a imprensa comemorava os resultados da campanha da LBCA, pois o trabalho da associação permitia anunciar que já constavam “416 crianças gratuitamente instruídas” pelas escolas próprias **da Liga**, no município do Rio de Janeiro (O PAÍZ, 12/10/1918, p.05, grifo nosso). Conjecturando que a criação de escolas pela Liga e o aumento nas matrículas fossem motivos de comemoração, os apoios obtidos pela campanha contra o analfabetismo reforçam a ideia de uma organização cooperativa que se movimentava em prol de um objetivo comum: a instrução popular, ainda que, com vistas ao progresso social, tendo o desenvolvimento individual não como meta, mas como uma possível consequência.

Nessa direção, *O Paíz* noticiava também a aprovação de uma moção de apoio ao “estabelecimento e manutenção de escolas primárias, junto aos comandos de cada batalhão da cívica milícia” (O PAÍZ, 17/03/1918, p.12); a aprovação de envio de “remessas de livros para as escolas da Associação Espírita e do Forte Marechal Hermes, em Macahé” (O PAÍZ, 24/04/1918, p.04); a doação de 100 gramáticas para as escolas da liga (O PAÍZ, 17/08/1918, p.05); por intermédio do consócio tenente Cícero Santos, o recebimento pela Liga de muitos exemplares da *Valsa Mercedes*, composição do Sr. A. Marinho Reis, “a fim de serem vendidos em benefício das escolas da Liga” (O PAÍZ, 06/09/1918, p.05); a oferta de um show beneficente oferecido pela Maestrina Maria Stael de Carvalho, a pedido da Professora Corina Barreiros, para “realizar um concerto em benefício das Escolas da Liga” (O PAÍZ, 22/09/1918, p.06); a doação, por parte da Liga, de 30 cartilhas para a escola fundada, em Merity, pela professora D. Armanda Alvaro Alberto (O PAÍZ, 18/12/1920, p.08); a aceitação

do Coronel Cyrillo B. Fernandes da “incumbencia de auxiliar a fiscalização das escolas da liga e de fazer parte do conselho deliberativo” (O PAÍZ, 15/06/1918, p.05). A Liga ajuda e recebe apoio. Firmavam-se as parcerias.

É possível pensar esse movimento a partir da observação de uma rede de sociabilidade sendo tecida, na qual a imprensa, os membros da Liga e a sociedade civil, trocavam informações e ampliava o debate sobre as causas para o “insucesso” republicano, apontando, em contrapartida, “soluções” e “remédios” para as chagas que afetavam a nação brasileira, fosse em seu território fosse em sua população. Contudo, para além desse processo social e de circulação de ideias, há a criação de outro movimento que envolvia a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. A criação desse movimento indica, sobretudo, um investimento coletivo, uma forma organizacional, pública ou privada, mantendo, ao mesmo tempo, certas relações de cooperação e diálogo.

As ações e atividades exercidas pela Liga, possibilitadas, todavia, com apoio coletivo, fosse ele das esferas públicas ou dos setores e agentes particulares, permitem a compreensão de um contexto republicano que reconhece a desigualdade legitimada por suas políticas, estratificado por formas escolares distintas, por arranjos e interesses sociais emergidos a partir de estruturas sociais hierárquicas, por um ideário moderno que legitima as diferenças pela própria legislação através do reconhecimento e a distinção dos “contemplados” com os direitos de cidadania. Ainda assim, e, talvez por esse reconhecimento, essa rede de ajuda mútua, de solidariedade se fazia tão necessária. Deste modo, como estratégia para se alcançar os interesses sociais em acordo com o ideário republicano, as ações observadas em torno da Liga indicam a existência de um apoio cooperativo para organizar e defender esse ideário traçado.

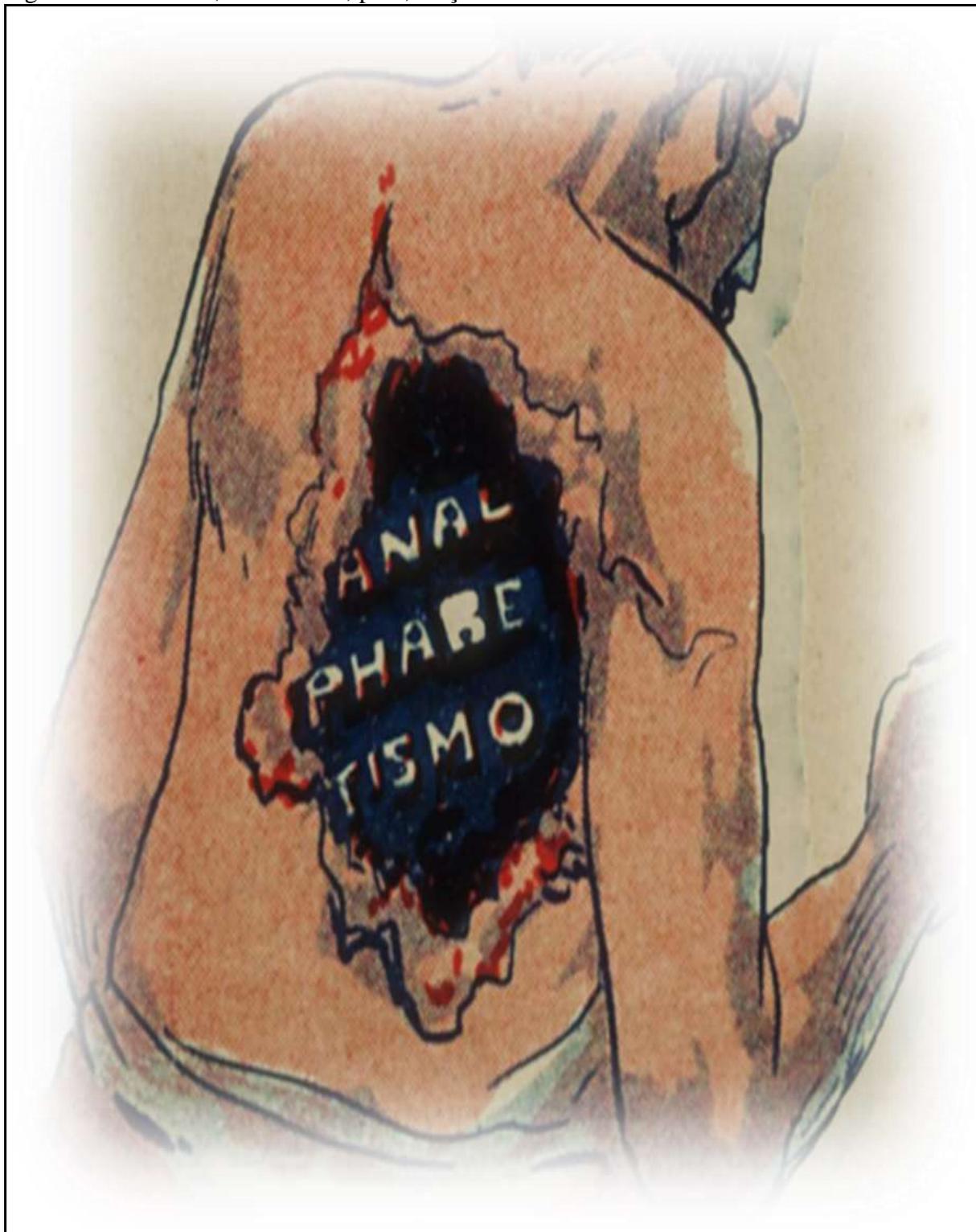
Portanto, a compreensão do papel da LBCA deve levar em consideração a tentativa de realçar o presente republicano e configurá-lo como um espaço em progresso de um novo regime que tinha na instrução primária um projeto de cidadania e uma possível estratégia de simbolismo da modernização da cultura escolar, bem como de um projeto de nação. A relação de poder estabelecida entre a imprensa e a Liga, por exemplo, pode sugerir a prática associativa como um fortalecimento das estratégias de mobilização social em prol de um ou múltiplos fins culturais, políticos, e, ainda, práticas cotidianas geradoras de transformações na sociedade. Destarte, sua representação configura-se algo relevante para pensar os projetos em pauta que perpassaram as primeiras décadas republicanas.

As linhas aqui escritas contam um pouco da história de uma liga, a partir de fontes selecionadas que possibilitaram um olhar para a pesquisa contemplada. De modo preliminar,

pois não se exaurem as possibilidades de investigação e pesquisa em torno dessa associação, a trajetória inicial da Liga foi construída, e, ainda, a análise de alguns dos seus discursos, o exame de suas ações, suas relações e sua circulação a partir da centralidade em dois jornais cariocas que possibilitaram pensar comportamentos, a formação de uma identidade coletiva e, também, refletir sobre a intencionalidade por trás do programa da Liga. Ciente de um não esgotamento, a investigação mais acastelada em torno do ponto central defendido pela LBCA, o analfabetismo, será a discussão proposta no terceiro capítulo, a seguir.

3 SUJEITOS A EDUCAR: MARCHA CONTRA O ANALPHABETISMO

Figura 33 - O malho, 12/02/1916, p.20, edição 0700.



3.1 Ignorar o povo. Culpar o sujeito!

Figura 34 - A união, 15 /07/ 1920, p.03, edição 00057.



Às portas da celebração do Centenário da Independência do Brasil, diferentemente do que havia sido pensado para sua comemoração, o analfabetismo²⁰¹ ainda se configurava como uma questão pendente e preocupante no âmbito da sociedade brasileira dos anos de 1920. Mais do que associar a educação a instrumento e solução para os problemas da nação, o outro lado era mais perverso. Tratava-se da culpabilização do indivíduo por ser “ignorante” e os

²⁰¹ Qual é a definição mais adequada para analfabetismo? O seu termo contrário “alfabetismo”, como propõe Magda Soares (1996), permite pensar a condição de pessoas que utilizam a leitura e a escrita, transformando sua condição de vida pela incorporação desses comportamentos em seu viver diário, denominando, por assim dizer, os sujeitos “letrados”. Analfabetismo não se dá pela inversão desta afirmação. O termo passou a ser uma palavra utilizada no português corrente para designar, de forma incorreta, a condição daquele que não sabe ler e escrever, ou ainda, aquele que não está inserido neste processo de vida que incorpora os padrões de uma cultura escrita determinada. Nessa direção, analfabetismo passa a ser compreendido como “consequência da ausência de um processo de alfabetização” (FRAGO, 1993, p.16). Mas, como se dá o processo referido? Compreende-se que vai muito além da frequência escolar, incluindo, por conseguinte, os outros meios sociais de inserção e adequação em uma sociedade conformada por comportamentos diários que envolvem um tipo de escrita e leitura determinada como padrão. Ana Maria Freire ao discutir analfabetismo, assevera que essa condição “não é uma escolha nem se soluciona por decretos ou leis, porque vem sendo o resultado das múltiplas e infinitas transas dialéticas das pessoas, enquanto posicionadas nas classes sociais” (FREIRE, 1989, p.18).

prejuízos da sua situação para a sociedade. Aumentavam-se os debates sobre esse “mal” (A UNIÃO, 15/07/1920, p.03).

Se até então as Ligas, Associações e o próprio Estado se preocupavam com os números e estatísticas, a fim de expandir e disseminar a educação como uma tentativa de resolver alguns entraves no espaço urbano e “normatizar” sua população de acordo com moldes adequados e esperados para uma sociedade moderna; por outro lado, ao se enfatizar o “mal” causado pelo analfabetismo, ampliavam-se os holofotes para o indivíduo, compreendido como o responsável por sua própria condição de “ignorância” (A UNIÃO, 15/07/1920, p.3).

O analfabetismo²⁰² foi uma preocupação recorrente percebida ao se atentar para o quantitativo de notícias publicadas sobre o tema nos periódicos analisados, conforme é possível verificar nos quadros apresentados na pesquisa²⁰³. Essa verificação foi ilustrada pelo jornal *O Malho*, em 1916. Em notícia que descreve as seis principais “moléstias de carácter contagioso” sofridas entre a população brasileira – a subserviência do Brasil à nação norte-americana, a loquacidade política, o bacharelismo, a bajulação vulgo chaleirismo, a vaidade, o analfabetismo²⁰⁴ – o último destaque diz respeito “à maior chaga d’este paíz tropical, a origem

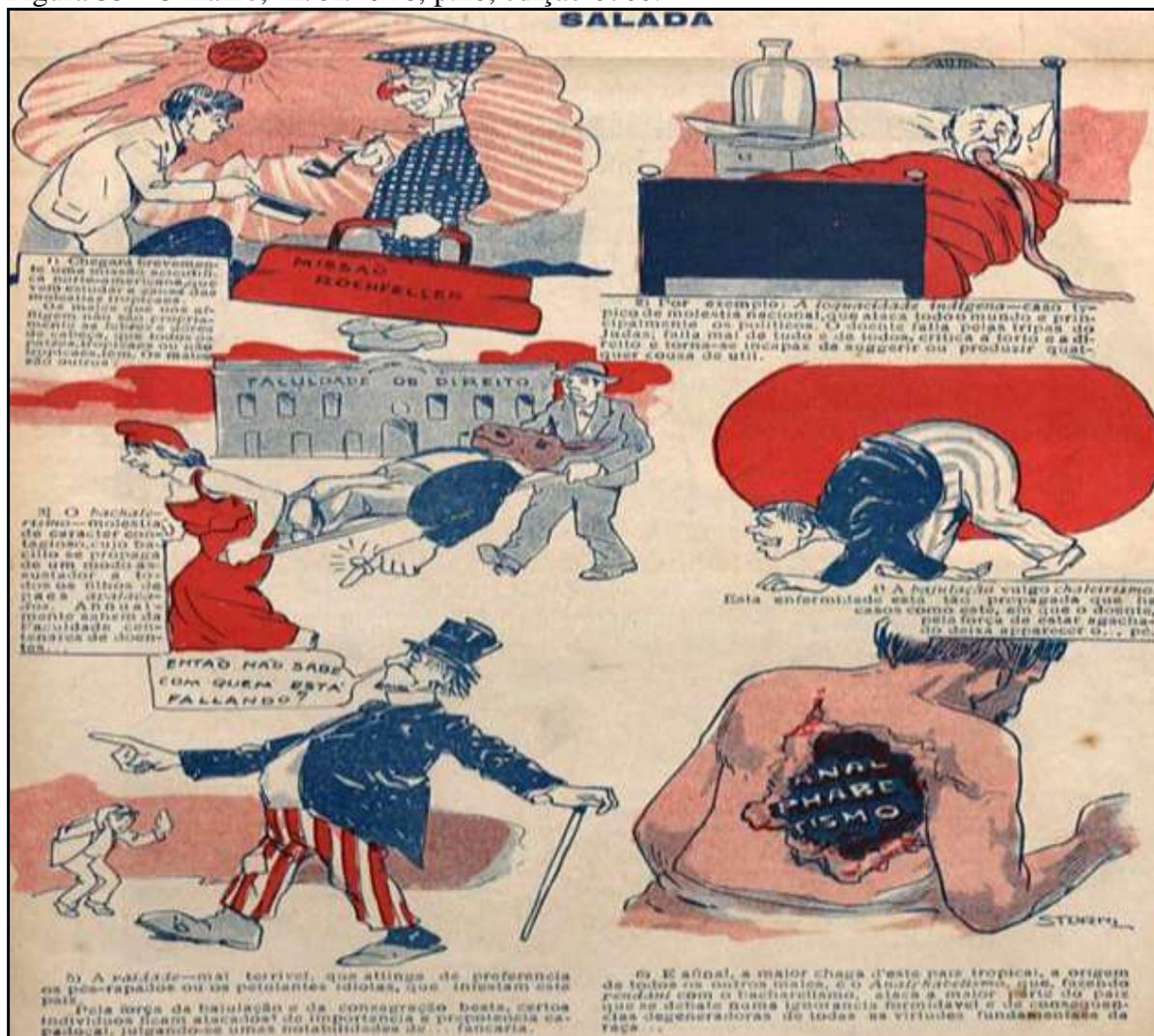
²⁰² Para Magda Soares os termos alfabetizado e analfabeto apresentam significados distintos a partir dos seus contextos de utilização. Baseando nos dados disponíveis nos censos demográficos, até o censo de 1940 definia-se “alfabetizado” a partir da declaração de saber ler e escrever, não sendo mencionada, necessariamente, a obrigatória frequência escolar. Isso se difere no censo de 1950 que define o “alfabetizado” por sua condição de exercer uma prática de escrita e leitura. Há, ainda, uma nova alteração no momento atual em que os resultados do Censo têm sido frequentemente apresentados, sobretudo nos casos das Pesquisas Nacionais por Amostragem de Domicílios (PNAD), “pelo critério de anos de escolarização, em função dos quais se caracteriza o nível de alfabetização funcional da população, ficando implícito nesse critério que, após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 2004, p.07). Se na Primeira República o sujeito não “alfabetizado” era, recorrentemente, tratado pela definição de “ignorante”, na sociedade contemporânea a sua inferiorização ainda pode ser percebida. Para apresentar os dados referentes ao número de analfabeto a Folha de S. Paulo, ao divulgar resultados do Censo então realizado, após declarar que, pelos dados, apenas 18% eram analfabetos, acrescenta: “mas o número de desqualificados é muito maior” (SOARES, 2004, p.08).

²⁰³ APÊNDICE 5, p.364.

²⁰⁴ De acordo com Ana Maria Galvão “a história da cultura escrita no Brasil tendem a considerar, como mediadores fundamentais para a inserção de indivíduos, famílias e grupos sociais no mundo da escrita, a escolarização, as práticas de escrita e o contato com o impresso” (2002, p.116). Contudo, esta associação está equivocada ao apresentar dados entre 70 a 80% da população brasileira analfabeta atrelada ao fato de que “apenas uma pequena elite cultural brasileira se relacionava com a escrita”. Essas estatísticas desconsideram a complexidade existente nas relações e mediações ocorridas entre indivíduos e grupos sociais e o mundo da cultura escrita. Para a autora, essas pesquisas revelam que “grupos tradicionalmente associados à oralidade e que, por muito tempo, encontravam-se dissolvidos em substantivos que, por sua própria carga discursiva, tendiam a homogeneizá-los – como “povo”, “mulheres”, “dominados”, “excluídos”, “negros”, “nordestinos” – utilizavam táticas e, de maneiras particulares (nem sempre coincidentes com as que predominavam em outros grupos sociais “naturalmente” vinculados ao mundo letrado), inseriam-se em práticas de letramento” (2002, p.116). A observação trazida por Ana Maria Galvão sugere que se pense nas experiências de educabilidade. Ou seja, diferentes processos de educação popular que aconteciam fora do espaço escolar, não atrelado,

de todos os outros males, o analfabetismo” (O MALHO, 12/02/1916, p.20):

Figura 35 - O malho, 12/02/1916, p.20, edição 0700.



A publicação do gaúcho Alfredo Storni, caricaturista brasileiro, responsável por dezenas de publicações e ilustrações no jornal *O Malho*, destacava um problema que “atacava” o país, “debatendo numa ignorância formidável e de consequências degeneradoras de todas as virtudes fundamentais da raça” (O MALHO, 12/02/1916, p.20). A chaga aberta no “corpo da sociedade brasileira” ganhou destaque no estudo aqui proposto. Por sua força, pela potência e pela representatividade que a mesma assume perante o tema do analfabetismo, ela choca, incomoda, abala as percepções do leitor, o que, de certo modo, consistia na ideia de impacto pretendida pelo seu autor, dando luz ao problema “alastrado” entre as classes populares do país.

As diferentes notícias em torno do analfabetismo dão pistas de que o debate estava

necessariamente, às práticas de escrita padrão.

lançado. Voltando-se às questões recorrentes, mas, ainda sem respostas, sobre os responsáveis pela educação e a quem ela deva atender, além dessa preocupação já posta, vale ressaltar o interesse em observar não somente os responsáveis em oferecer à educação popular, mas, também, aqueles apontados como os culpados por ela não estar sendo disseminada. Afinal, como era possível comemorar a independência do país, se “o povo continua[va] preso à ignorância”, tal como amplamente disseminado nos impressos? É complexo pensar o país independente, se em seu seio ainda incomodava os alarmantes índices do seu despreparo “com a liberdade do povo”.

Não, não havia o que se comemorar. Ao menos, esse era o pensamento do articulista Martins Silva²⁰⁵, que atentava para a máscara que o país colocava, sob uma imagem de grandeza, cobrindo a realidade de **80%** de sua população analfabeta²⁰⁶. Esperava-se poder comemorar o dia 07 de setembro de 1922,

[...] tal data aos sons ruidosos de um triumpho sem igual, justa e santa aspiração, não há de negar. Si se tratasse de poesia, dir-se-iam sonhos de poeta; mas não, cogita-se de um problema sério e de solução difícilima.

[...] A instrução, realmente, neste país, é o que menos atenção tem recebido por parte dos governos. E si aqui nos abalássemos a fornecer uma estatística da instrução pública do paiz, ver-se-ia que, em relação à população e à extensão territorial, seria nenhuma [...] (A UNIÃO, 15/07/1920, p.03).

Nesse periódico católico e de pequena circulação, nota-se um apontamento para o poder público pela falta de atenção que a instrução popular recebia. No entanto, problematiza-se do que os governos estavam sendo acusados. O articulista acusava-os de não ofertar a instrução ou seriam apenas culpados por não fiscalizar a população e exigir a sua educação formal? O que estava em jogo referia-se a apontar o papel do Estado como responsável ou, ainda, vigilante da sociedade e de seus hábitos e condutas. O analfabetismo, de fato, havia se tornado um problema, bem como permanece posto nas discussões atuais. Visto não ser “poesia” a dura realidade do analfabetismo nacional, também não se pode negar sua seriedade e sua difícil solução. Mas, naquele momento, a quem caberia educar? Nota-se, em diferentes

²⁰⁵ Augusto Martins Silva, aparece como de um dos organizadores da *União de Jovens Católicos* (Ed. 00089, 10 de Nov. de 1921, p. 1). Os artigos assinados por ele tratam da política nacional e internacional, educação e organização social, mantendo um viés católico e, repetidas vezes, anticomunista, tal tendência justifica-se pelo fato de Martins Silva ser referido no jornal *A União* como “representante e orador oficial da União de Moços Catholicos” (A UNIÃO, Ed. 00075, 22/09/1921, p.1); (A UNIÃO, Ed. 00097, 02/12/1920, p.2).

²⁰⁶ Essa estimativa deve ser problematizada. De acordo com o recenseamento escolar produzido no ano de 1920 há dois outros dados a serem apresentados. O primeiro que traz “a população do Brasil” em torno de 24.139.299 habitantes listados, contendo 16.684.601 analfabetos, 69,11% da população (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.IX). O segundo dado, segmentando a população do Brasil em “nacionalidade brasileira”, “nacionalidade estrangeira”, “nacionalidade desconhecida” traz “a população do Brasil” aproximada de 30.635.605 habitantes, dentre eles, 23.142.248 analfabetos, uma estimativa de 75,6% da população (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.03).

passagens, como a educação tornava-se um problema social, coletivo, não apenas associado aos poderes públicos. A luta pelo fim do analfabetismo consistia em uma preocupação nacional. Nessa direção, chamava-se para o indivíduo sua parcela de “culpa” e responsabilidade por sua falta de formação educacional.

A análise de algumas matérias publicadas no jornal *A União* será útil para se pensar os projetos que estavam em disputa nas primeiras décadas republicanas. Entre eles, a participação da Igreja Católica no processo educacional. Assim, vale conhecer melhor os sujeitos envolvidos com o periódico, de modo a elucidar suas redes de sociabilidade e compreender onde tais agentes estavam localizados e inseridos, o que fornece pistas sobre seus interesses e propostas.

Para tanto, dá-se luz à campanha lançada no jornal *A União* pelo bispo Octávio ao Presidente da Liga Nacionalista, Dr. Frederico Vergueiro Steidel²⁰⁷, em 1921. Tratava-se de uma resposta à circular da Liga para o Episcopado brasileiro, na qual, se pedia um encontro para ajustarem um plano de intensa ação católica pela educação nacional, a iniciar-se com o Centenário da Independência.

Comparada com o exemplo das escolas sob a guarda da Igreja Católica nos Estados Unidos da América, o bispo Octávio²⁰⁸ depositava na proposta, também, uma oportunidade para “desfazer a acusação de inimiga da instrução; de mãe do analfabetismo, que a má fé e o desconhecimento da história vão lançando contra a Igreja” (*A UNIÃO*, 10/11/1921, p.02).

O analfabetismo foi um problema tratado em diferentes momentos da história. Se no século XXI, como indica o texto do Plano Nacional de Educação – instrumento de planejamento do Estado democrático de direito – reestruturado, ampliado e aprovado pela Lei nº 13.005/2014 com suas metas e diretrizes voltadas para uma “educação universal”, ainda não se conseguiu atingir a marca de 100 % da população alfabetizada, não se podia esperar melhores resultados de um contexto marcado por seus acanhados avanços civilizatórios, urbanísticos, científicos, jurídicos, bem como educacionais, conforme a historiografia da educação tem salientado.

²⁰⁷ Presidente da Liga Nacionalista de São Paulo entre 1916 a 1924. Essa relação abre possibilidades para se pensar as redes de solidariedade e de sociabilidade discutidas no capítulo 2. As Ligas, que tinham a educação nacional em pauta, buscam diferentes relações, parcerias, meios de cooperação para legitimar e dar seguimento ao seu projeto de sociedade.

²⁰⁸ “Dom Octávio Chagas de Miranda foi ordenado presbítero (1903) e, posteriormente, nomeado Bispo de Pouso Alegre (1916). Em carta publicada na “Revista do Ensino” (BH, 1929), defendeu que a Igreja deveria ser um auxiliar na matrícula escolar, visto que o Estado era o atual mantenedor da instrução pública, mas que a Igreja continuava sua missão de ajudar a manter os filhos do povo na escola. Agradece, ainda, ao governo mineiro por instituir o ensino religioso no estado de Minas Gerais” (BARROS, 2009). Conferir: Barros (2009); Souza (2001).

O século XX iniciava-se e, nele, percorriam pela República experiências provenientes das mais variadas forças que pensavam e propunham projetos, propostas, soluções para se tentar combater o designado “mal” secular que vinha sendo debatido nos discursos da intelectualidade brasileira. Porém, ele não foi o precursor do debate, tampouco, o único a enfatizar o analfabetismo como um problema para a sociedade, culpabilizando o próprio indivíduo e incitando a participação de outras forças no projeto nacional que reivindicava a disseminação da instrução popular para a formação e progresso da sociedade.

O Império também foi palco para se travar debates sobre o suposto analfabetismo popular. Propondo medidas para garantir a alfabetização da população, nos seus pareceres de 1882 e 1883, Rui Barbosa atribuiu à obrigatoriedade um papel estratégico com vistas ao processo civilizatório, pois a grande maioria da população brasileira era analfabeta e “incapaz de perceber os seus benefícios”, tornando-se indispensável a compulsoriedade do ensino popular, segundo o propositor. A instrução primária precisava ser expandida. Para isso, juntamente com a obrigatoriedade, Rui argumentou em favor da liberdade do ensino, o que reforça o entendimento de uma responsabilidade coletiva, pois diferentes agentes ofertando a instrução popular apontam para a ideia de um Estado vigilante, fiscalizador, administrador da educação, sem, no entanto, ser o único a investir recursos no sentido de sua expansão.

Para Rui Barbosa, essa liberdade “alavancaria a expansão da instrução primária”. Do mesmo modo, como a instrução seria um remédio para os males da população - combatendo a ignorância, a marginalidade, criminalidade, falta de hábitos e moral, os vícios -, a formação de cidadãos úteis serviria de utilidade para a sociedade (BARBOSA, 1947).

Com base nessa argumentação, a educação consistiria no melhor projeto, sendo fundamental para se “eliminar” os considerados vícios e as deformações sociais. As permanências das discussões em voga tornam-se visíveis se comparados Império e República. Nessa linha de consideração, Manoel Bomfim, diretor do Pedagogium em períodos relevantes da instituição, definiria de maneira contundente a importância da instrução nas décadas iniciais do período republicano. Segundo seus cálculos, fazia-se necessário convocar uma cruzada entre os governantes e os educadores, visto que mais de **90%** da população era constituída de analfabetos. Este é o tom que prevalece em seu discurso como paraninfo das professoras da Escola Normal em 1904²⁰⁹:

²⁰⁹ Em artigo escrito para o dossiê História da Educação: horizontes de pesquisa, as autoras Márcia Cabral da Silva e Cíntia Almeida analisam os Anuários de Minas Gerais no começo do século XX, prescreutando, ainda, pelas notícias que discutiam o problema do analfabetismo no Brasil. Conferir: SILVA; ALMEIDA. As luzes da instrução: uma versão da história contados nos Anuários de Minas Geraes. *Documento/ Monumento*, 2015, v.15, n.01, p.182-200.

Minhas senhoras, Sr. Presidente da República. Meus senhores. Minhas jovens colegas. Não há progresso na ignorância, na economia social da nossa época, país de analfabetismo quer dizer: país de miséria e pobreza, de despotismo e degradação. Percorra-se a carta do mundo atual, e achar-se-á uma relação constante e absoluta entre a difusão do ensino e o progresso social e econômico. Vereis ainda: que a generalização da instrução, a prática da ciência, precedem sempre a grandeza e a prosperidade (ESCOLA NORMAL, 1904, p.59-60).

Se 80% - informações trazidas pelo articulista Augusto Martins no jornal *A União* - ou 90% - conforme sugere Manoel Bomfim - era a estimativa do número de analfabetos²¹⁰ no Brasil, na primeira e segunda década do século XX, respectivamente, as fontes acabam por se contradizer²¹¹. No entanto, ainda que com margem de erro, os dados salientam a alarmante situação da educação no país. No Distrito Federal não era diferente. Por mais que a capital nacional levasse em seu nome a pompa e o prestígio por ter sido berço da Corte brasileira, por conceber os principais institutos de estudo e pesquisa, por abrigar importantes casas de leitura, gabinetes e bibliotecas, por instituir algumas escolas de referência nacional, a despeito disso, o analfabetismo no Rio de Janeiro não parecia menos assombroso que no restante do Brasil.

Essa conjectura pode ser delineada pelas diversas notícias que circularam na imprensa carioca no desenrolar das décadas republicanas. Note-se a estatística escolar a partir do número de escolas que funcionaram no Distrito Federal, em 1910.

Figura 36 - O paiz, 03/07/1912, p.08, edição 10132.

²¹⁰ Reforça-se a ideia de que a estatística não estava considerando a complexidade existente no processo da cultura escrita. Baseava-se, apenas, nas práticas de escrita padrão oferecidas pela escolarização e pelo contato com o impresso, definindo o sujeito “letrado” pelo seu modo de operar com a escrita e a leitura formal.

²¹¹ Natália Gil abre possibilidades para se pensar uma tentativa da padronização das estatísticas da educação, contudo, em alguns momentos, frustrada por uma própria ausência de tradição estatística, conforme apontavam os dados presentes no Relatório do IBGE, de 1943. Além disso, segundo a autora “assim como ocorria com as estatísticas gerais, muitas eram as dificuldades que se interpunham à realização das estatísticas educacionais em âmbito nacional. Dentre os principais obstáculos mencionam-se, como já se viu, ‘vastidão do território, deficiência dos transportes e comunicações e dispersão dos núcleos demográficos’” (GIL, 2007, p.127).

Numero das escolas municipais que funcionaram no Distrito Federal, em 1910, segundo os boletins apurados na estatística escolar

Março			Abril			Maio			Junho			Julho			agosto			Setembro			Outubro			Novembro																	
Prim.	Elem.	Tot.	Prim.	Elem.	Tot.	Prim.	Elem.	Tot.	Prim.	Elem.	Tot.	Prim.	Elem.	Tot.																											
4	9	13	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11	2	9	11									
2	15	17	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16	1	15	16						
5	13	18	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14	1	13	14			
7	19	26	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21	2	19	21			
1	11	12	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13	2	11	13			
3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16	3	13	16			
3	17	20	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21	4	17	21			
3	15	18	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20	5	15	20			
4	10	14	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16	6	10	16			
1	5	6	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21	16	5	21			
2	7	9	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16	9	7	16
2	9	11	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18	9	9	18			
3	9	12	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19	10	9	19			
2	11	13	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18	7	11	18			
1	3	4	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5	2	3	5			
80	152	232	33	153	186	33	154	187	38	156	194	38	156	194	37	156	193	35	154	189	37	157	194	37	157	194	36	157	193	36	157	193	36	158	194	36	158	194			

Considerando “os percalços” nas coletas de dados, a construção de gráficos e tabelas “desejáveis”, a “falta de padronização dos elementos remetidos” (GIL, 2007, p.128) ao órgão central responsável; ciente das dificuldades na coleta e na publicação das estatísticas da

instrução, vale dar atenção aos números do ensino. Conforme os dados, nota-se o funcionamento de 293 escolas²¹² no mês de março de 1910, enquanto o mês de novembro desse mesmo ano contou com o funcionamento de 302 escolas municipais, não entrando nessa soma os 6 cursos noturnos mantidos pelo município. Tentando compor um quadro estatístico para compreender a situação educacional do Rio de Janeiro, busca-se observar vestígios capazes de compor o mapeamento proposto.

De acordo com as informações fornecidas pelo inspetor escolar Dr. Alfredo Cesário Alvim²¹³, em 1908, matricularam-se nas escolas públicas primárias do município 43.581 crianças, sendo 20.365 do sexo masculino e 23.216 do feminino. A frequência média, muito inferior à matrícula, não passou nesse ano, de 22.268 alunos: 10.332 meninos e 11.936 meninas. Em 1913, a matrícula atingiu a 57.893 alunos, 26.082 meninos e 31.811 meninas, e a frequência média subiu a 31.936, sendo 14.224 alunos do sexo masculino e 17.712 do feminino. “Por ahi se vê que em quatro annos a frequência escolar se elevou de 22.268 a 31.936 alumnos, e a matrícula de 43.581 a 57.893” (O PAIZ, 25/07/1914, p.02). No ano que segue, segundo o inspetor escolar, “o director da instrucção Dr. Ramiz Galvão declara que a matricula se elevou para 64.771 alumnos e a frequência média é de 43.934” (IDEM, p.02).

Proporcionalmente, será que o crescimento foi tão significativo como os agentes públicos queriam destacar? A frequência, essa sim, sobe de 51% para 55% e 67%, entre os anos de 1908, 1913 e 1914, respectivamente. No entanto, como saber se essa matrícula registrada no impresso é relevante, sem o conhecimento do número de crianças em idade escolar que não estão contempladas por estas estatísticas? Ou ainda, se ela, de fato, corresponde à situação educacional do município? Não é sabido o número de crianças em idade escolar a partir dos dados informados. Mas, se se comparar com o número da população distrital, equivalente a 964.201 habitantes no ano de 1914 (O PAIZ, 03/09/1915, p.07), é perceptível um baixo aproveitamento escolar, próximo a 6,7% da população do Distrito Federal. Se forem acrescentados os dados do ensino primário público e particular nesse mesmo ano, a matrícula sobe para 71.220 alunos (O PAIZ, 03/09/1915, p.07). Ou seja, 7,3% da população da cidade do Rio de Janeiro.

Recapitulando a atenção para a frequência relativa ao ano de 1914 e um suposto

²¹² Somam-se as escolas primárias e elementares, sendo ambas masculinas, femininas e mistas.

²¹³ Alfredo Cesário de Faria Alvim foi inspetor e responsável criação da chamada Caixa Escolar (1913) no distrito em que atuava (3º distrito), a qual pretendia auxiliar na manutenção de crianças na escola, atenuando a “chaga do analfabetismo” (O PAIZ, Ed. 10557, 02/09/1913, p. 10). Além de idealizador e criador, foi também presidente da Caixa Escolar, tendo seu trabalho reconhecido e considerado importante no “desenvolvimento do ensino primário na Capital da República” (O PAIZ, Ed. 11033, 22/12/1914, p. 3); Conferir: (O PAIZ, Ed. 10557, 2 de setembro de 1913, p. 10); (O PAIZ, Ed.10775, 8 de abril de 1914, p. 3).

mascamamento na real situação educacional do município, é possível pensar conjecturas levantadas a partir do cruzamento das informações fornecidas pelo mesmo diretor da instrução dois anos após essa possível ascensão na escolarização da capital. Em notícia, já analisada neste capítulo 3, em 1916, Ramiz Galvão, concede uma entrevista ao jornal *O Imparcial* e afirma “que **a frequência aqui não chega a cinquenta mil alumnos**, ao passo que, à proporção da população da cidade, em idade escolar, devia ser de mais cem mil” (*O IMPARCIAL*, 18/06/1916, p.02, grifo nosso).

Nota-se que o diretor ora enaltece os resultados da instrução municipal ora apresenta os mesmos dados – agora, cruzados com o resultado que deveria ter atingido - para falar do papel dos pais no cumprimento da frequência escolar. A observação permite problematizar o discurso e refletir sobre seus usos. Um discurso que, em um momento, pode ser usado, positivamente, para enaltecer um feito; em outro, pode ser usado, negativamente, para desviar o foco para um novo problema. Essa divergência pode ser respondida, ou, ao menos, corroborada a partir de outra perspectiva.

“Um paíz de poucas lettras”. Ao invés da boa nova os leitores do *Correio da Manhã*, de agosto de 1916 confrontaram-se com a estarrecedora realidade que pairava pela cidade. Foram solapados pela triste notícia que ganhava duas colunas na página do periódico: “Quase metade da população do Rio não lê e não escreve” (*CORREIO DA MANHÃ*, 11/08/1916, p.03), dizia o jornal diário. O que pensar de tal burlesco autor? Tratar-se-ia de uma equivocada assertiva?

Para essa afirmação resta a contrariedade. Não, o autor não havia dado informação imprecisa. Na verdade, ele estava apresentando dados extraídos da última obra produzida pela Diretoria de Estatística, o trabalho “Estatística da Instrução”.

O artigo é bastante interessante devido às várias frentes a que ele se propõe. A primeira delas é pensar o valor e o significado das estatísticas. Para o autor, não identificado no artigo, os trabalhos nesse gênero exigem “uma frieza matemática das cifras” incapazes de serem encontradas na maior parte das pessoas que a utilizam, o que, por fim, podem prejudicar seus resultados. Há a “necessária coragem para enfrentar a aridez desoladora dos números alinhados” (*CORREIO DA MANHÃ*, 11/08/1916, p.03), ainda que seu uso seja necessário.

Corroborando com a necessidade desses cuidados, entendem-se essas fontes como detectoras de um poder simbólico que está colocado em jogo nas lutas em torno das representações. O que se deseja inculcar a partir do seu uso? Para Natália Gil “tais lutas são travadas pelo monopólio do poder de estabelecer, nas estruturas mentais do grupo social, a percepção da realidade reconhecida como a mais adequada” (GIL, 2012, p.124). A estatística

dá a ver uma maneira supostamente clara de entender determinados assuntos, “torna a explicação acessível a quem não seja especialista na questão” ou, ainda, “sem correr o risco de ofender o debatedor, sem que ficasse a impressão de que ele estava pondo em dúvida sua capacidade de entender aspectos básicos do assunto” (GIL, 20012, p.142).

As próprias fontes possibilitam problematizar o seu uso. Nelas, são evidenciadas suas lacunas, dúvidas geradas pela falta de dados, problemas observados pelo articulista Max Fleiuss, em 15 de outubro de 1927, ao analisar a Estatística oferecida pelo Dr. Bulhões de Carvalho, Diretor da repartição geral de estatística, para escrever sobre o “Centenário do Ensino de Primeiras Letras”. Segundo o autor do artigo, que visava apresentar a evolução do ensino primário:

Sem o auxílio de delegados ou quaesquer outros órgãos colletores nas várias divisões do paiz, e, por outro lado, sendo milhares as escolas públicas e particulares que ministram a instrução primária, é evidente que para o levantamento da estatística escolar somente pode contar a Directoria Geral da Estatística com os esclarecimentos dados, em relação a cada estado, pelas respectivas administrações locais (CORREIO DA MANHÃ, 15/10/1927).

Max Fleiuss reforçou, ainda, os problemas observados com o trabalho estatístico, ao tentar enaltecer o resultado alcançado pelos órgãos competentes. Segundo o articulista tratava-se de “dados que representam, sem dúvida, **apesar das lacunas**, um valioso acervo de dados demonstrativos do grande esforço já despendido no Brasil em prol da difusão do ensino” (CORREIO DA MANHÃ, 15/10/1927, p.01, grifos nossos).

Relativizando o uso estatístico, segue-se pela exposição dos números obtidos através da análise do jornal que divulgou o trabalho realizado pelo Ministério da Agricultura, em 1916, intitulado “Estatística da Instrução”. Tratava-se de um inquérito censitário da instrução pública e particular referente a todo o Brasil e de uma monitoria sobre o seu estado atual e os antecedentes da estatística escolar, com esclarecimentos e comentários relativos à sua organização e aos resultados obtidos. As conclusões não eram satisfatórias, servindo, inclusive, para destacar “a incultura geral do Brasil”, pois, para cada 10 mil habitantes, havia em 1907, 6 escolas, 7 professores e 294 alunos (CORREIO DA MANHÃ, 11/08/1916, p.03), conforme o documento apontava. Como se pode notar, tais dados eram alarmantes. Para cada 10 mil habitantes, apenas 2,94% configuravam-se alunos. Ou ainda, conforme foi informado no relatório publicado pela Diretoria Geral de Estatística, havia no Brasil, em 1907, “746 indivíduos analphabetos para cada mil habitantes” (O PAIZ, 20/08/1916, p.06), o equivalente a 74,6% da população.

Retomando, apoiando-se em dados comparativos, a notícia do jornal *Correio da*

Manhã, ainda, atribuía ao Brasil a imagem de atrasado perante as nações da Europa e da América, visto que seus números excediam, somente, cinco repúblicas da América Central e do Sul: São Salvador, Guatemala, São Domingos, Venezuela e Bolívia. Se a ideia de civilização consistia em uma preocupação recorrentemente observada nos jornais, o uso da comparação com outros projetos de nação era um recurso viável para aqueles que acreditavam no poder de convencimento que a imprensa e os impressos causavam em seus leitores.

Sob outra perspectiva, retomando a literatura da época, na narração do Escrivão Isaías Caminha, personagem de Lima Barreto das primeiras décadas republicanas, a necessidade de modernização do espaço urbano e da adequação da população que ali vivia, recorrentemente, eram expostas pelos redatores do jornal do qual ele fazia parte. Em uma de suas recordações, o personagem relata a comparação entre a cidade do Rio de Janeiro e Buenos Aires travada pelos homens do jornal. A primeira, que colocava à prova a suposta medianidade e relaxamento dos cariocas; a segunda, que provava a limpeza e elegância dos portenhos, de modo que, conforme expunha Caminha “provocando-nos e enchendo-nos de loucos desejos de igualá-la” (BARRETO, 1971, p.136). Tratava-se de pensar projetos de melhoramentos para a cidade e “recuperar” sua população, coisas que, a seu ver, estavam diretamente ligadas. Ao se criar “ruas largas”, conseqüentemente, diminuiriam “a prostituição e o crime” e desenvolveria a “intelegência nacional”.

O recurso da comparação estava atrelado ao interesse de convencimento. De acordo com a notícia “Um paíz de poucas letras”, publicada no *Correio da Manhã*, em 1916, até mesmo o Distrito Federal, “o maior centro de cultura e onde se acha mais largamente difundida a instrução popular no Brasil” (CORREIO DA MANHÃ, 11/08/1916, p.03), estava em desvantagem se comparado às outras capitais:

[...] No centro mais adeantado, na própria Capital Federal, segundo último recenseamento, há nada menos do que 48% de analfabetos de todas as edades; 40% entre as pessoas maiores de 6 annos, e 37% entre aquellas que já completaram três lustros de existência (CORREIO DA MANHÃ, 11/08/1916, p.03).

Sob forte comoção diante daquela realidade, o articulista encerrava a notícia com um discurso em favor da disseminação da ideia educacional. Aqui, o autor responde aquela derradeira questão sobre os responsáveis pela educação. A seu ver, o ensino devia ser civil, militar, municipal, estadual, federal e particular. Devia envolver e criar correntes internas de sentimentos e de ideias, que tivessem como base a escola primária.

Eis que, em seu discurso, surge o nome da Liga contra o Analfabetismo como “fagueiras esperanças, na perspectiva de dias melhores para a instrução pública e particular”

(CORREIO DA MANHÃ, 11/08/1916, p.03), incitando, mais uma vez, o pensamento em torno das redes de solidariedade, ajuda mútua e cooperação que, além do Estado, deveriam se unir em prol de um ideal social: a instrução popular.

Essa é a entrada para se compreender o uso da estatística anterior. Ancorada em uma suposta legitimidade, por seu estatuto científico, “as disputas” e “as representações” que dela advêm consistem em ilustração da situação educacional no Brasil e no Rio de Janeiro, para justificar a chamada de novas forças para o debate. Nesse caso, as estatísticas assumem a tarefa de descrever uma situação, com vistas a advertir os pontos onde era necessária uma ação (GIL, 2005). A situação tratava da expansão do ensino e a ação necessária era a intervenção de agências públicas e particulares para se pensar estratégias de combate ao analfabetismo. No caso específico da matéria, ilustrar o papel da Liga.

O principal compromisso da Liga era com o ensino popular a partir da escola primária, embora se tenham localizado várias escolas com um viés mais prático. Nota-se que, para ampliar os números de instituições de educação primária e, que essas chegassem, efetivamente, até as classes populares, a Liga exigiu a criação do fundo escolar destinado à intensificação da instrução popular no país, mediante a arrecadação de impostos calculados sobre tudo que excedia às demandas urgentes, “o supérfluo: fumo, bebidas alcóolicas, loterias” (MIGNOT, 2002, p.143). Apesar da crítica exacerbada contra os vícios, através dos mesmos se configurou um possível investimento para o combate do principal mal da sociedade: o analfabetismo. A Liga, ainda, exigia o cumprimento da obrigatoriedade do ensino “como um direito inalienável” e a “proibição do trabalho de menores de quatorze anos” (IDEM, 2002, p.143), um dos fatores que impedia a frequência escolar. Apesar das exigências, o trabalho de crianças e adolescentes ainda se estabeleceu por vários anos da República.

Dentre as “exigências” verificadas pela Liga, percebe-se que aquela associada aos impostos de “supérfluos” já havia sido debatida e apresentada, em 1914, a partir de um projeto de lei proposto pelo deputado Monteiro de Souza. Seu projeto, pensando o desenvolvimento do ensino “em todo o Brasil”, propunha a criação de “novas escolas públicas de primeiras letras e profissionais custeada pelo governo federal, com verba adquirida por impostos sobre bebidas alcoolicas” (O MALHO, 13/06/1914, p.13):

Figura 37 - O Malho, 13/06/1914, p.13, edição 0613.



Intitulada “Um novo sangue para o ensino”, a matéria publicada no jornal *O Malho* informava sobre o projeto, mas também se posicionava em defesa do mesmo a partir da charge que tentava demonstrar que a “simples transfusão” daria “nova vida ao doente”: o ensino. “À custa do sangue”, com a arrecadação dos impostos sobre as bebidas alcólicas, o jornal defendia “novas forças para a luta contra o analfabetismo” (O MALHO, 13/06/1914, p.13).

Como foi sugerido na matéria “Um país de poucas letras”, consistia em pensar a expansão do ensino como uma ação necessária, mas que deveria envolver agências públicas e particulares para se pensar estratégias de combate ao analfabetismo. O mesmo se propunha no projeto apresentado, anos antes da matéria, sobre o destino da arrecadação dos impostos de “supérfluos”. Tratava-se de uma medida de responsabilidade pública, mas, que estava relacionada ao consumo e às verbas pagas por agentes da iniciativa particular.

A “luta contra o analfabetismo” - melhor dizendo, pela inserção dos sujeitos no mundo da escrita – por exemplo, a partir da experiência da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, trazida e discutida no segundo capítulo, pode ser entendida como um tipo de intervenção utilizada como estratégia nessa possível tarefa de disseminação da instrução que

mobilizava diferentes instâncias. A ampliação dos agentes envolvidos e responsáveis pelo projeto de nação estava incluída e defendida na proposta político educacional da liberdade do ensino, analisada no primeiro capítulo, onde foi possível observar o posicionamento de alguns políticos e intelectuais em seu favor. Lembre-se de Tavares Bastos (1870), do Ministro Leôncio de Carvalho, de Rui Barbosa em seus pareceres de 1882 e 1883 (1947), dentre outros, que defenderam essa medida, com distintos argumentos, mas, todos a compreendendo como ação necessária para alcançar dados mais satisfatórios no campo educacional.

José Murilo de Carvalho (2002), ao analisar o conceito de cidadania, os direitos sociais e civis no Brasil, a participação da população na política nacional, permite que se problematize essa chamada “liberdade ortodoxa”, bem como dá luz a uma reflexão que se pretende ampliar neste estudo. Trata-se de investigar o analfabetismo como um problema, mas, além desse olhar, pensá-lo como uma construção social. Ao mesmo tempo que os discursos vão ao encontro do primeiro apontamento, as medidas políticas adotadas apontam para outra resposta, permitindo entender o analfabetismo como uma situação criada, alimentada e favorável para muitos grupos políticos, econômicos e sociais.

3.2 Cidadania X analfabetismo

O argumento de liberdade individual, com ênfase nos direitos naturais, visando a aspectos comunitários, insistindo na “supremacia do todo sobre as partes, da cooperação sobre a competição e o conflito, da hierarquia sobre a igualdade” (CARVALHO, 2002, p.51) vai ao encontro dos argumentos que fundamentavam a defesa da liberdade do ensino amplamente divulgada no Brasil nas últimas décadas do período imperial e no início republicano, configurando lei conforme institui o Decreto nº. 981, em 08 de novembro de 1890, promulgado por Benjamin Constant. No entanto, para Carvalho (2002), a legislação que devia ser a garantia da igualdade de todos, acima do arbítrio do governo e do poder privado, algo a ser valorizado, respeitado, mesmo venerado, tornava-se algo a ser usado em benefício próprio.

Os direitos civis serão os mais afetados pela herança colonial, pela arbitrariedade do governo e pelo favoritismo adquirido pela elite econômica brasileira. O novo país anunciado pelas portas da República já proclamada leva consigo “as marcas da escravidão, que negava a condição humana do escravo, a grande propriedade rural, fechada à ação da lei, e herda um Estado comprometido com o poder privado” (CARVALHO, 2002, p.450). São três

empecilhos ao exercício da cidadania civil que se revelaram persistentes. O destaque será para o terceiro, a relação público/privada que permite localizar o debate acerca da liberdade do ensino e, mais adiante, refletir sobre a quem cabe o papel de educar e educar quem, pois a instrução popular, possivelmente, tinha muitos filtros e seleções.

Assim, no Brasil, aos libertos não foram dadas nem escolas, nem terras, nem empregos. Como também as mulheres encontraram dificuldades em serem contempladas pelas leis. A população rural – o censo de 1920 aponta 70% da população brasileira se ocupando de atividades agrícolas (CARVALHO, 2002) – estava sujeita à política do coronelismo, que configurava um obstáculo ao livre exercício dos direitos políticos, e, ainda, tornavam os trabalhadores seus “súditos”, impossibilitando o exercício dos direitos civis e negando aos mesmos sua condição de cidadão brasileiro. Ainda que esses grupos minoritários buscassem meios de resistência ou apresentassem outras práticas de educabilidade, perante a sociedade, isso não era suficiente para considerá-los “adequados” à nação moderna que se apontava e era vislumbrada. Havia uma intenção de conformação social que, de alguma forma, definia o tipo aceito de educação, principalmente, para as classes populares.

A liberdade de ensino, ao tornar a instrução popular, mais precisamente, a instrução elementar como uma responsabilidade público/privada, conseqüentemente, reduz os investimentos dos cofres públicos com a criação de novas escolas, com a contratação de mais professores, com a ampliação da matrícula, logo, diminui os investimentos em torno da fiscalização do ensino, podendo, ainda, interferir na frequência escolar. Afinal, se a educação ofertada não é pública e gratuita, há uma exclusão de uma parcela da população que não pode arcar com seus custos.

Desse modo, legitimando essa suposta dualidade educacional, no Império e na República, durante o período que ficou em vigor, a lei que instituía a liberdade do ensino deixou de fora, não implementando em suas páginas, o ensino obrigatório. Vale reforçar que a instrução obrigatória envolve ações do Estado, exigindo mais do que a administração e fiscalização do ensino. Ela torna o poder público o principal responsável pela gerência e custeio escolar. Ao tornar compulsório o ensino, necessariamente, cabe ao Estado investir na matrícula e frequência dos alunos. Por isso, atentando para seu caráter de abrangência, essa medida configura-se democrática e popular, já que sua ação é inclusiva, ampla e de maior alcance das metas esperadas.

Todavia, tal medida, apesar dos discursos em torno de sua importância serem constantes, não foi instituída por Benjamin Constant (1890), cabendo aos poderes municipais adotá-la ou não.

Figura 38 - O malho, 27/06/1908, p.03, edição 0302.



A charge, ilustrada por Storni satiriza a suposta autonomia dos poderes municipais em decidir sobre a necessidade ou não da implementação do ensino primário obrigatório. O ovo que havia sido “botado” no Conselho Municipal, apesar de chocado e pronto para dar vida, causava dubialidade sobre a sua existência entre os membros dos poderes públicos. Enquanto o Deputado Felipe Nery²¹⁴ apresentava o projeto do ensino primário obrigatório, o jornalista Alcindo Guanabara afirmava não se tratar de um “ovo”, mas, sim, de “um monstro”, mostrando-se contrário à implementação do projeto. O prefeito, Francisco Marcelino de Sousa Aguiar, sucessor de Francisco Pereira Passos, que na charge jogava a responsabilidade de decisão para os outros parlamentares, é interrompido pelo personagem que representava o povo. Assim, “Zé Povo”, ao pedir a palavra, alegava ser “a primeira coisa geitosa e prestável que se viu nesse ninho”. E cobrava:

Assim como obrigam os meus filhos a pegarem no páo furado, assim também os devem obrigar a abrir os olhos, mettendo-lhes o livro nas mãos! No dia em que elles todos souberem ler por cima, muitos graúdos ficarão por baixo! (O MALHO, 27/06/1908, p.03).

²¹⁴ Intendente Municipal do 2º distrito (Distrito Federal) foi autor de projeto sobre a obrigatoriedade do ensino primário, no Conselho Municipal, em 1908. Em 1917, ocupava o cargo de Diretor Geral da Secretaria do Conselho Municipal. Ver: Projeto sobre obrigatoriedade do ensino primário apresentado pelo intendente Felipe Nery no Conselho Municipal (O PAIZ, Ed. 08694, 23/07/1908).

A fala do personagem integrante das classes populares, o “Zé Povo”, traz duas pautas para a discussão. Na primeira, faz uma alusão à obrigatoriedade do alistamento militar. O termo “páo furado” refere-se ao exercício de tiro pelos militares que, recrutavam os jovens brasileiros, obrigando-os a pegar em armas. Na outra pauta, se discute o papel da educação, de modo que o personagem insinua que havia um desinteresse na escolarização popular, pois, com ela, o poder e o prestígio de “muitos graúdos” da sociedade seriam abalados, já que não mais decidiriam sozinhos os rumos da nação.

A charge, com destaque para a fala do personagem “Zé Povo”, aponta para um desmantelamento dos direitos sociais e educacionais. Muitas coisas “imprestáveis” eram abordadas pelos políticos, mas, pouca ação pública era praticada e decidida pelos os mesmos. Com essa ausência estatal, a assistência social estava quase exclusivamente nas mãos de associações particulares: igrejas, associações, organizações, ligas, sociedades de auxílio mútuo, etc.

Para Carvalho não há como negar a inexistência de alguns direitos e a perda de outros, como é o caso da ausência do ensino obrigatório na República. A começar, houve o “retrocesso na legislação: a Constituição Republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824” (CARVALHO, 2002, p.62), o que implicou em vários outros retrocessos em momentos posteriores do contexto republicano.

A predominância de um “liberalismo ortodoxo” permitia que o Estado não assistisse a sociedade em algumas questões, dentre elas, a oferta da instrução primária para toda a população, abrindo margem para que a iniciativa privada ganhasse espaço nas decisões políticas e, o principal, negando a uma camada da população o seu direito de cidadania e inserção social. Aqui, cabe a necessidade de problematizar o tema da cidadania e do analfabetismo. Afinal, o que se entendia por cidadania e por direitos sociais no final do Império e início da República?

O livro de Paulo Cruz Terra intitulado *Cidadania e trabalhadores: cocheiros e carroceiros no Rio de Janeiro (1870-1906)* traz um trecho recortado do jornal *A Revolução* de 1881, propagandista do regime republicano. Conclamando o povo, os trabalhadores para lutar por seus direitos e reverem a habilitação de cidadãos brasileiros, sugere que “os despojados de seus direitos não pod [iam] ficar na posição passiva” (TERRA, 2013, p.285).

Com vistas a compreender a situação dos analfabetos, Carvalho (2002) problematiza a visão do biólogo francês Louis Couty (1881) e sua afirmação “radical” de que o Brasil não tinha povo, que sua população era excluída da sociedade política e permanecia nessa inércia,

conformada, sem se impor e, tampouco, se organizar. Diferente de tal afirmação, Terra (2013) mostra o oposto representado pela visão do biólogo. Segundo o autor, conlames e tentativas de organização pela conquista dos direitos sociais do povo aconteceram. Acredita-se que a tentativa de desqualificar o povo e culpá-lo por sua própria “ignorância” ou falta de saber formal dá indícios de uma estratégia de poder: poder de uma elite econômica que pretendia seguir com seu status, poder de uma elite letrada que almejava manter sua distinção, poder de uma elite política que desejava permanecer com o controle das leis.

É o caso do direito do voto dos analfabetos. Para a análise proposta, retoma-se a lei Saraiva, n. 3.029, de 09 de janeiro de 1881. A lei impunha ao eleitor a exigência mínima de 200\$000 de renda, proibia o voto dos analfabetos e tornava o voto facultativo, considerada por Carvalho como “um sistema representativo sem povo” (CARVALHO, 2002, p.39). Isso porque, em sua maioria, a população não cumpria os requisitos estipulados para participar do processo eleitoral. Se se atentar aos analfabetos, verifica-se um montante de 80% da população masculina nessa condição, lembrando que a mulher, ainda que cumprisse tais exigências, conquista seu direito de eleitora apenas na década de 30 do século XX. Ou seja, mais de 80% da população brasileira, incluindo homens e mulheres, não era considerada apta a exercer seu direito político, por não ser letrada o que indica uma desqualificação da maior parte da sociedade e sua negação do status de cidadão.

O debate sobre a participação dos analfabetos na reforma eleitoral se inicia com o projeto intitulado “Sinimbu”, proposto pelo Visconde Sinimbu, em 13 de fevereiro de 1879. O projeto foi duramente criticado, antes mesmo da sua entrada na Câmara, pois já circulavam os rumores em torno da exclusão dos analfabetos. De acordo com Alceu Ferraro (2009), vários políticos se opuseram contra a exclusão, dentre eles, José Bonifácio que critica um projeto feito para um país com “oito ou sete décimos da população que não sabiam ler, num país em que a falta de educação política era por demais conhecida” (FERRARO, 2009, p.57), sugerindo um interesse, por parte do governo, em manter essa população analfabeta e fora das decisões políticas do país.

Ainda, segundo o autor, José Bonifácio apontava outros meios, que não os formais, para o povo se instruir e, assim, mostrar-se capaz de participar do exercício coletivo do direito. Para ele, “o votante instruiu-se na conversação diária, na prédica do vigário, no juízo dos tribunais, na discussão das câmaras, na leitura própria ou alheia da imprensa, em tudo que o cerca” (CÂMARA, anais, sessão de 28/04/1879 apud FERRARO, 2009, p.61). São as experiências de educabilidade consideradas nesta pesquisa: a leitura coletiva ou individual de impressos, a relação em diferentes redes de sociabilidade, a participação cultural, religiosa,

política nos mais variados espaços da cidade. José Bonifácio referia-se aos meios formais e informais de educação que constituem as práticas educativas.

A reforma eleitoral de 1881 não aconteceu de forma passiva e sem resistência. Os diferentes posicionamentos dentro da Câmara Legislativa apontam pistas de um debate caloroso em torno da exclusão dos analfabetos. Enquanto o deputado Saldanha Marinho colocava em dúvida a natureza liberal do projeto de reforma e questionava a redução do direito de votar de quem não sabia ler, daqueles que não tinham renda líquida mínima, dos estrangeiros naturalizados e dos acatólicos como medidas conservadoras; outro deputado, Francisco Sodré, atribuía “incapacidade, ignorância e dependência” (FERRARO, 2009, p.59) a quem não sabia ler, logo, a instrução era vista como condição necessária para se ter “idoneidade, inteligência e independência” (IDEM, p.59).

Apesar do projeto Sinimbu ter sido rejeitado na câmara legislativa, pouco tempo depois, em 1880, forma-se uma comissão especial para apresentar seu parecer sobre um projeto substituto oriundo do ministério presidido pelo Conselheiro José Antônio Saraiva. Entre os que aderem, sem restrições, ao projeto encontra-se Rui Barbosa. Para o deputado, o que se questionava eram as qualificações frouxas que configuravam uma praga para o sistema representativo. Alceu Ferraro (2009) traz o longo discurso de Rui Barbosa, mas, sintetiza a opinião deste ao tentar demonstrar que “o projeto não continha qualquer exclusão de classe” (FERRARO, 2009, p.74).

Cabe indagar sobre a inexistência de uma exclusão de classe. Ainda que não se questione a exclusão dos escravos, das mulheres, dos incapacitados fisicamente, como se deve entender a exclusão da população com renda líquida inferior a 200 mil réis e dos analfabetos? Quem eram os não instruídos no final do Império? Possivelmente, em sua maioria, pessoas que precisavam da ajuda dos poderes públicos para se instruírem. Provavelmente, o público das escolas públicas existentes, mas, também, moradores de áreas que não contavam com a existência das mesmas. Ou ainda, parte da população que, mesmo morando em regiões com escolas públicas, precisavam trabalhar no horário escolar. Um público variado, mas, certamente, é possível apontar a existência de uma exclusão de classes: econômica, cultural e social.

Se a lei aprovada no ano de 1881 foi marcada por uma reforma impactante e excludente, se comparada à Constituição de 1824, o retrocesso foi ainda maior com a implementação da Constituição Federal de 1891, que, ao invés de problematizar os efeitos da reforma, não instaura nenhuma ruptura com o modelo anterior. Esse retrocesso no âmbito da República é marcado no texto de Dainis Karepovs (2006), ao ser afirmado pelo autor, no que

se refere ao campo político-eleitoral, como uma época onde predominaram “a fraude e a violência”, fazendo com que esse “estigma ficasse, com justiça, fortemente colado à sua imagem” (KAREPOVS, 2006, p.13). Isso porque, “nos esteios do chamado coronelismo”, o palco político esteve pautado nas exclusões apontadas pela Constituição da Primeira República.

Com características e marcas de permanências vindas do período imperial, a política eleitoral da República, ainda, se consolidou nas exclusões silenciadas do texto legal: a ausência das mulheres e dos imigrantes. É importante a reflexão das ausências, que se refletiu em restrições, diante de “um país com um elevado contingente de imigrantes” e, de acordo com o recenseamento do Brasil realizado em 1920, composto por “15.191.787 mulheres”, 50 % de uma população total de “30.635.605 habitantes” (KAREPOVS, 2006, p.15).

Apesar da seleção dos possíveis “eleitores” não apresentar, de forma escrita, o impedimento das mulheres do processo eleitoral, nas diferentes tentativas de inserção e participação nesse sistema, ao grupo feminino foi negado o direito político-eleitoral. Essa negação não impediu, a exemplo da criação do Partido Republicano Feminino, em 1910, na capital federal, que houvesse um movimento forte político das mulheres em busca da conquista dos seus direitos sociais. Contudo, demarcadamente, o critério que mais contribuiu para cercear o exercício da cidadania política pelo processo eleitoral foi a exclusão dos analfabetos.

Excluídos no Império, dentre as permanências notadas durante a república, a exclusão dos analfabetos se sustentou. De acordo com Carvalho (2002), o Rio de Janeiro não seguiu um caminho diferente. Pelo contrário, a capital do país tinha números altamente consideráveis e inaceitáveis quanto à falta de instrução formal. Com “mais de 500 mil habitantes em 1890, menos da metade era alfabetizada” (CARVALHO, 2002, p.40).

Ao comparar com os dados divulgados pelo jornal *Correio da Manhã*, no ano de 1916, referente ao último recenseamento escolar, nota-se que pouco se modificou já que, quase três décadas depois, 48% da população do Distrito Federal se mantinha analfabeta (CORREIO DA MANHÃ, 11/08/1916, p.03)²¹⁵, ou, o mais agravante, 74,6% da população brasileira era

²¹⁵ Para a análise do conceito de cidadania lançam-se mãos dos livros *Cidadania no Brasil: o longo caminho*, de José Murilo de Carvalho e *Cidadania e trabalhadores: cachoeiros e carroceiros no Rio de Janeiro*, de Paulo Cruz Terra. Como operação metodológica, opta-se por cruzar a abordagem trazida pelos autores com notícias de jornais do Rio de Janeiro que, de alguma forma, discutiram o conceito de cidadania. Para tanto, utiliza-se da ferramenta existente na Hemeroteca digital que permite filtrar e escolher palavras-chave para a realização da pesquisa. Desta feita, foram encontradas 65 notícias entre os anos de 1900 a 1920 que traziam o destaque anunciado. No entanto, em sua maioria, as notícias tratavam de pedidos de reconhecimento de cidadania por estrangeiros ou de brasileiros tentando dupla cidadania em outros países. Assim, poucas notícias ajudaram na discussão apresentada no texto. Aquelas achadas estão analisadas no capítulo que segue. Foram localizadas as

composta por indivíduos analfabetos (O PAIZ, 20/08/1916, p.06). Desta feita, ser analfabeto era estar às margens do processo civilizatório, era ser apontado como inadequado ao projeto de sociedade moderna idealizada pela República, era ter negado seus saberes e conhecimentos e ser visto como inculto, “ignorante”, iletrado dentro dos moldes considerados apropriados para uma nação em progresso.

Chamado por Rui Barbosa, ironicamente, de “censo literário”, o censo produzido no ano de 1920 indicava a existência de 3.572.894 homens analfabetos, de nacionalidade brasileira, com mais de 21 anos que, por não serem sujeitos letrados, não eram considerados aptos para se tornarem eleitores. Desse modo, “7,15% dos brasileiros”, em condições “adequadas” pela lei constitucional, “fazia parte da população potencialmente com direito ao voto” (KAREPOVS, 2006, p.15).

O analfabeto²¹⁶ não somente era expelido do seio social, como, ainda, representava o prejuízo, consistia em ser inadequado e perder benefícios por essa suposta inadequação. O status de analfabeto significava a perda da “habilitação de cidadãos brasileiros, associada ao exercício do direito político” (TERRA, 2013, p.286), assim como os trabalhadores, em sua maioria, nessa condição de não letrado, também estava subjugado às margens dos direitos políticos, sociais e trabalhistas. Essa associação com o trabalho se intensifica a partir de 1916. O requerimento de alistamento que exigia comprovação de idade, de instrução escolar, comprovação de residência no município, “resgatou” um novo critério, estabelecido no Império, que consistia na exigência da renda para ter o direito de votar. Em 1916, “passou-se a exigir também a prova de exercício de indústria ou profissão ou posse de renda que assegure a subsistência” (KAREPOVS, 2006, p.16). Logo, quem se enquadrava em tantas exigências? Para responder a pergunta acima, se buscou a definição de cidadania e direitos sociais nos jornais. Assim, foi traçada uma tentativa de esboço dessa sociedade de direitos.

O *Jornal do Brasil*, em 1901, trouxe um artigo de Godofredo Xavier da Cunha discutindo a situação do Acre e sua territorialidade. Dentre os argumentos expostos, o articulista sinalizou o Rio de Janeiro como exemplo a ser seguido, apresentando, para tanto, a

seguintes ocorrências: O século (3 ocorrências); A imprensa (3); O Pharol (4); Revista da semana (1); Kosmos (1); Jornal do commercio (2); Gazeta de notícias (25); A notícia (11); O Paiz (4); Correio da manhã (5); Jornal do Brasil (60) = 65 notícias. Os jornais encontrados serão tratados apenas como um levantamento para o recorte proposto para esse capítulo. Não há pretensão de analisá-los como objeto de pesquisa.

²¹⁶ Magda Soares considera a palavra letramento em um sentido amplo, sobretudo, como “(...) o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 1998, p. 18). Nessa direção, Ana Maria Galvão complementa a análise compreendendo que “um sujeito, mesmo sendo analfabeto, pode, em alguns casos, ser considerado, de certa forma, letrado, na medida em que o mais importante, no conceito, são os usos da escrita feitos pelos sujeitos” (GALVÃO, 2002, p.115).

alegação de que a lei orgânica da justiça federal (art.365 do decreto n.848 de 11 de outubro de 1890) equipara o Distrito Federal, capital do Brasil, aos demais estados. Isso permitiu que essa municipalidade estivesse amparada (baseado no art. 5º da Constituição de 1891) pela União, garantindo, assim, mais direitos e benefícios a essa localidade. No entanto, o que nos move para a análise da notícia em questão trata-se da frase trazida em seu fechamento que alegava ser “cidadão do Estado do Rio de Janeiro, atendendo-se a que a ideia de cidadania é equivalente à de domicílio, como ensina Black” (JORNAL DO BRASIL, 14/11/1901, p.01).

De acordo com Godofredo Xavier da Cunha²¹⁷, para ser cidadão, tornava-se necessário pertencer àquela localidade, o que, de certo modo, garantiria que o mesmo estivesse assistido por suas leis. A partir dessa afirmação, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro, é a exclusão dos imigrantes, pois, por não pertencerem ao território brasileiro, os mesmos não estavam amparados pela lei, tampouco, reconhecidos como cidadãos brasileiros. Essa constatação restringe, ainda mais, o contingente de pessoas protegidas pelos direitos sociais e reconhecidas pela própria sociedade. A segunda observação trata-se do equívoco, ou melhor, da impropriedade da afirmação, ao alegar que o brasileiro, por seu pertencimento, configurava-se cidadão. Viu-se até aqui que a cidadania envolvia muito mais do que a nacionalidade. Estava relacionada com a participação na sociedade, o que, na maioria das vezes, contrária à sua vontade, a maior parte da população brasileira estava excluída e a ela eram negados os direitos e benefícios adquiridos e assegurados pela lei àqueles que não apresentavam os requisitos necessários para serem reconhecidos como cidadãos, dentre eles: bens, renda e escolaridade.

Outro artigo, desta vez, em 1903, esclareceu melhor a situação que envolvia o Acre. Intitulada “Soberania e Acre” a matéria publicada no jornal *A Notícia* tem como articulista J. Isidro Martins Júnior²¹⁸, editor do jornal *O Commercio*. Primeiramente, o autor explana a questão em jogo que se referia ao tratado que o Sr. Barão do Rio Branco estava negociando com o governo da Bolívia. Segundo J. Isidro (1903), o “burburinho” que vinha agitando a imprensa diária consistia na indagação se o governo da União podia modificar ou retificar a

²¹⁷ Em 1909 tornou-se Ministro do Supremo Tribunal Federal até 1931. Para maiores detalhes, sua biografia encontra-se disponível no CPDOC/ Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/cunha-godofredo-xavier-da>. Acesso em: 08 jan. 2017.

²¹⁸ Formou-se em Recife em 1883. Com dificuldades financeiras para sobreviver da advocacia, começou a lecionar em colégios e no ensino particular, conseguindo, em 1888, dar algumas aulas como lente na Faculdade de Direito. Tornou-se diretor da Faculdade de Direito de Olinda e representou Pernambuco na Câmara de Deputados. No Rio, “foi professor da Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais, além de deputado e advogado” (BONELLI, 1999, p.78).

fronteira do país sem audiência ou consentimento dos estados, cujos territórios seriam afetados. A notícia que ocupava as cinco colunas da página do jornal mostrava que o Governo Provisório de 1890 assim como a Constituição de 1891 davam à União a soberania relatada. Comparando a situação do Brasil com os Estados Unidos da América, “sul” e “norte” conforme o articulista rotula, embora o Brasil anunciasse o modelo americano como “fonte de inspiração constitucional”, o regime do estatuto desses dois países configurou-se bem distinto.

Assim, no Norte, foram as unidades nacionais que conceberam e deram nascimento à União, dotando-a de direitos e poderes determinados, destacados dos que lhes pertenciam em virtude de sua soberania preexistente ao pacto federal.

No Sul, no Brasil, foi o país, uno e íntegro, de posse de uma soberania indivisa e indivisível, quem pelos órgãos, primeiro de seu governo revolucionário, segundo de seu Poder Constituinte, criou concomitantemente os Estados e a União, conferindo aos ditos Estados direitos, atribuições e poderes, destacados do seu acervo político anterior (A NOTÍCIA, 27/10/1903, p.03).

Mostrar o poder de decisão da União sobre os estados pode parecer pouco proveitoso para a discussão proposta no estudo. Contudo, permite pensar no campo de poder e suas disputas conforme foi posto anteriormente. Se não havia possibilidades do Estado em conseguir reverter ou modificar a chamada “soberania” da União, o que pensar sobre as chances de reverter a perda ou a inexistência de direitos políticos e sociais por grande parte da população residente no Brasil? Isso não significava, por exemplo, que negros libertos, mulheres, analfabetos, imigrantes não apresentassem consciência da sua condição social, não tivessem interesse nessa participação, ou ainda, não se preocupassem em conquistar sua condição de cidadania. Acredita-se que os mesmos, simplesmente, não tenham encontrado vias satisfatórias e meios eficazes para divulgar sua insatisfação, ou, aqueles que a demonstraram – é o caso do movimento feminino em reconhecimento do seu direito ao voto – tenham tido suas vozes abafadas pela outra camada da sociedade, ainda que em menor parte, que tinha interesse, inclusive econômico, em manter esta “população amorfa” nas condições que se encontravam.

A notícia analisada também serviu para compreender o que se entendia por cidadania local. Ou ainda, quem usufruía dessa condição de cidadão. Para o autor, assim como os estados, o “indigenato particular” está submetido à intervenção federal, recebendo sua proteção, gozando dos direitos civis e políticos, participando do “justo espírito do regimen”, com “as justas exigências de liberdades e garantias para os cidadãos” (A NOTÍCIA, 27/10/1903. p.03).

Não se dão “nomes aos bois”. Não fica explícito quem recebia a proteção e gozava dos direitos civis e políticos. Mas, fica claro o respaldo judicial. Em outro trecho, J. Isidro nomeia

como “doutrina sagrada” as decisões tomadas no Congresso jurídico Americano. De acordo com ele, o caso brasileiro foi votado e concluído pela grande maioria que ali se encontrava “de que no Brasil, a soberania pertencia exclusivamente à União [...] e assim é dado o mecanismo da Constituição de 24 de fevereiro [...] o Brasil é um Estado Federal” (A NOTÍCIA, 27/10/1903, p.03).

Como se notou, o respaldo judicial, dado pela Constituição Federal de 1891, não só atesta a soberania da União como se trata do aparato que determina o “indigenato particular” ou “cidadão local”. Recorrendo a ela, analisa-se o artigo 69, seção I, Título IV, das qualidades dos cidadãos brasileiros:

Art 69 - São cidadãos brasileiros:

- 1º) os nascidos no Brasil, ainda que de pai estrangeiro, não, residindo este a serviço de sua nação;
- 2º) os filhos de pai brasileiro e os ilegítimos de mãe brasileira, nascidos em país estrangeiro, se estabelecerem domicílio na República;
- 3º) os filhos de pai brasileiro, que estiver em outro país ao serviço da República, embora nela não venham domiciliar-se;
- 4º) os estrangeiros, que achando-se no Brasil aos 15 de novembro de 1889, não declararem, dentro em seis meses depois de entrar em vigor a Constituição, o ânimo de conservar a nacionalidade de origem;
- 5º) os estrangeiros que possuírem bens imóveis no Brasil e forem casados com brasileiros ou tiverem filhos brasileiros contanto que residam no Brasil, salvo se manifestarem a intenção de não mudar de nacionalidade;
- 6º) os estrangeiros por outro modo naturalizados (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 24/02/1891).

No entanto, os artigos posteriores ao de n.69 definem com mais precisão quem eram os cidadãos. Não bastava ser brasileiro, nascido, naturalizado e residente. Havia várias outras exigências que definia “o ser cidadão”.

Art 70 - São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.

§ 1º - Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

- 1º) os mendigos;
- 2º) os analfabetos;
- 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
- 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual.

§ 2º - São inelegíveis os cidadãos não alistáveis (IDEM, 24/02/1891).

Uma das exigências feitas tratava-se de ser eleitor. Todavia, o inciso 1º do artigo 70 dá pistas de como era seletivo e excludente o processo eleitoral. Não podiam votar mendigos, analfabetos, militares de baixo escalão, alguns religiosos, dentre outros a incluir as mulheres, já que as mesmas, por exemplo, só alcançaram esse direito na década de 30. O inciso 2º

evidenciava, ainda mais, a exclusão da lei, pois retirava a condição de cidadão de todos que não fossem eleitores. Mais à frente, o artigo 71 diminuía, consideravelmente, o contingente de cidadãos brasileiros, ao extrair e suspender outros casos particularizados:

§ 1º - Suspendem-se:

- a) por incapacidade física ou moral;
- b) por condenação criminal, enquanto durarem os seus efeitos.

§ 2º - Perdem-se:

- a) por naturalização em país estrangeiro;
- b) por aceitação de emprego ou pensão de Governo estrangeiro, sem licença do Poder Executivo federal.

§ 3º - Uma lei federal determinará as condições de requalificação dos direitos de cidadão brasileiro (IDEM, 24/02/1891).

O artigo 71, ao retirar ou suspender a condição de cidadania, ampliava o número dos indivíduos da população que não gozavam da proteção do Estado, da liberdade anunciada e prevista aos cidadãos locais, que não possuíam direitos civis e políticos, tampouco, participavam do “justo espírito do regimen” garantido aos indigenatos particulares como foi anunciado pelo articulista, em 1903.

É interessante notar as contradições dentro de um próprio documento. Apesar das negações e privações expostas nos artigos de n.69, n.70 e n.71, nos quais excluía-se mais de 80% da população, considerando, apenas, o critério de ser inelegível no processo eleitoral pelo fator do analfabetismo (CARVALHO, 2002), o texto constitucional atribuiu ares de justiça e igualdade, conforme se nota no inciso 2º do artigo 72, que declara que “todos são iguais perante a lei”. E, acrescenta:

A República não admite privilégios de nascimento, desconhece foros de nobreza e extingue as ordens existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os títulos nobiliárquicos e de conselho” (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, 24/02/1891).

Pode-se questionar sobre a afirmação de não admitir privilégios de nascimento. Talvez, se possa. Isso se for considerado um privilégio de nascimento pertencer a uma família com posses ou boas condições financeiras. Ou ainda, se forem tomados como prerrogativa os meios sociais e culturais que um indivíduo pode frequentar e, de certa maneira, agregar à sua formação humana. Também, se sopesar a formação intelectual de sua família e seu capital cultural, conforme salientam Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975), que configura a posse da cultura dominante ou considerada legítima para determinado contexto ou grupo social.

Nessa direção, acredita-se poder admitir a existência de privilégios de nascimento que, a partir da perspectiva aqui tomada, em acordo ao conceito de *capital cultural* defendido por

Bourdieu e Passeron (1975), caracterizam-se vantagens, bem como efeitos da dominação a partir de estruturas simbólicas que marcam e se configuram exercício da legitimação de um grupo sobre os outros pelo aspecto cultural como pelo socioeconômico. Trata-se de disputas de poder e não reflexos automáticos. Assim, “a hegemonia de um grupo tido como dominante, de suas práticas culturais é também o resultado de uma luta” (ALMEIDA, 2007, p. 48).

A situação econômica ou o prestígio social foram ou não qualidades suficientes para o reconhecimento da condição de cidadão? Apesar da consideração desses fatores como facilitadores para essa categoria, ainda, assim, observa-se na lei a existência de outros requisitos capazes de tornar um indivíduo inelegível, portanto, um não cidadão. O caso do “tropeiro João Leal” dá pistas da desvantagem apontada por questões físicas e intelectuais, que se tornaram ilegítimas durante uma disputa de poder no cenário político republicano, durante uma luta travada pela posse de uma vaga no senado.

3.2.1 O tropeiro João Leal: surdo, analfabeto e “scroc”

Na procura por notícias que discutissem a questão dos direitos dos cidadãos, uma delas chamou a atenção, por se tratar de uma disputa de poder, mais precisamente, pela legitimação e reconhecimento da condição de cidadão. O título trazido em uma matéria de jornal aponta indícios de uma tentativa de desqualificação do candidato à vaga no senado pelo estado do Rio de Janeiro em 1918. O candidato nada mais era do que um “tropeiro”.

Figura 39 - Gazeta de notícias, 05/05/1918, p.01, edição 124.



A notícia publicada na *Gazeta de Notícias* contestava a “imprevista” candidatura do Sr. Modesto Leal ao Senado como representante do estado do Rio de Janeiro, sob supostas “fraudes das facções partidárias” e, aquilo que mais reforça o interesse no caso, pelo candidato não ser considerado um cidadão perante a Constituição de 1891. De acordo com os opositores à sua candidatura, o “tropeiro João Leal” tratava-se de um candidato inelegível devido a sua condição física e intelectual.

A notícia, possivelmente, de autoria da redação da *Gazeta de Notícias*, trazia trechos de uma contestação do republicano e senador Érico Coelho²¹⁹, também candidato à vaga que concorria João Modesto Leal. Na argumentação, “o Sr. Érico Coelho provou à evidência que João Leal é inelegível porque perdeu seus direitos civis, que foi excluído, em virtude da sua total surdez do corpo de jurados da República” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 05/05/1918, p.01).

A impossibilidade física é a primeira que aparece nas argumentações do jornal. Todavia, não é a responsável pela desqualificação do candidato como indivíduo inadequado para servir à sociedade. A comparação e o desprestígio se iniciam pela foto escolhida para representar os candidatos à vaga no senado, bem como pelo título associado à imagem dos mesmos. Enquanto João Modesto Leal era apresentado como “um tropeiro”, seu adversário era enaltecido por suas julgadas virtudes.

Figura 40 - Gazeta de notícias, 05/05/1918, p.01, edição 124



²¹⁹ Formou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, em 1870. Nos primeiros anos da República, foi diretor da Faculdade de Medicina, a mesma que se formou, cumprindo mandatos como deputado federal e senador. Em 1909, foi novamente eleito deputado federal. Reeleito em 1912, permaneceu na Câmara dos Deputados de 1909 a 1914. Ainda em 1914, foi mais uma vez eleito para o senado, agora ocupando a vaga deixada pelo senador Francisco Portela, falecido em dezembro de 1913. Permaneceu nessa cadeira até 31 de janeiro de 1918, ano que concorreu ao senado com o candidato Modesto Leal. Para outras informações, ver a biografia escrita por Izabel Pimentel Silva, disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/COELHO,%20%C3%89rico%20Marinho%20da%20Gama.pdf>. Acesso em: 08 jan.2017.

As estratégias de convencimento levaram Lima Barreto a questionar o intitulado “quarto poder” (BARRETO, 1971, p.115). Sua afirmação sugere a compreensão do uso da paixão, dos elogios, dos suplícios, da fugacidade, dos ressaltos, dos esquecimentos utilizados pela imprensa como elementos indispensáveis para a produção da escrita. Escondido sob a erudição e o suposto saber, o discurso forjado pela imprensa, espaço de circulação de notícias chamado pelo escrivão Isaías Caminha de “engenhoso aparelho de aparições e eclipses, espécie complicada de tablado de mágica e espelho de prestidigitador” (BARRETO, 1971, p.115), o discurso criado provoca ilusões, ressurgimentos, glorificações a partir de manejos, brincando com “a estupidez das multidões”.

Foram essas “fantasmogorias” transmitidas na polêmica noticiada e construída a partir da imagem de João Leal. Um tropeiro; o outro eminente. Um sem título de reconhecimento; o outro apresentado como doutor. Uma foto trazendo o “tropeiro” com vestimentas simples; a segunda mostrando a elegância de Érico Coelho. A qualidade das fotos, inclusive no jornal impresso, é inferior e de pouca nitidez. Ainda assim, considera-se viável trazê-la para se problematizar a disputa de poder em questão e as estratégias utilizadas pela imprensa, no caso, pela *Gazeta de Notícias*, para desqualificar o candidato ao qual o periódico se opunha.

A imagem, os argumentos de impossibilidade física, bem como o desmerecimento por sua conduta moral foram alguns dos artifícios utilizados. No entanto, havia outro tipo de desqualificação que pesava, ainda mais, sobre o conceito que se pretendia divulgar a respeito de João Modesto Leal, sua instrução, seu desprestígio intelectual. Veja a seguir o apelo jornalístico em defesa de Érico Coelho:

O Senado vai escolher... a nação inteira quer saber se a mais alta câmara legislativa do paiz sanciona o acto da baixa politicagem fluminense, ou se, examinando as considerações justas e fortes do contestante, pesando o seu direito, ou seu passado, a sua cultura, faz a justiça que ele pede com nobre altivez.

Ou **João Leal, surdo, analfabeto e “scroc”**; ou o Sr. Érico Coelho, republicano de propaganda, honesto, **de uma inteligência fulgurante** (GAZETA DE NOTÍCIAS, 05/05/1918, p.01, grifos nossos).

A disputa política, a princípio, girava em torno de um “analfabeto” e de um “republicano honesto”, de inteligência “fulgurante”. Quem representava a imagem que se pretendia construir para a sociedade brasileira? O homem acusado ter pouca ou nenhuma instrução ou o homem inteligente e “de cultura”? A resposta veio junto com um pedido de revisão da Constituição, na qual, pelas acusações feitas a João Leal, o mesmo se enquadrava como inelegível em dois requisitos: por sua deficiência e por ser analfabeto.

A notícia analisada anteriormente foi a primeira encontrada sobre o caso do “tropeiro

João Leal”. Mas, ela incentivou a busca, por esse mesmo jornal, sobre outras matérias que envolvesse o caso do senado. Na pesquisa, verificou-se que a disputa política ganhou dimensão e repercussão durante todo o ano de 1918, não somente na *Gazeta de Notícias*, como também em vários jornais do Rio de Janeiro. Assim, foram selecionados, apenas, as publicações que permitiram conhecer a história do nosso tropeiro e aquelas, que eram a maioria, tratando do suposto analfabetismo do candidato como preocupação social. A *Gazeta de Notícias* já havia se pronunciado, meses antes das eleições, sobre o candidato. Afinal, quem foi João Leal?

Ninguém! João Leopoldo Modesto Leal é um ex-tropeiro, capitão de mato, que trazia do Ceará os escravos do barão de Ibiapaba para os vender no Rio de Janeiro. É um analfabeto, incapaz de ligar duas ideias (GAZETA DE NOTÍCIAS, 09/02/1918, p.01).

Partindo deste pressuposto, o desprestígio intelectual de João Modesto Leal foi um dos principais fatores para sua candidatura não ser aceita socialmente. Era esse o forte argumento que circulava na imprensa:

Figura 41 - Gazeta de notícias, 27/05/1918, p.01, edição 145.

Foi assim que surgiu, despertando indignação e revolta, dentro e fóra do Estado, o nome do agiota analfabeto Modesto Leal, apresentado ao suffragio popular para substituir no Senado o Dr. Erico Coelho!

Era uma afronta e como afronta foi essa indicação recebida pelos eleitores fluminenses. O candidato

Figura 42 - A política, 01/05/1918, p.14, edição 00002 (1).

Eu é porque não sou amigo, nem correligionario de s. ex. Mas, se o fosse, estaria neste momento não só desconfiado do illustre estadista do Itamaraty, como tambem de mim mesmo, a pensar se realmente sou mais burro do que o sr. conde...

Figura 43 - O paiz, 16/02/1918, p.01, edição 12.182.

Esta nota nos foi inspirada quando ainda não havia sido dada publicidade á chapa do situacionismo fluminense, que, sob esse ponto de vista, modificará algo o nível intellectual da representação do Estado do Rio no Congresso Nacional. E' assim que se oppõe o nome do Sr. Modesto Leal

Figura 44 - O malho, 23/02/1918, p.13, edição 806.

CANDIDATURA DESLEAL E MALDICTA

"Cresce a opposição á desastrada ideia de se fazer senador federal pelo Estado do Rio, nas proximas eleições, um certo conde surdo que parece Modesto e Leal, conhecido ignorante e celebre archi-millionario á custa de grossas patifarias".
- (Dos jornaes)

Os quatro recortes de notícias publicados em diferentes jornais como *Gazeta de Notícia*, *A Política*, *O Paiz*, *O Malho*, respectivamente, são demonstrativos das 325 matérias expostas nos quatro jornais citados, no ano de 1918, com abordagens acerca da candidatura de João Leal e sua inelegibilidade.

Ao analisar as seleções sugeridas, nelas, ainda que os tratamentos tenham sido feitos com maior ou menor severidade, nota-se o tom depreciativo quanto à condição intelectual do candidato. Essa desmoralização foi sugerida no termo “analfabeto”; esteve presente na comparação estabelecida pelo articulista, ao se intitular mais “burro” do que o próprio João Leal; foi arguta na ironia mencionada em *O Paíz* sobre a modificação no nível intelectual dos representantes do estado do Rio de Janeiro no Congresso Nacional, e, ainda, foi reforçada no uso desqualificador da expressão “conhecido ignorante”, que não só insinuou a falta de instrução do candidato, conforme era comum atribuir ao termo ignorância, como também, possibilitou que fosse interpretado como uma condição escancarada na sociedade.

No entanto, a análise dos recortes mencionados também permitiu que se confrontasse a personificação de João Leal como um simples tropeiro. Os termos “agiota”²²⁰, “conde”, “archi-millionário” foram importantes indícios para se chegar até o nome de João Leopoldo Modesto Leal. A candidatura não era de um tropeiro como a *Gazeta de Notícias* fez com que o

²²⁰ O conde Modesto Leal era diretor do Banco Hypothecário, responsável, ainda, “pelas carteiras hypothecárias do Banco dos Estados Unidos da República do Brasil, do antigo Banco do Brasil e do Banco de Crédito Real do Brasil” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 22/02/1918, p.01).

leitor acreditasse. O hipotético “analfabeto”, “ignorante”, desprestigiado homem por sua pouca aquisição cultural, se tratava de um dos maiores proprietários de terra do estado do Rio de Janeiro, “um dos homens mais ricos dos primeiros anos da República brasileira” (MACHADO, 2016, p.04)²²¹, um ex-tropeiro com título de nobreza, o Conde Modesto Leal.

Com as novas informações, deve ser questionado o motivo da escolha pela *Gazeta de Notícias* da foto e a sua manchete, que levava “tropeiro” junto ao nome ao invés de conde, conforme sua titulação atual, assim como uma foto do mesmo caracterizado de tropeiro e não com as vestuárias que um poderoso “archi-millionário”, atual condição do candidato político. Possivelmente, tratava-se, também, de estratégias para convencer o público das ideias ali divulgadas.

Para Mônica Velloso (2010), as imagens veiculadas junto às notícias redigidas em jornais e revistas revelam distintas “atitudes de recepção”. Quem as lê, seja pela leitura da escrita ou pela leitura da imagem, é obrigado a refletir sobre a situação que foi exposta. Trata-se do “destinatário em jogo” (VELLOSO, 2010, 93). A *Gazeta de Notícias*, ao selecionar as fotos dos candidatos ao senado, atrai leitores, das “classes médias e das classes populares, letrados e iletrados” (VELLOSO, 2010, p.94), inventando estratégias e direcionando a recepção do leitor.

Mas, a sugestão do analfabetismo de João Leal, apesar dos recursos de convencimento utilizados pelo impresso, não se confirmam. Em 1918, outro jornal, conhecido por seu caráter oposicionista ao grupo oligárquico que estava no poder nesse período, gerava controvérsia, ao informar que “o Conde João Leopoldo Modesto Leal, natural do estado do Rio, 60 anos, negociante, morador à rua das Laranjeiras 304, **sabendo ler e escrever**” [...] (CORREIO DA MANHÃ, 05/04/1918, p.03, grifo nosso)²²². A análise do *Correio da Manhã* torna-se útil e

²²¹ “Enriqueceu no comércio de sucatas de navios, posteriormente ampliando as suas ações comerciais nos ramos dos empréstimos financeiros, aluguéis de imóveis, além de possuir diversas fazendas espalhadas por todo o Estado do Rio de Janeiro” (MACHADO, 2016, p.03). Somente nas regiões de Marapicú e Jacutinga, era dono das seguintes propriedades: Santa Rosa, Benfica, Campo-Alegre, Mato Grosso, Imbê e Piedade, localizadas em Marapicú, bem como das fazendas Laranjeiras, Sapê, Rio D’Ouro, Santo Antônio do Mato, Manganga, Saudade e Rio D’Ouro Colonial, situadas em Jacutinga. Para outras informações, ver: MACHADO (2016, p.11).

²²² Jornal carioca diário e matutino, fundado em 15 de junho de 1901, por Edmundo Bittencourt. Foi extinto em 8 de julho de 1974. Tratava-se de um dos principais órgãos da imprensa brasileira, tendo-se sempre destacado como um “jornal de opinião”. Seu fundador Edmundo Bittencourt estava vinculado aos federalistas, o que, de certo modo, explica a linha “participante e combativa” que Bittencourt imprimiu a seu próprio jornal. O oposicionismo do *Correio da Manhã* foi visto pelo próprio jornal, em edições comemorativas posteriores, como o “combate ao controle do poder pelas oligarquias que tentaram durante a Primeira República deter o país num estágio agrícola de produtor e exportador de matérias-primas e importador de manufaturas”, segundo informações levantadas nos arquivos na Fundação Getúlio Vargas. O jornal *O Globo* mencionado por Lima Barreto, segundo indícios observados, tratava-se do *Correio da Manhã* liderado pela postura forte de seu fundador. Essa relação entre proprietário e jornal e entre proprietário e corpo de redatores é descrita em

eficaz, já que os outros jornais encontrados eram enfáticos na afirmativa da condição de analfabeto, como se viu anteriormente, permitindo, assim, uma ideia do cenário político e das disputas travadas. Contudo, na mesma direção que os demais periódicos, *O Malho* voltava a divulgar, em uma página inteira, uma charge e novas insinuações contra a imagem de João Leal:

Figura 45 - O malho, 02/03/1918, p.01, edição 807

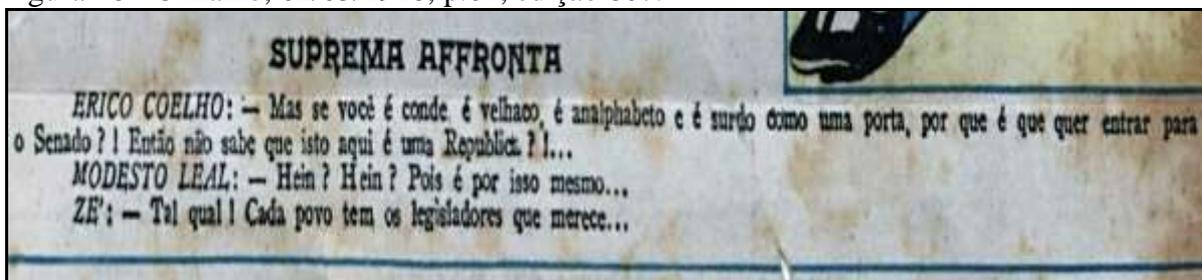


Os detalhes da imagem dizem muito. Três pessoas em cena. De branco, o Conde Modesto Leal com sua coroa, o que representava sua distinção social, ironizado por duas orelhas avantajadas que, supostamente, representava sua surdez, permitindo, ainda, uma analogia às orelhas de burro. De calça listrada, Érico Coelho, seu adversário político. De vermelho, “Zé Povo”, famoso personagem do jornal *O Malho* que, a partir do desenho, provavelmente, ria do fato do primeiro candidato não compreender bem aquilo que o segundo

Recordações do escrivão Isaiás Caminha (1909), onde Lima Barreto, segundo chave fornecida por seu biógrafo Francisco de Assis Barbosa, faz detida análise do *Correio da Manhã* nos primeiros anos de sua existência. Em 1909, no momento em que Rui Barbosa confirmou sua candidatura, em agosto de 1909, o jornal ingressou a seu lado na Campanha Civilista, configurando-se, efetivamente, um jornal de oposição a partir da vitória do Presidente Hermes da Fonseca, em 1910 e, mais tarde, em 1919, ao capitanear a oposição contra a candidatura de Epiácio Pessoa. Ver: Carlos Eduardo Leal (?). Disponível em: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIO%20DA%20MANHA%C3%83.pdf]. Acesso em: 09 nov. 2017.

lhe falava. Segue o texto da charge:

Figura 46 - O malho, 02/03/1918, p.01, edição 807.



Intitulada “Suprema affronta”, é observado um diálogo que se inicia, em tom depreciativo, ironizando, pelo uso do termo “suprema”, um termo alusivo à grandeza, assim como a utilização de um título de nobreza em regime republicano. Em seguida, mais uma vez, aponta-se para a condição de surdo e analfabeto do Conde Modesto Leal, questionando se o mesmo não tinha conhecimento de estarem em um regime republicano, não aceitando, portanto, tais condições neste modelo de governo. A resposta de Modesto Leal e de “Zé Povo” na charge analisada corrobora com a ideia de que República e os supostos problemas apontados no perfil traçado por Érico Coelho sobre o Conde fossem semelhantes. “Tal qual”, dando a entender estarem fazendo uma crítica à figura de Modesto Leal, à República e ao seu povo por permitirem a “affronta” desta candidatura.

Estava em jogo a disputa política de um candidato situacionista e membro do Partido Republicano Conservador e, de outro, apoiado pelo Partido Republicano Fluminense, um grande proprietário de terras e negociante. Essa disputa é mencionada pelo jornal *O Paíz* que, apesar de criticar a escolha do Conde como candidato ao senado, censura o rumo que as ofensas contra Modesto Leal vinham tomando na imprensa carioca.

Em uma época em que os prélios políticos descaem, quase sempre, para o campo de retaliações pessoais, conforta ver que ainda há quem saiba manter a linha nessas justas, às vezes inglórias, e render homenagens, fazendo justiça, aos lidadores da causa pública que se acham, mais ou menos temporariamente, em pontos de vista e de acção diversos. Enquanto, porém, o conde Modesto Leal assim se expressa sobre a personalidade eminente do senador Érico Coelho, os adversários do governo do Estado do Rio de Janeiro, congregados sob a bandeira do partido conservador, se esquecem, propositadamente e talvez por motivos meramente pessoais, de que o nome do ilustre fluminense é uma bandeira de combate que honraria e honrará a quem a empunhe (O PAÍZ, 17/02/1918, p.01).

O conjecturado “analfabeto” se pronunciou, em entrevista, sobre a candidatura do “eminente” Érico Coelho atribuindo ao senador atual atributos e qualidades de homem

público. É nessa direção que parte a crítica quanto às retaliações pessoais e ao teor das notícias jornalísticas que circulavam a respeito do Conde Modesto Leal. Contudo, a discussão levantada pelos periódicos permitiu a compreensão daquilo que era aceito e o que era rechaçado por parte da República. Tropeiro ou Conde? Analfabeto ou letrado? Conde sim, analfabeto, não se sabe, embora a resposta não seja o crucial dessa reflexão.

Independente da resposta nota-se o alvoroço causado por um “boato” envolvendo a formação intelectual de um candidato. Analfabeto ou pouco letrado, a hipótese foi suficientemente forte para desmoralizar e desqualificar um candidato frente ao seu adversário. Para uma sociedade em vias de modernização e progresso, a aceitação de um representante de governo desprovido do conhecimento formal, tido como a prática educativa necessária e reconhecida pela sociedade, quaisquer outros meios e formas de saber não se configuravam suficientes; era um retrocesso. Com mais ou menos apoio da imprensa, as redes de sociabilidades cultivadas por João Leopoldo Modesto Leal foram suficientes para sua vitória na eleição, tendo pleiteado 17.342 votos contra 5.545 do seu principal adversário (O IMPARCIAL, 30/03/1918, p.05). Com a amizade de Nilo Peçanha²²³, Rivadávia Corrêa²²⁴, Pinheiro Machado²²⁵, Venceslau Brás²²⁶, Rui Barbosa²²⁷, suas relações²²⁸ também tiveram um

²²³ “Grande número de amigos esperavam o ilustre dr. Nilo Peçanha, presidente do Estado do Rio de Janeiro, entre eles nota-se: Conde Modesto Leal, Visconde de Moraes, Manoel Reis, Macedo Soares” [...] (26/04/1917, p.05). Nilo Procópio Peçanha foi Presidente do Brasil entre 1909 a 1910, completando o mandato de Afonso Pena, por ocasião de sua morte. Em 1914 foi eleito governador do Rio de Janeiro, mas não chegou a cumprir todo o mandato, pois foi nomeado para o Ministério das Relações Exteriores em 1917. Ver: GASPARETO JÚNIOR (2010). Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/biografias/nilo-pecanha/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

²²⁴ Amigo e advogado de João Leopoldo Modesto Leal (GAZETA DE NOTÍCIAS, 20/02/1918, p.01). Rivadávia da Cunha Corrêa formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo, em 1887. Na República, em 1910, foi ministro da Justiça e decretou, por delegação do Poder Legislativo, as reformas do Ensino e da Justiça do Distrito Federal. O novo presidente da República Venceslau Brás (1914-1918) o nomeou prefeito do Distrito Federal. Em 1916 renunciou à prefeitura para assumir a cadeira de senador pelo Rio Grande do Sul, na vaga aberta com o falecimento do senador gaúcho Pinheiro Machado, para a qual foi eleito. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Rivad%C3%A1via.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2017.

²²⁵ Amigos pessoais, Pinheiro Machado “sempre fez justiça a Modesto Leal” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 22/02/1918, p.07). João Leal fazia seus negócios “procurando ele aos poucos metter na panela seus amigos. Neste caso, ele investiu várias vezes contra Pinheiro Machado, chamando-o em seu auxílio” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 26/02/1918, p.01). José Gomes Pinheiro Machado, ao ser proclamada a República e convocada a Constituinte, foi eleito senador federal, cargo que exerceu até seu falecimento, em 1915. Disponível em: http://pt-br.senpinheimachado.wikia.com/wiki/SENADOR_PINHEIRO_MACHADO_-_Resumo_hist%C3%B3rico. Acesso em: 10 jan. 2017.

²²⁶ Presidente da República pelo Partido Republicano Mineiro, também contou com o apoio dos Partidos republicanos Fluminense, Paulista e Rio-grandense. De acordo com o jornal *A Política*, foi um dos fortes apoiadores do nome do conde Modesto Leal para o senado. “Mas, o Sr. Wenceslao, que concorreu para este escândalo político, fique também certo de que não está governando um paiz de cordeiros nem de boças” (A POLÍTICA, 07/06/1918, p.04). Para conhecer a biografia de Venceslau Brás Pereira Gomes, ver: GASPARETO

peso significativo contra a onda de boatos ou verdades jogadas ao vento²²⁹.

Casos parecidos com o do “tropeiro João Leal” são recorrentes na história da sociedade brasileira, assim como na literatura brasileira e, até mesmo, nos dias atuais, tratados nos filmes, novelas e programas televisivos. O desprestígio é visivelmente associado ao grau de instrução de um indivíduo ou grupo social, reconhecido ou irreconhecido por seu comportamento, sua linguagem, seus hábitos culturais e sua formação, muitas vezes, vista como impróprias aos padrões sociais esperados.

Em páginas de relacionamento na internet, a exemplo do “Facebook”, recorrentemente, os “posts” mais curtidos e tratados, de forma pejorativa, como charges ou piadas, são aqueles que trazem textos com erros ortográficos, linguagens informais e/ou vídeos de pessoas mais humildes, fora dos padrões aceitáveis como adequados, que são expostas e até ridicularizadas, por escreverem “inadequadamente”, por cantarem “errado”, por falarem fora dos modelos tidos como cultos e formais.

O desprestígio à pessoa não letrada, pouco letrada ou não enquadrada nos arquétipos sociais é visível e notório nos meios de comunicação de períodos passados e, mais asseverados, nos dias atuais. É o homem do campo, o “caipira”, ajuizado pelo seu modo de falar e agir, por sua linguagem considerada equivocada por fugir das convenções estabelecidas como as corretas. É o índio ou um grupo quilombola tratado com estranheza por tentarem preservar suas línguas e dialetos. É o nortista, o nordestino, com seus sotaques e expressões próprias, consideradas apenas como linguagem informal, não se adequando ao que é considerado culto ou convencional do vocabulário brasileiro.

São estas e outras recorrências que justificam a importância e levam à tona o caso de João Leopoldo Modesto Leal. Não por sua fortuna, sua participação política e econômica na sociedade. Não por suas relações, amizades e sua influência. Mas, por sua condição de pouco letrado, inculto, “analfabeto”. Por que incomodou tanto seus adversários políticos terem um

JÚNIOR (2010). Disponível em: <http://www.historiabrasileira.com/biografias/venceslau-bras/>. Acesso em: 10 jan. 2017.

²²⁷ Em Petrópolis, fizeram uma visita ao Presidente da República a senhora Ruy Barbosa, acompanhada de seu filho João Ruy Barbosa e o Conde Modesto Leal (O PAÍZ, 03/02/1917, p.03).

²²⁸ Constantemente, presente em jantares, festas, comemorações beneficentes, reuniões de associações, seu nome circulava nas listas e nas colunas que relatavam os convidados presentes nos eventos culturais, políticos e sociais do Rio de Janeiro. Ver: “Vida social” (O PAÍZ, 19/01/1918); “Cruz Vermelha Brasileira” (O PAÍZ, 14/02/1917, p.04); “Notas sociaes” (O IMPARCIAL, 17/08/1917, p.06); “Hospital de Caridade” (JORNAL DO COMMERCIO, 22/11/1916, p.09), entre outros.

²²⁹ De acordo com notícias divulgadas no jornal *Gazeta de Notícias*, o conde Modesto Leal iniciou, em 1907, “a sua obra de benemerência ao Partido Republicano Fluminense (GAZETA DE NOTÍCIAS, 09/02/1918, p.01), estreitando, sua amizade com Nilo Peçanha, ministro das Relações Exteriores no ano de 1918.

suposto analfabeto no governo? Pensa-se existir uma relação direta com o simbolismo que a República queria transmitir: o novo, o moderno, o civilizado.

A suposta lei dos “sapatos obrigatórios”, projeto do Conselho Municipal, trazida na literatura brasileira, por Lima Barreto, nas *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* é um bom exemplo para se pensar o “projeto de população” forjado durante a República. Apesar de não haver conhecimento sobre sua existência, a “lei dos sapatos” auxilia no entendimento da conformação social acordada com os moldes pensados de cidade civilizada e moderna que se desejava para a capital do país. Que lei era essa? Tratava-se do uso obrigatório de sapatos “determinando que todos transeuntes da cidade, todos que saíssem à rua fossem obrigados a vir calçados” (BARRETO, 1971, p.136).

Mas, em que medida este fato se relaciona com o simbolismo transmitido pela República identificado no caso do “Tropeiro Leal”? Acredita-se haver na “lei dos sapatos” uma questão de nacionalidade. Se forem resgatadas as discussões já abordadas neste estudo, que incitam relacionar a transformação da cidade com vários fatores sociais e econômicos e, ainda, com a visibilidade e reconhecimento nacional que a nação republicana brasileira buscava alcançar perante “os estrangeiros” que aqui circulavam, é possível entender a lei como mais uma estratégia de dar “ares de modernidade” para a cidade do Rio de Janeiro.

Os interesses expressos nos discursos pretendiam impedir que “as avenidas projetadas”, “os palácios delineados”, “as belezas naturais” do centro da cidade contrastassem com as mulheres maltrapilhas, com os “grupos de negras, mulatas e brancas bamboleando as ancas” (BARRETO, 1971, p.58), com os “vagabundos”, com os “desordeiros”. Com intenção de tratar a lei como um “desejo de oprimir o povo”, Lima Barreto tentava discutir sobre a censura da liberdade individual por parte dos governos considerados por ele “desonestos” em busca do “enriquecimento de fabricantes de sapatos” (IDEM, p.167) e dos seus próprios interesses pessoais. E o povo? Conforme sugerem as recordações do personagem Caminha em relação aos discursos anunciados na redação de *O Globo*, “causava má impressão ver essa gente descalça, isso só nos países atrasados”, ditando o certame da civilização. Mas, que políticas de civilização eram essas que adotavam medidas, porém não garantiam meios da população cumpri-las? Essa ideia de civilização também foi afrontada por Lima Barreto. Escrevendo um debate “acalorado” na redação em que trabalhava Isaías Caminha, o autor lançava a questão do lugar a se buscar esses sapatos por aqueles que não os tinham. Se para se ter “uma multidão catita” os sapatos eram um solução, que o governo arranjasse “meios de serem todos remediados” (BARRETO, 1971, p.163).

É possível, de forma análoga, relacionar a falta de instrução com a falta de sapatos.

Mariza Vieira da Silva (2015) colabora para se pensar uma possível relação entre o simbólico e o político, compreendendo a existência de mecanismos que produzem sentidos e efeitos ao que se almeja. Assim, o processo de escolarização, produtor destes efeitos e possibilitador da posição dos sujeitos na sociedade, pode ser entendido como um produto inicial para se propor a formação social de um país colonizado. Portanto, tudo que sugere uma falta, uma ausência, permite ser comparado com uma coisa menor ou equivocada, assimétrica, torta, discrepante. É o exemplo trazido por Lima Barreto, o indivíduo sem sapatos associado à ideia de “atraso”, algo a ser corrigido. Tratava-se de uma correção “no campo da estética” (BARRETO, 1971, p.163), ainda que não intervisse naquilo que realmente interessava, nas políticas públicas em benefício popular.

No caso do analfabeto, no âmbito desse projeto de educação para a sociedade, ele é considerado menor. É visto como a negação da relação que se deveria estabelecer entre práticas educativas formais e o letrado. A partir do caminho da educação formal, a obrigatoriedade do ensino surge com a função estratégica de romper com essa negação existente entre o indivíduo e sua instrução, entre o analfabetismo e a culpabilização do sujeito do processo de aprendizagem por sua própria condição de não letrado.

3.3 Os partícipes da “boa sociedade”

Foi visto no texto da Constituição de 1891, que regeu o Brasil durante o período trabalhado na pesquisa, de 1900 a 1922, que “todos [eram] iguais perante a lei”. Assim, houve a oportunidade de se problematizar tal afirmativa e se compreender uma complexidade muito maior, ao se atentar para a prerrogativa de ser cidadão, visto que ter ou não o reconhecimento e os direitos adquiridos por tal condição não consistia em uma escolha individual, mas, sim, uma determinação legal a partir de decisões políticas e sociais. Um dos critérios para se alcançar a cidadania bem como o direito ao voto também se associava a outra exigência, tão pouco popular quanto à participação eleitoral: a obrigação da instrução, com o intuito de aferir a comprovação do saber ler e escrever. Desta feita, para se cogitar o reconhecimento de cidadania, era necessário ser partícipe do processo eleitoral que, por contrapartida, não admitia o voto do analfabeto, basicamente, excluindo a maioria exposta na lei, mais de $\frac{3}{4}$ da população brasileira.

São duas as principais justificativas para a exclusão dos analfabetos pela Lei Saraiva

de 1881. De forma sucinta Alceu Ferraro (2009) ajuda a pensar, de um lado, em “corrupção política”; de outro, em “incapacidade popular”. Apoiado nos discursos parlamentares de José Bonifácio, Saldanha Marinho e Galdino das Neves reforça-se a ideia de que a exclusão aconteceu por interesses políticos, já que há uma direta relação entre voto e falta de instrução. Essa segunda, não tendo acontecido por escolha da população, mas, sim, pela má gerência governamental, que pouco se preocupou em ampliar a malha escolar pública e, ainda, pouco se comprometeu com a fiscalização das escolas e com a contratação e formação de professores.

A segunda justificativa, dada por outros parlamentares, dentre eles, Lourenço de Albuquerque e Rui Barbosa, vai ao encontro à defesa da “moralidade” e “bom senso”, pois, para os mesmos a permanência na “mediocridade” consistia em uma decisão particular. A partir desse entendimento, para os debatedores não havia exclusão. O que havia era o “livre arbítrio” de permanecer “incapaz” ou não, de manter-se fora do processo eleitoral ou buscar condições de inserção. Para Rui Barbosa “serão menos os que, segundo o projeto, hão de votar: mas só votarão os que ele quer” (BARBOSA, 1880 apud FERRARO, 2009, p.75).

Os interesses políticos em torno da permanência do analfabetismo popular foram, ainda, amplamente discutidos em outros momentos da história da educação nacional. Dentre eles, destaca-se o discurso do deputado mineiro José Bonifácio, publicado no jornal *Correio da Manhã*, em 1913, que debateu sobre o sentido de democracia em uma nação majoritariamente privada de instrução. A seu ver, o processo democrático iniciava-se pela condição de liberdade dada aos cidadãos. No caso do Brasil, se o indivíduo não era inserido em todas as esferas públicas e nas decisões sociais, não se podia afirmar que o mesmo vivesse em uma democracia.

Para a conquista da liberdade de escolha e o poder de decisão da população era necessário dar a ela a oportunidade de se instruir e, a partir de então, participar ou não da vida política e social do seu país. Para Bonifácio, uma coisa era certa, “não ter[íamos] democracia enquanto não houve[sse] a vulgarização do ensino primário” (CORREIO DA MANHÃ, 30/09/1913, p.02). A partir do prognóstico anunciado, o deputado declarou a urgência do governo se dedicar a dois problemas que interessavam à infância: a assistência aos menores abandonados e “delinquentes”; outro, de cuidar da disseminação do ensino primário. Debruçou-se sobre esse segundo agravante.

No art. 13, letra b, da lei orçamentária, está o ponto inicial para essa campanha; não haverá serviço mais útil ao país e nenhum outro refletirá de modo tão eficaz em nossos costumes políticos, influndo para que haja democracia de verdade, habilitando o povo a melhor e mais conscientemente intervir na organização do

governo e na defesa dos seus direitos [...].

Centro da vida política e administrativa do país, responsável pelo seu desenvolvimento econômico e por seus progressos moraes, o governo federal, para o qual devem convergir os laços federativos que unem, uns aos outros, os Estados brasileiros, não pôde ficar indiferente à cultura elementar que se deve difundir por todas as classes da população.

Em 80% se calcula a percentagem de analfabetos e, apesar do interesse de alguns estados por essa causa, o Brasil ficará ainda por muito tempo nessa triste condição, si os poderes nacionais não intervierem com vigor e perseverança [...].

É a defesa do próprio regime republicano, porque, enquanto, a percentagem de analfabetos fôr a que presenciamos contristados e apprehensivos, o systema representativo não será uma verdade, o voto há de ser falseado e os poderes nacionais nunca serão tidos como legítimos interpretes do pensamento da maioria nacional [...]. O elemento popular desinteressa-se das eleições e quando a ellas concorre não sabe defender o seu direito, assiste impassível aos manejos eleitoraes, desconhece os meios ainda os mais simples de garantir e pleitear o respeito do seu voto e da sua vontade.

E chama-se a isto democracia!?

A verdade é que não temos democracia; não a teremos **enquanto não houver a vulgarização do ensino primário**. Não temos soberania popular se exercendo, como é da essência do regimen, e não a teremos enquanto ficarmos na situação de inércia, de frouxidão e de indiferença deante de tão elevado problema (CORREIO DA MANHÃ, 30/09/1913, p.02, grifo nosso).

Mais uma vez, a quem cabe educar? A notícia acima traz à tona um debate posto pelo Ato Adicional de 1834 que atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, a descentralização do ensino. A redefinição das normas de competência regional, conforme salientam Alessandra Schueler e Ana Magaldi (2009) tem sido interpretada por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido “às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou ainda, em razão do desinteresse das elites políticas na difusão da instrução primária e secundária” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.39)²³⁰.

Para o deputado José Bonifácio²³¹, segundo seu texto publicado no *Correio da Manhã*,

²³⁰ As autoras ainda analisam as mudanças e permanências da medida constitucional no Império e República e concluem que “a Constituição de 1891 não trouxe alterações significativas no que tange à distribuição de competências. O princípio federativo fundamentava a determinação de que cabia aos estados e municípios a tarefa de criar e desenvolver o ensino primário e secundário e à União cabia a responsabilidade pelo ensino superior, além do ensino primário e secundário na capital do país, atribuição que repartiria, em regime de colaboração e concorrência, com o poder municipal, o Distrito Federal” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.40).

²³¹ Membro da célebre linhagem política dos Andradas era sobrinho-neto de seu homônimo José Bonifácio de Andrada e Silva, o “Patriarca da Independência”. Fez os estudos preparatórios no Colégio Abílio, em Barbacena, e em 1889 matriculou-se na Faculdade de Direito de São Paulo, pela qual se formou em 1892. Desde 1899, fez parte da legenda do Partido Republicano Mineiro (PRM). Eleito deputado federal, teve o mandato sucessivamente renovado, permanecendo na Câmara dos Deputados até 1930. Foi de sua iniciativa o projeto, apresentado em 1916, de programar comemorações para o centenário da Independência do Brasil. Maiores informações, disponíveis em: [http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/SILVA,%20Jos%C3%A9%20Bonif%C3%A1cio%20de%20Andrada%20e.pdf]. Acesso em: 13 dez. 2017.

a competência de educar e administrar o ensino primário devia ser revista e repartida entre os três poderes, já que, partindo de sua interpretação, a instrução elementar consistia em um grave problema a ser resolvido, mas, também, uma importante chave para abrir as portas da República brasileira para um verdadeiro regime democrático. No entanto, a notícia sugere um desinteresse político de alguns estados na difusão da cultura elementar para todas as classes da população. A alta porcentagem de analfabetos interferia, diretamente, no sistema representativo que se configurava uma “fraude”, um “manejo eleitoral”, pois tinha como intenção manter esses sujeitos desinteressados pelo sistema eleitoral e alheios aos seus direitos. Trata-se de uma estratégia para desconsiderar “o pensamento da maioria nacional”. Logo, a vulgarização do ensino, não somente tornaria o povo mais consciente para intervir na “organização do governo e na defesa dos seus direitos” (CORREIO DA MANHÃ, 30/09/1913, p.02) como possibilitaria sua participação na sociedade.

Os discursos do deputado mineiro em torno da expansão do ensino e do combate ao analfabetismo não era uma novidade nos tablóides. No ano anterior, em 1912, José Bonifácio apresentou na Câmara dos Deputados alguns textos em defesa da instrução popular. Tratava-se de discursos amplamente divulgados pela imprensa, dando ao deputado, inclusive, motivo para se tornar charge no jornal *O Malho* e, ainda, do mesmo modo como ele incitou em 1913, o periódico levantou suspeitas sobre as suas supostas “boas intenções” na difusão da cultura elementar:

Figura 47 - O malho, 18/05/1912, p.30, edição 505.



Independente do jogo lançado pela charge acerca dos interesses políticos de José Bonifácio, vale destacar o debate entre a relação alfabetização-cidadania. Tornar-se alfabetizado consistia, mais do que participar do sistema eleitoral, em fazer parte da sociedade, de sua organização e modernização. Para tanto, lança-se a busca pelos agentes que impulsionariam tal projeto. A discussão permite ampliar a reflexão em torno dos responsáveis pela educação. Já se observou que o debate sugere pensar nas esferas de poder e na distribuição conferida pelo Ato Adicional de 1834 e pela Constituição de 1891 sobre os responsáveis pela instrução primária.

Ademais, há outro desdobramento interessante de ser analisado. Trata-se da delegação ou divisão da responsabilidade do Estado com outras esferas públicas e privadas. Dentre elas, destacam-se a malha particular de educação, as famílias e a própria sociedade civil que também assumiram a tarefa de participar do processo educacional.

De tal modo, problematiza-se acerca dos resultados alcançados em torno da instrução popular. O analfabetismo é responsabilidade social ou limita-se a um problema do indivíduo? A dicotomia estava posta. Pensar o analfabetismo como um interesse político pode ser algo crível, se se partir do pressuposto de que, ainda que ele se configurasse um problema social, a aceitação do analfabeto no espaço urbano, social e político tornava-se um prejuízo ainda maior para uma elite econômica e política que controlava o processo eleitoral e as decisões em torno da dinâmica do país e de suas cidades.

Desta forma, consistia em maior facilidade a culpabilização do sujeito por sua condição de não letrado. Não se reconheciam seus saberes e conhecimentos informais, atribuindo ao mesmo o rótulo de incapaz por não “querer” educar-se formalmente, de acordo com os parâmetros propostos no processo de escolarização. Desviava-se o foco nos responsáveis que tinham a competência de oferecer a educação popular, ou, atribuía-se a responsabilidade a outros fatores que afastavam o indivíduo da escola.

Veja-se um trecho presente na fala do Presidente Joaquim Maurício de Abreu exposta em seu relatório apresentado à Assembleia Provincial do Rio de Janeiro, em 15 de setembro de 1896. O recorte ajuda a pensar sobre os costumes políticos denunciados pelo deputado José Bonifácio, quase vinte anos depois da produção desse relatório, que alertava para o desinteresse político diante do alto índice de analfabetismo e a “inércia” e “frouxidão” dos poderes públicos para expandir a instrução primária.

[Sobre os resultados ruins da instrução primária] A verba para a instrução primária, secundária e profissional foi de \$ 2.359.000, quase um quinto da receita geral do Estado. Os resultados ruins [da instrução primária] é devido sua população rural, afastada dos centros e povoados e pela organização dos trabalhos. As crianças não

frequentam, pois ellas são coagidas a auxiliar os paes na lueta pela vida, principalmente no período das colheitas (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/09/1896, p.08).

Comparado aos anos anteriores, a verba dispendida para a educação havia crescido. Ainda assim, constatavam-se 27.105 alunos matriculados nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro que, segundo as estatísticas de 1895, possuía uma população escolar de 242.425 crianças em idade escolar, ou seja, 11, 1% do público escolar estava frequentando a escola. Mas, qual a causa para a infrequência? Para o governante não havia outra explicação. A pobreza dessas famílias assistidas pela escola pública que, no horário destinado à instrução escolar, precisavam da colaboração de seus filhos no trabalho, na “lueta pela vida” (1896, p.08).

A responsabilidade da infrequência não foi atribuída ao reduzido número de escolas que, possivelmente, não atendia a área rural habitada por essas crianças trabalhadoras. Ou ainda, não se mencionou o problema da fiscalização escolar anunciada em outros momentos como um dos maiores agravantes para o não cumprimento da frequência. Tampouco, conferiu responsabilidade aos poderes públicos por não implementar a política da obrigatoriedade do ensino, por não criarem novas escolas, por não formarem e não contratarem novos professores, quesitos fundamentais para se planejar um funcionamento satisfatório da instrução pública.

Não, esses pontos não foram abordados pelo presidente. A culpa dos “resultados ruins” foi adjudicada ao sujeito, à sua família, às suas condições financeiras, ao seu não esclarecimento sobre o papel da escola para a sua vida e seu reflexo para a sociedade. Esse pensamento fica mais evidente no texto presente em outro relatório. Dessa vez, seu relator era o Presidente do estado do Rio de Janeiro, Quintino Bocaiuva:

É evidente que os maiores progressos que acaso alcancemos pelo ensino secundário e superior não serão eficazes si a massa da população permanecer mergulhada na ignorância. Assim, pondera um observador ilustrado:
 “Um bom capitão não pode salvar o seu navio si a tripulação é ignorante e incapaz de executar as manobras ordenadas” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/07/1902, p. 17).

O “capitão” cria escolas públicas, mas a “tripulação” não reconhece sua função. Portanto, se a mesma não seguir as recomendações “ordenadas”, a culpa é só sua, por não compreender o que deveria ter sido feito. De acordo com o governante do estado, a massa da população, por sua “ignorância” e “incapacidade”, não possuía condições de contribuir com o processo civilizatório intentado pelos cidadãos esclarecidos, de nível secundário e superior,

que pensavam reformas urbanas e sociais, dentre as quais, a escolarização fazia parte das medidas para se alcançar o progresso da nação. Essa falta de compreensão em torno de um projeto para a sociedade era apontada por Quintino Bocaiuva como um problema social a ser enfrentado:

Ao mais superficial desatento observador impressiona o número considerável de meninos vadios, abandonados da solicitude paterna, pela pobreza, pela inconsciência do seu dever, ou pelo relaxamento [...]. Não existindo, por um lado, a educação doméstica e por outro, não sendo possível, nas circunstâncias actuaes, colocar a escola ao alcance próximo da população infantil, póde-se avaliar a extensão do perigo com relação ao futuro da sociedade (IDEM, 15/07/1902, p.17).

Primeiramente, a culpabilização do sujeito, da sua condição econômica, da sua julgada conduta e da sua formação familiar, para justificar a sua ausência da escola e seu descompromisso com os interesses da sociedade. Em segundo lugar, a tentativa de isenção de responsabilidade do governo pela situação retratada, de modo que se antecipam os prejuízos na formação desses sujeitos. Contudo, anuncia a impossibilidade de oferecer escola, em número suficiente, para essas crianças que podem apresentar um “perigo para a sociedade”, segundo a fonte mencionada, sugerindo uma preocupação maior com o futuro social do que com o bem-estar da população infantil desassistida.

Alessandra Schueler e José Cláudio Silva (2013) mostram que o ensino elementar foi compreendido como mecanismo estratégico de instrução popular, destinada, inclusive, às crianças provenientes das famílias pobres. Atribuía-se à escola pública idealizada pelo Estado imperial e, posteriormente, um esforço das iniciativas governamentais e particulares do Estado republicano, uma intenção de constituição de “um espaço de integração e inclusão social para aquisição de valores morais e comportamentais determinados (SCHUELER; SILVA, 2013, p.255). Todavia, não houve um consenso sobre a implementação da obrigatoriedade do ensino e a relação custo/benefício da disseminação e investimento da escola pública, muitas vezes, delegando essa responsabilidade para as iniciativas particulares. Em outras experiências nacionais, assim como no estado do Rio de Janeiro, “o acesso da população infantil à instrução primária esteve condicionado às tensões, às hierarquias, às distinções entre os cidadãos e aos limites de difusão da escola pública estatal” (SCHUELER; SILVA, 2013, p.254).

Se for feita uma retomada ao discurso do governante do estado do Rio de Janeiro, em 1902, em um novo trecho de seu relatório, mais uma vez, Quintino Bocaiuva atribuiu à população pouca consciência em relação à causa da educação, assegurando que a maioria das crianças em idade escolar não frequentava a escola ou, se fazia retirava-se desde que

adquirisse os primeiros rudimentos da instrução primária. Assim, segundo o governante, “a instrução que eles proporciona[vam] com tantos sacrifícios, só fornec[ia] uma população semi-analfabeta” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1902, p.16). Pela sua visão, se investia muito e pouco resultado os poderes públicos recebiam daquele investimento.

Nessa direção, como foi apontado por Schueler e Silva (2013), “houve tensões” na disseminação da instrução popular. Há a probabilidade dessas tensões se darem, ora movidas por uma hipotética negligência e inconsciência da família, ora impulsionadas pelo discurso de impossibilidade financeira do Estado em promover e fiscalizar a instrução pública para todos. Deste modo, enquanto o governo do estado do Rio de Janeiro dispendeu “tantos sacrifícios” em promover o ensino primário, a população, recorrentemente, permaneceu sendo apontada como a culpada por sua própria condição de escolarização ou não escolarização.

A culpa estava no sujeito, ao menos, era o que queriam transmitir. O não letramento ou o analfabetismo parte de um julgamento que se pressupõe a inércia do indivíduo envolvido. Assim como Rui Barbosa, em seu discurso a favor da lei Saraiva de 1881, que creditava falta de vontade do sujeito em buscar sua inserção social, o analfabetismo é tido, em diferentes momentos pela sociedade, como um estado, uma condição, uma falta do indivíduo, isoladamente.

Para Mariza Silva (2015), ultrapassa uma atividade não exercida ou uma falta de compromisso de quem se encontra nessa situação. A ausência do termo “analfabetização” já diz muito sobre o tratamento dado ao sujeito não letrado. Enquanto “aquele que alfabetiza, que propaga a instrução” está em constante movimento, pois lida “com alguém parasitado internamente por algo externo – a escrita” – (SILVA, 2015, p.47), o analfabeto, inerte em sua suposta “ignorância”, é afetado por um des-conhecimento, pela falta de conhecimentos considerados formais e necessários para o progresso e modernidade da nação. Esta afirmação é o que vários discursos analisados queriam transmitir e, desta forma, faziam ecoar a representação do sujeito sem letramento formal como alguém desqualificado socialmente.

Nos próximos anos republicanos, os discursos oscilaram entre as conquistas governamentais e o fracasso da população. De acordo com eles, se os números e as estatísticas escolares cresciam, isso acontecia pelo trabalho e esforço do Estado. Se os números fossem insatisfatórios, havia uma isenção de responsabilidade por parte dos poderes públicos e um ajuizamento do indivíduo e de suas limitações. Assim como no Império, a população foi responsabilizada por seu estado de “ignorância” na República; o discurso caminhou na mesma direção: a incapacidade do povo.

Não havia dúvidas sobre a importância da instrução primária no Brasil. O que se questiona a partir das notícias analisadas é a justificativa para a disseminação deste nível de ensino.

Dentre os problemas que se antolham aos poderes públicos do país, exigindo uma solução e solução breve, nenhum com mais alcance se apresenta e que mais interesse a nossa existência nacional, a nossa estabilidade e vitalidade orgânica, enfim, o futuro da nossa raça e o seu aparelhamento na luta pela vida, do que o da instrução primária (O IMPARCIAL, 05/04/1913, p.04).

Como foi apresentada acima, assim iniciava a matéria intitulada “A instrução primária no Brasil”, publicada por Mário Soares no jornal *O Imparcial*, em 1913. O tema do ensino primário abre a notícia como um problema que se arrastava pela sociedade brasileira e que limitava as ações dos poderes públicos frente à estabilidade e vitalidade nacional. Para se pensar um futuro para o Brasil, nos moldes planejados e modernamente arquitetados, extirpar essa mancha deixada pela falta de instrução popular consistia em um problema a ser resolvido.

Para o ensino superior voltou-se então de preferência atenção, e na verdade, das nossas escolas sahem médicos, advogados, engenheiros, etc... que, certamente, não são inferiores em capacidade profissional aos de idênticas escolas estrangeiras. Mas, a isso não se deve limitar a função dos poderes públicos, na obrigação que lhes incumbe de prover instrução pública. Antes, parece-nos que muito mais importa ao desenvolvimento do país e ao porvir da nossa nacionalidade, a solução do problema do analfabetismo (O IMPARCIAL, 05/04/1913, p.04).

Não havia preocupação com todos os grupos da população. Tratava-se de algo direcionado. Aqueles que tinham a possibilidade de formar-se pelo ensino secundário e superior, não faziam parte do problema anunciado. Os cuidados dedicados pelos poderes públicos aos colégios secundários e às faculdades brasileiras pareciam ter sido suficiente, naquele momento, para a formação intelectual e profissional de uma pequena parte da sociedade que tinha acesso a esses níveis de escolarização. Quando não, essa elite social podia buscar a alternativa da iniciativa privada, a educação particular. O problema atingia outra esfera, outra camada social. E foi essa camada da população que ameaçava, ainda que sem intenção, os interesses nacionais e seu desenvolvimento. Tratava-se desse indivíduo, proveniente das classes populares, que podia “ameaçava” o “porvir” da nação, manchando suas terras com sua condição de analfabeto. Mas, também, lançava-se luz a outra preocupação, os imigrantes:

Entramos ora no Brasil num período de franca expansão da imigração [...]. Para que, pois, não desapareçam as características da nossa civilização, das nossas

tradições, dos nossos ideais, para que nesse avalanche que teremos de receber possamos, na luta pela vida, nós os brasileiros, concorrer ao menos em igualdade de condições, para que o nosso país não constitua então uma espécie de Turquia, um conglomerado de raças, com tendências diversas, baralhadas, confusas, trabalhadas por correntes de ideias, sentimentos, diversos ou opostos, manto de retalhos capaz de fragmentar-se ou esfacelar-se; é preciso que não só aparelhemos a nossa raça para a concorrência com que teremos de enfrentar, mas também é necessário que possamos fundir esses elementos estranhos no cadinho da nossa nacionalidade e que estejamos aptos para absorvermos e impor-lhes o cunho da nossa civilização e cultura (O IMPARCIAL, 05/04/1913, p.04).

Os imigrantes, excluídos pela Constituição, foram alvo das atenções das Ligas pesquisadas neste estudo, principalmente, aquela fundada por Olavo Bilac, a Liga de Defesa Nacional. Como seu próprio nome dizia, tudo que impedia o fortalecimento da identidade nacional deveria ser tratado como um problema ou ameaça. Na notícia acima, publicada no jornal *O Imparcial*, em período anterior à fundação da Liga, a preocupação aqui, também, perpassava pelos interesses nacionais, por imposição homogênea de civilização, de cultura, de valores e de ideais. A instrução primária – é importante destacar a não menção pela disseminação dos outros níveis de escolarização - devia cumprir uma dupla função social: formar uma nação civilizada²³² bem como evitar que o país enfrentasse concorrência com outras culturas e tradições. Para tanto, o ensino elementar auxiliaria na tarefa de formar a raça brasileira e estrangeira que aqui residia e conduzi-las para os moldes adequados com a finalidade de sua civilização e seu comportamento em meio à sociedade.

Ao destacar a porcentagem do analfabetismo no Brasil e ao compará-la “a de países mais atrasados, semi-civilizados ou quasi bárbaros, orçando por perto de 80%” (O IMPARCIAL, 05/04/1913, p.04)²³³, coloca-se em jogo a suposta incapacidade do sujeito considerado analfabeto em conviver em sociedade e ser civilizado fora da “normatização” proposta pela instrução formal adquirida na instituição escolar. Deste modo, a instrução primária seria a “solução do analfabetismo no país”, o problema que a sociedade precisava enfrentar.

Às portas da chegada do Primeiro Centenário de Independência do Brasil o jornal *A.B.C* publicava a plataforma de governo do candidato à presidência da República, Artur

²³² “O fundamento do que se entendia por civilização brasileira em nível político é um tipo de organização política baseada na ideia de ordem, de império da lei e de instituições que sejam capazes de absorver os conflitos presentes no seio das elites brasileiras e, ao mesmo tempo, afastar as possíveis erupções sociais provenientes seja da plebe ou das camadas médias urbanas” (AZEVEDO, 2016, p.75).

²³³ De forma mais oficial, o relatório publicado pela Diretoria Geral de Estatística, órgão do Ministério da Agricultura, relata a porcentagem de 74,8% de indivíduos analfabetos, “de acordo com a população recenseada” (O PAIZ, 20/08/1916, p.06), no ano de 1907. Se comparado ao recenseado produzido no ano de 1920, este número pouco se modifica. Ao contrário, há um aumento no contingente de analfabetos, subindo para 75,6% a população analfabeta do Brasil (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, 03).

Bernardes²³⁴. Em seu programa administrativo, apontavam-se “os destinos históricos da Pátria”, indicando, portanto, a direção que tomaria a educação popular. Entre os graves e severos enfrentamentos a serem feitos, um era considerado o “máximo problema social político do Brasil, a luta contra o analfabetismo” (A.B.C, 22/10/1921, p.13). Artur Bernardes vislumbrava que essa luta deveria ser o verdadeiro apostolado por parte de todos os governantes, municipais, estaduais e da União. Assim, para ele, “cumpre a todo transe fazer do brasileiro um homem digno da sua pátria, capaz de fundir no seu passado, de integrar no seu sentimento” (A.B.C, 22/10/1921, p.13). Mas, como cumprir essa missão?

A pedra angular dessa imensa e generosa construção patriótica há de ser o combate sem tréguas e por todos os meios à ignomínia do analfabetismo, causa primária de nossa depressão social.

As energias dos indivíduos, dos poderes municipais e estaduais, sob acção coordenadora da União, devem volver, a uma, para esse nobre esforço, em que pese a quaisquer leis que não sejam a suprema lei da salvação pública (A.B.C, 22/10/1921, p.13).

Em nome da “boa” sociedade, o combate ao analfabetismo era necessário. Não se atribuía à causa uma possível contribuição ao crescimento pessoal e desenvolvimento do sujeito. Mas, a luta contra o analfabetismo consistia em uma ação de caráter público, uma medida para benefício social. A pátria precisava de salvação, segundo propunham seus governantes. Para tanto, as “energias individuais” e dos poderes públicos destinavam-se aos interesses da nação, visando resolver o problema “social político do Brasil”. Um indivíduo não letrado era apontado como um entrave para a sociedade, como um homem indigno para seu país. Seria a sua instrução o “nobre esforço” a ser feito com vistas ao “destino histórico da Pátria” (IDEM, p.13).

Era recorrente, nos variados jornais analisados, a presença de matérias que destacava o sujeito analfabeto como um problema para o país. Diferente de se relatar os benefícios e ganhos possíveis do indivíduo com o saber formal, nelas apontavam-se os prejuízos do analfabetismo para a sociedade. A escola vinha encarregada de uma missão, assim como outras instituições criadas, conforme esse mesmo modelo panóptico, de cumprir uma função regeneradora.

²³⁴ Formou-se em direito na Faculdade de Direito de São Paulo, em 1900. Em seguida, foi vereador pelo Partido Republicano Mineiro, tornando-se deputado federal, no ano de 1907. Em 1922 concorreu à presidência da República, em campanha eleitoral bastante acirrada. Apoiado por Minas e São Paulo, teve que enfrentar o candidato da Reação Republicana, o ex-presidente Nilo Peçanha, que aglutinava o apoio dos estados do Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Sul. Durante a campanha, foi atingido pelo episódio das “cartas falsas”, em que foi acusado da autoria de cartas publicadas na imprensa contendo referências ofensivas ao marechal Hermes da Fonseca. Ainda durante a campanha ficou comprovado que as cartas haviam sido forjadas, mas a contestação a seu nome nos meios militares já se tinha tornado irreversível. Apesar de tudo, acabou eleito no pleito realizado em março de 1922. Ver: (ABREU, 2001).

A constituição do saber pela educação escolar, como se tentava forjar, tomava rumos distintos. Assumia o rumo que prevalecia, passando a criar um tipo humano pautado por um conjunto de ideias engessadas, pré-fixadas, cabendo-lhe o seu alcance. Esse tipo elevou-se na direção da ideia de estética, de beleza, pautada como o elemento central do processo educativo. A educação formal tornava-se a busca pelo belo. Considerando essa perspectiva, era indiferente a utilidade das coisas. A palavra escrita ou falada não servia apenas para o estabelecimento da comunicação, mas se configurava um elemento de distinção. Assim, com base no ideário dominante na Paidéia grega, em que a “formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação” (JAEGER, 1994, p.25), também, na sociedade brasileira se estabelecia esse ideário de seleção.

A constituição de um saber formal e sua conformação pela disciplina não somente padronizava a educação como determinava sua função regeradora, controlada arquitetura panóptica. O modelo panóptico, segundo o vocabulário de Foucault, consistia no “princípio geral de uma nova anatomia política cujo objetivo e finalidade não são as relações de soberania, mas as relações de disciplina” (CASTRO, 2009, p.314). Configura-se em uma “máquina de dissociar a dupla ver-ser visto” (IDEM, p.315), sendo uma forma de arquitetura, mas, também, uma forma de governo, servindo para “exercer o poder sobre o espírito”. Em seu livro *Vigiar e Punir*, Foucault utiliza o conceito desenvolvido por Jeremy Bentham para observar a formação de uma sociedade disciplinar, nos séculos XVIII e XIX, a qual se expandiu até o início do século XX. Na sociedade disciplinar os indivíduos sentem-se controlados pela força do olhar, uma vez que no poder panóptico o observador está permanentemente presente a observar e a vigiar os indivíduos. Nesse sentido,

o panóptico funciona como uma espécie de laboratório de poder. Graças a seus mecanismos de observação, ganha em eficácia e em capacidade de penetração no comportamento dos homens; um aumento de saber vem se implantar em todas as frentes do poder, descobrindo objetos que devem ser conhecidos em todas as superfícies onde este se exerça (FOUCAULT, 2005, p.169).

Em diálogo com Foucault (2005), compreendendo os arranjos sociais, a constituição de sistemas e práticas de vigilância moderna, mais que ensinar a ler, escrever e contar esperava-se do espaço de escolarização o lugar adequado de alguém ser conformado e regenerado, e ainda, no caso da escola, o lugar de concepção de língua a ser lida e escrita pelo povo brasileiro, uma instituição de utilidade pública e padronização social.

O brasileiro analfabeto, o sujeito não escolarizado, aparentemente, era excluído socialmente sob a alegação dos seus prejuízos à pátria. Culpado por sua condição, esse sujeito era apontado por sua “ignorância”, logo, seu reconhecimento de indignidade e desserviço à

sociedade. Silva (2015) aponta o uso do termo “ignorante”, comumente utilizado no século XIX e início do XX como um modo de se estabelecer distinção. Sua utilização implicava, ainda, outras coisas além de saber ler e escrever, de dominar uma técnica. A “ignorância” anunciada expressava um público diferenciado a ser “curado”.

O ignorante não era apenas aquele que não sabia ler nem escrever, que era pobre. Era também aquele que [foi] escravo, que era de cor, de classe inferior, órfão, indigente, e, ao mesmo tempo, ocioso, vicioso, vagabundo, descarado, depravado, devasso, imoral, fazendo parte deste fundo hereditário, herança de nossa barbárie (SILVA, 2015, p.109).

Partindo desse entendimento, o analfabeto tornava-se duplamente julgado. Sua exclusão acontecia pelo seu apagamento enquanto cidadão e por seu condicionamento ideológico, visto e aprisionado às margens da “ignorância”, de modo que esse enquadramento significava o seu reconhecimento como alguém a ser recuperado, “curado”, regenerado. Sua condição de não saber ler e escrever tornava-se algo tão pernicioso como uma doença a ser erradicada da sociedade. Para todo mal, a cura; para toda doença, o remédio. Logo, para “salvar” a pátria deste problema, a solução apontava o caminho da escola ideal.

Artur Bernardes reforçou a necessidade de o homem ser digno para sua pátria, para a “boa sociedade”. Essa dignidade estava associada ao modo como ele se conduzia na sociedade. Seus hábitos, sua conduta, sua moralidade, seus vícios, sua formação; todas essas condições faziam dele mais ou menos “útil” para a República em progresso e em desenvolvimento. Assim, ir à escola poderia torná-lo um “ser moral”, “digno” e, conseqüentemente, um “ser social”. E ainda, essa inserção escolar permitiria um controle e uma vigilância do comportamento projetado.

3.4 Analfabetismo: quem são seus responsáveis?

Em 1914, o jornal *O Tico-Tico* discutia o analfabetismo. A história do menino Adolpho, contada e ilustrada no periódico aponta para uma tendência comum adotada por alguns escritores de literatura infanto-juvenil nos livros e revistas do século XIX e início do XX. Trata-se de nortear textos clássicos, reflexões polêmicas, questões consideradas tabus pela sociedade, assuntos de interesses sociais a partir do caminho das aplicações ou explicações didáticas.

O perfil reflexivo da história criada por A. Rocha, em “O Analphabeto”, soa como um discurso velado e moralizante. Há uma tentativa no texto, por parte do seu autor, de se colocar como um filtro entre o leitor e a história produzida, de modo a conduzir o caminho da leitura, fazendo certo direcionamento da mesma para valorizar um aspecto pré-determinado e concebido como valorativo. Segue-se o texto e a respectiva ilustração:

Figura 48 - O Tico-tico, 07/01/1914, p.02, edição 0431.



No caso de Adolpho, um menino de 14 anos e que “não gostava de livros” (O TICO-TICO, 07/01/1914, p.02), a mensagem transmitida pelo autor sugere se pensar a relação entre o analfabetismo e os problemas consequentes do ato de não saber ler. Na escola, Adolpho não era reconhecido como um “bom estudante”, diferente da comparação estabelecida com a sua irmã na história, o que causava a ele punições e castigos pelo seu comportamento adotado. Fora desse espaço, mediante uma situação imposta pelo seu dia a dia, o “mau estudante”, “o analfabeto”, conforme deprecia o próprio criador do personagem, sofreu as consequências por não ter valorizado a escola e o ato de ler. Assim, devido ao fato de não compreender a mensagem transmitida na placa da linha da Estrada de Ferro Central, Adolpho foi penalizado triplamente: foi preso, foi obrigado a pagar uma multa de 5.000\$ réis e, ainda, reforçando a ideia de condução do caminho da leitura pelo autor, foi “obrigado” a voltar para a escola em sua fase adulta da vida, indicando uma mensagem vexatória por sua condição de iletrado.

Os filtros nos textos tratam das questões que demarcam a autoridade do adulto mediante o julgamento daquilo que era considerado adequado ou não, apropriado ou uma situação incômoda dentro da “boa sociedade”. É o caso do analfabetismo nas páginas de *O Tico-Tico*, discutido em forma de história infantil, mas que, por trás do caráter lúdico anunciado, demarcava o interesse do jornal e de seus colaboradores com o projeto nacional, de caráter moral e civilizatório.

A escola teria a função de “estancar a ignorância como fonte não de desconhecimento das letras e das ciências, mas de vícios, crimes e misérias” (SILVA, 2015, p.110). Os sujeitos que não frequentavam a escola prejudicavam a si mesmos, mas, principalmente, prejudicavam a sociedade, pois, sem ela, não há formação intelectual, ao menos elementar, e não se tornam “seres morais, inteligentes e sociais” (IDEM, p.10). E, o mais grave, pela análise dos discursos circulados, na condição de analfabetos, eles prejudicam a sociedade devolvendo a ela “homens ignorantes, predispostos ao erro, à imoralidade, até ao crime e que, em consequência, serão para ela causa de desordem, de perigos e de despesas” (SILVA, 2015, p.110).

Se, em “Tenho esperança que”, a crônica de Lima Barreto explicita seu pensamento sobre o dever do compromisso estatal com a instrução pública primária, secundária, profissional, possibilitando, desta forma, o aprendizado para meninos e meninas pobres; se ele expõe que onde haja vontade de aprender se aumente “o número das escolas de quantas houver necessidade”; se o autor defende consistir em “dever de todo o governo facilitar a instrução dos seus súditos” (A.B.C., 08/06/1918, p. 05); tais colocações deixam evidências que, diferente da representação construída em torno do analfabeto pela sociedade da época,

Lima Barreto não concordava em culpabilizar o indivíduo por sua “má sorte”.

A nosso ver foi para ironizar essa transferência de responsabilidade que o mesmo escreveu duas crônicas intituladas “Uma idéia”. A instrução popular é um bem ou um mal? Aprender a ler e a escrever é um benefício para o indivíduo ou para a sociedade? Tais questões foram levantadas por Lima Barreto, embora o autor anunciasse que sua posição não seria definida na crônica “Uma idéia”. Para justificar seu não posicionamento, o autor se apoia em um trecho do episódio da novela do Sr. Léo Vaz, supostamente editado pela Revista do Brazil, sugerindo “muitas reflexões”:

Um menino Luizinho, precocemente filantropo, sabendo que um mísero ladrão de galinhas, preso e condenado, atribuía a sua desdita aos pais d'elle, ladrão, por não o terem mandado aprender a ler e a escrever; resolve ensinar-lhe o abecedário, sabenças adjacentes e complementares.

Aprender o pilha galinhas tudo isso na prisão, aos cuidados de Luizinho; e, sahindo de tão famosa e tradicional Universidade, applicou muito sabiamento os seus notaveis conhecimentos nas falsificações de cheques de bancos, enriquecendo, emquanto o seu mestre crescia em idade e saber, para acabar amanuense de 3ª ordem.

É verdade que o discípulo não foi de todo ingrato. O pilha galinhas, logo que se viu chefe da forma Polyparpo & C., mando a Luizinho, agora papai Luizão, um legítimo Patéque (comprado?) de ouro, com uma dedicatória reconhecida, gravada nas costas (CARETA, 28/02/1920, p.36).

Diferente do que ele anuncia, bem se vê que, em sua crônica, de forma, irônica, Barreto representa o bom e o mau menino aceito pela “boa sociedade”. O personagem “Luizinho” ilustra a imagem do cidadão idealizado pela sociedade republicana: culto, filantrópico, trabalhador, chefe de família. Diferente dele, o “Polycarpo” configura a representação do indivíduo tido como um problema social: ladrão, analfabeto, criado por pais “sem compromisso social”, constante declaração dada por agentes públicos para justificar a infrequência escolar.

Ao problematizar a dissidência entre receber a instrução e virar um ladrão ainda mais nocivo, deixando de ser “um réles freguez nocturno e furtivo dos galinheiros alheios” para tornar “um prejuízo dado à prosperidade alheia” (CARETA, 28/02/1920, p.36), o escritor apresenta os argumentos dos “que afirmam que a instrucção é um mal” e dos chamados por ele de “os partidários da instrucção”, colocando-se, conforme apregoa, reflexivo e curioso diante de tal questão, contudo, isento pela incapacidade de respondê-la.

Para Lima Barreto, encontrar uma resposta para “a solução de saber se foi um benefício para Polycarpo e a sociedade, aprender ele a ler e a escrever” consiste em um ponto que ele afirma não aprofundar, pois, segundo o autor, “vai aos poucos deixando de ser uma questão moral, para baralhar-se nas economias políticas, nas finanças, no alto commercio e na

misteriosa sciencia bancária” (IDEM, p.36).

Aqui, cabe retornar ao seu texto de 1918 “Tenho esperança que”, no qual o cronista define a política municipal do Rio de Janeiro como inútil, tendo “por fim fazer a vida incômoda e os povos infelizes” (A.B.C., 08/06/1918, p.05), para se verificar que Barreto tinha a resposta. O autor era crítico à ideia de que a educação devesse trazer benefício só e primeiramente para a sociedade. Acredita-se, a partir dos rastros levantados, que sua crônica “Uma idéa” tenha sido pensada justamente para questionar os poderes políticos e da “boa sociedade” em ditar os rumos da vida dos sujeitos que não eram tão bem qualificados e aceitos por eles.

Apesar de Barreto esquivar-se e expor abertamente sua opinião nessa crônica, o escritor incita a reflexão de que o ponto a ser esclarecido envolvia uma escolha: a decisão entre ter sido melhor continuar “a operar sobre os galinheiros”, sacrificando as famílias pobres ou ter sido pior aprimorar a esperteza “falsificando cheques de bancos”, fazendo mal os ricos, “que pouco se sentiriam”. Para Barreto, a melhor resposta deveria ser dada por “patriotas e paladinos esforçados da civilização e da humanidade contra a selvageria e barbaridade teutônicas” (CARETA, 28/02/1920, p.36). A solução envolvia aspectos práticos, exactos e verdadeiros.

No rumo da observação feita a partir da crônica pensa-se que a crítica estabelecida por Lima Barreto pretendia romper com a visão do analfabeto como um mal social. Seu texto ainda explora a ilustração do descompromisso dos pais de “Polycarpo” por não mandarem o menino para a escola, um exemplo que serve para ironizar o discurso do poder público municipal que transfere para a família o problema da infrequência escolar. Tal discurso pode ser compreendido como uma estratégia política para isentar-se da responsabilidade pelo analfabetismo, apontando “o prejuízo” devolvido para a sociedade na suposta indiferença da família e do analfabeto mediante os problemas e os deveres em relação à pátria brasileira,

A rotulada “esperteza” do analfabeto Polycarpo pode ser uma sugestão dada por Lima Barreto de modo a problematizar a configuração e a representação do sujeito iletrado. Compreende-se que o analfabeto, apesar da não decodificação da linguagem escrita, também pode ser considerado como um leitor com especificidades, como sugere Darnton (1990) ao analisar os hábitos de leitura e suas variações. Destacam-se aqueles que, por vias da leitura oral e em voz alta, seu entendimento configura-se limitado a suportes e estratégias de comunicação direcionadas, de forma intencional, pelos autores das palavras impressas e imagens associadas a elas. De tal modo, a sugestão exposta em uma matéria de jornal ou revista, seja por títulos, textos e imagens conduz o leitor de acordo com seu grau de reflexão,

levando-o à atenção, à admiração, à alegria, ao convencimento e, por parte do analfabeto, à indiferença. É o que sinaliza a charge “Leitores de jornaes”, publicado, em 1907, na Revista *Fon- Fon*:

Figura 49 - Fon-fon, 08/06/1907, p.21, edição 0009.



A imagem recortada da revista *Fon-fon*, com destaque para um de seus leitores, o chamado “leitor que só ouve ler”, ilustra a suposta indiferença do sujeito “analfabeto” diante do seu desentendimento daquilo que foi publicado. Se as charges e imagens são suportes que conduzem a leitura de determinada notícia, os demais elementos da escrita impressa tendem a impedi-lo de avançar na compreensão de determinada situação. Tal percepção, em uma sociedade que o culpabilizava por sua condição de iletrado, configurava um mal social.

Se pelos impressos o analfabeto era ilustrado como um sujeito pouco reflexivo, a partir dos mesmos suportes, diferentes escritores puderam ironizar essa acusação de “indiferença” pela cultura escrita. Nessa direção, em outra crônica intitulada “Uma idéa”, Lima Barreto destaca uma “prática” alternativa para resolver o problema da sociedade que envolvia os analfabetos. Abrindo seu texto, o autor afirma que “sempre foi uma das [suas] preocupações a instrução pública” (CARETA, 29/05/1920, p.34). Mas, para ele, “o progresso do ensino público” estava nas “ideas úteis que encontra aqui e ali, em livros modestos”, não necessariamente nas “cousas difíceis de psychologia infantil e cousas correlatas” que

alguns “pedagogos de verdade” traziam em suas obras, referindo-se a “autoridade especial” do “Sr. Carneiro Leão²³⁵, Sr. Leitão da Cunha²³⁶ ou mesmo do amigo Diniz Júnior²³⁷” (CARETA, 29/05/1920, p.34).

Inicialmente, verifica-se que o autor sugere dois meios para alcançar “o progresso do ensino”: por ideias úteis, de livros modestos; por ideias baseadas em conhecimentos do campo da pedagogia e psicologia, formadas por autoridades no campo educacional. Apesar do modo como a crônica é escrita, percebe-se que a defesa de Barreto pela adoção da primeira consiste em uma ironia. Toda sua introdução textual servia para anunciar a opinião de outro romancista, o “Sr. Théó-Filho” que, segundo Barreto, em uma de suas viagens, fez a “observação directa da realidade” em uma casa de detenção e reuniu as notas na publicação do livro “Do vagão – leito à prisão”. Mais, uma vez, acredita-se que o cronista, com ironia, esteja tratando o modo como a ideia do romancista apresentado foi formulada, contrariando as reflexões trazidas pelos “pedagogos de verdade” (CARETA, 29/05/1920, p.34).

Como parte das observações do livro, Théó notou que o “tédio da prisão” e sua “monotonia fatal” arrastavam “os prisioneiros analphabetos a aprenderem ler” (IDEM, p.34). Para Barreto, aí estava à grande ideia do autor do livro: “prender todos os analphabetos por alguns annos”. Só havia um “porém” na solução. Para o cronista, se a ideia fosse colocada em prática, “ficaríamos absolutamente sem dirigentes” (CARETA, 29/05/1920, p.34).

O texto do escritor, de forma burlesca, serve para reforçar duas percepções do contexto. Lima Barreto tentava demonstrar que ser analfabeto consistia em algo considerado maléfico pela sociedade, que precisava ser combatido por uma instituição, se não a escola, que fosse a casa de detenção. A ideia transmitida permite uma associação do analfabetismo com meios de punição, levando a reflexão de que ser analfabeto ultrapassava a questão de escolha do indivíduo, pois se tratava de um mal social. Assim como o criminoso precisa ser corrigido por suas falhas e atos, de forma semelhante precisava ser compreendido o analfabeto pelos prejuízos que traz para a sociedade.

A segunda percepção trata da associação prisão-escola. A crônica de Lima Barreto

²³⁵ Importante defensor da escola pública, destacava “a necessidade do Estado organizar a escola obrigatória, gratuita e laica” e criticava o modelo educacional brasileiro das primeiras décadas republicanas, “caracterizado por ser uma escola básica precária”. Dentre suas propostas, sugeriu “um novo modelo de ensino que prepararia o povo para inserir-se no processo de industrialização e urbanização do início do século XX” (SILVA; MACHADO, 2006, p.2.945).

²³⁶ Trata-se de Raul Leitão da Cunha, Diretor da Instrução Municipal e professor da Faculdade de Medicina, em 1920 (O MALHO, 07/02/1920, p.38).

²³⁷ Trata-se de Leopoldo de Diniz Martins Júnior, jornalista do jornal Gazeta de Notícias, tornando-se inspetor escolar, no 18º distrito do Rio de Janeiro, em 1914 (GAZETA DE NOTÍCIAS, 15/09/1914, p.06).

permite ser compreendida no campo metafórico: a instituição prisional pode nada mais ser do que a própria escola, de modo que o “tédio” e a “monotomia” da “prisão” configurem atribuições dadas à própria forma e cultura escolar. O prisioneiro pode ser uma representação do aluno que, na maioria das vezes, também chega à escola sem os saberes padronizados, sem a linguagem culta aceita pela “boa sociedade”.

A reflexão feita por Silva (2015) para entender a história da alfabetização no Brasil, contribui, significativamente, para dar luz ao enredo pretendido. Trata-se de focalizar a imagem construída em torno do sujeito não letrado, bem como sua exclusão da condição de cidadão brasileiro e a culpabilização do mesmo pelo problema social causado pelos resultados insatisfatórios da instrução primária.

Os exemplos trazidos na revista *Fon-Fon* e a partir das crônicas de Lima Barreto na revista *Careta* permitem pensar o modo como o sujeito “analfabeto” era culpabilizado socialmente. Os impressos também foram espaços críticos, usualmente, utilizados para expressar denúncias contra o governo e indicar sua responsabilidade sobre o analfabetismo no país. Mais que noticiar os discursos governamentais e suas acusações contra o povo e sua pouca “clareza” sobre a importância e a necessidade da instrução elementar para sua vida, o outro lado também foi debatido. Consistia na utilização do jornal para levar ao conhecimento público a acusação de negligência política ou desinteresse governamental pela causa da educação popular.

Em 1906, o redator da folha *Correio da Manhã*, o jornalista e político Manuel Duarte²³⁸, publicou no jornal a notícia intitulada “Ensino Municipal”. Nela fez-se uma crítica ao projeto de reforma de ensino proposto pelo deputado Castro Barbosa que acentuava a subvenção ou reconhecimento oficial de qualquer estabelecimento de ensino particular. Para o jornalista, a proposta abria brechas e dava oportunidade para más procedências e irregularidades por parte dos poderes públicos e interesses eleitorais.

Estabelecendo a obrigatoriedade do ensino primário, a lei creou, conseqüentemente, para os poderes públicos estaduais – e o districto federal é, para o caso, um Estado – o dever de fornecerem à população infantil o número de escolas necessário à sua instrução.

Onde quer, portanto, que se verifique a existência de um agrupamento de creanças em idade escolar, ahí tem a municipalidade, a obrigação de crear um estabelecimento de ensino.

Desde que os paes e as próprias creanças não procuram espontaneamente as escolas,

²³⁸ Dedicou-se ao jornalismo e trabalhou em muitos jornais do Rio de Janeiro, então Distrito Federal. Ingressou na política em 1911, como deputado estadual, pelo Partido Republicano Conservador Fluminense, após a reorganização do Legislativo fluminense e o reconhecimento da Assembleia Legislativa nilista. Outras informações, disponíveis em: [<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/DUARTE,%20Manuel.pdf>]. Acesso em: 09 nov. 2017.

nos pontos em que ellas funcionam, é preciso que as escolas os procurem onde eles vivem. Isso é senão cumprir criteriosamente a lei em seu espírito, como se tem feito entre todos os povos, na sua phase de analfabetismo.

Mas, por isso mesmo que julgamos esse um dever da Municipalidade, não podemos concordar com a autorização que lhe dá o projecto Castro Barbosa [...]. Sim, somos contrários a tal autorização, porque pensamos – e comnosco pensará certamente, si bem reflectir, o dr. Castro Barbosa – que, desde que fique fora de dúvida a insuficiência das escolas officiaes para atender às necessidades do districto, a municipalidade tem obrigação de crear outras, proporcionalmente a essas necessidades.

E, sobretudo, é forçoso eliminar ou transformar esse artigo 5º do projecto de reforma, porque ele é a porta aberta à politicagem, para as suas múltiplas e perniciosas incursões no terreno da administração do ensino.

Imaginemos um chefe político que quer arranjar a subvenção para um seu protegido. Bastará deslocar a escola pública que por acaso exista no local – coisa tão fácil para eles, santo Deus! – e aconselhar a seu afilhado, que no caso pode ser uma afilhada, a montar ali o seu estabelecimento particular.

Em dois ou três mezes esta segunda escola terá o mínimo da frequência exigido pelo regulamento; terá porque os paes que desejam ver os filhos instruídos preferem mandal-os a uma escola próxima, ainda mesmo pagando mensalidade, a ter que envial-os diariamente, correndo toda sorte de riscos por essas ruas fóra, a uma outra que fique distante.

Deste modo, aplainadas as demais difficuldades administrativas, pela influencia dos chefes políticos, ficam satisfeitas ou illudidas as exigências da lei e estabelecida a subvenção que é, na generalidade dos casos, o assalto ao erário municipal e o prejuízo do ensino.

Perdem os cofres públicos a importância do subsidio e perdem as creanças, porque, ao envez de um professor competente, terão um mestre escola eleitor, mas ganham os senhores da politiquice mais um órgão de corrupção e domínio [...] (CORREIO DA MANHÃ, 12/06/1906, p.01-02).

A concepção de Estado marca o tom do artigo. O que cabe aos poderes públicos²³⁹ e qual é o seu papel frente às políticas educacionais? Inicialmente, vê-se a posição favorável do articulista acerca do ensino obrigatório e a necessidade da municipalidade manter o controle da expansão da instrução elementar, tanto pela criação de mais escolas distribuídas pela cidade quanto pela fiscalização da matrícula e frequência das crianças em idade escolar, como, ainda, por sua administração e contratação de professores, formados para o ofício em questão e admitidos através de concursos que deveriam garantir a qualidade do ensino.

Submergido por essa discussão inicial, a atenção focalizava a subvenção ou o reconhecimento oficial das escolas particulares, proposta presente no art.5º do projeto, já aceita pelas autoridades municipais do Distrito Federal. Para o jornalista Manuel Duarte, a proposta interferia no projeto de educação, pois, pelo seu ponto de vista, tirava a centralidade

²³⁹ A quem cabe educar? O que se encontra em discussão e disputa é a questão do monopólio, com efeitos na definição das prioridades e planilhas de financiamento. A solução brasileira consiste na equação que termina por estabelecer o princípio da liberdade. Isso significa que, no Brasil, a instrução não se constitui em monopólio, fundamento para assegurar os interesses privados, mas também para assegurar a presença do estado nos negócios da instrução. Acredita-se que tenham sido preservados os dois interesses. Além disso, ainda se cria a figura híbrida da subvenção que, ao assegurar espaço para o mundo privado, sobretudo das iniciativas católicas, também orienta os marcos legais para transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

do Estado aferindo responsabilidade a outras instâncias que não possuíam o caráter governamental, tampouco o interesse público, que o governo municipal deveria assumir para si. O projeto, possivelmente, não se configurava uma novidade ou uma prática recente no município do Rio de Janeiro, tampouco, na legislação nacional.

Como foi demonstrada em outros momentos desta pesquisa, a liberdade do ensino esteve presente nos debates parlamentares e na legislação imperial e Republicana²⁴⁰. A subvenção caracterizava-se uma das medidas adotadas para atribuir a outras instâncias a transferência da centralização do Estado sobre o ensino. Aline Limeira e Fátima do Nascimento (2012) debruçam suas análises sobre a constituição da forma escolar moderna a partir de forças distintas, dentre elas, a participação dos particulares na oferta do ensino na Corte imperial brasileira. O impulso à atuação dos particulares fazia parte da política de instrução pública do governo imperial a partir dos discursos favoráveis, das legislações que lhe garantiam o direito de liberdade de ensino, como a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), mas, principalmente, da subvenção, que servia “para promover e disseminar a instrução a uma parcela cada vez maior da população” (LIMEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.169)²⁴¹. Vale registrar, a título de observar as transformações políticas e sociais entre Império e República, que a prática não foi uma medida exclusiva do Império ou uma novidade presente no Projeto de Castro Barbosa em 1906.

As últimas reformas educacionais do Estado do Rio e do Distrito Federal também traziam em seu texto a defesa da divisão de responsabilidade com o ensino entre os poderes público e privado, contra uma “excessiva centralidade”, denominação presente em matéria sobre a situação do ensino primário, publicada no *Jornal do Commercio* de 09 de outubro de 1902. A notícia destacava um recorte do relatório do Presidente do estado do Rio de Janeiro, Quintino Bocaiúva e trechos do relatório do inspetor geral da educação, contidos na mensagem do governante de 1902. Em seu discurso oficial, Quintino Bocaiúva anuncia a falta de dinheiro da administração fluminense, agravada pela baixa do café, reforçando a necessidade da liberdade de ensino na campanha contra o analfabetismo, como também

²⁴⁰ A discussão em torno do ensino livre e da liberdade de ensinar está posta e analisada no primeiro capítulo a partir dos artigos anunciados na revista *A Eschola*, em 1900, onde foi relacionado o discurso presente aos debates lançados por Coutto Ferraz (1854), por Tavares Bastos (1870), por Leôncio de Carvalho (1879), por Rui Barbosa (em 1882 e 1883), por Benjamin Constant (1890). Para ampliar a visão, conferir: p.87-89.

²⁴¹ A subvenção pode ser compreendida como uma estratégia do Estado Imperial em associar-se com a iniciativa privada. Assim, “autorizando e legitimando o auxílio financeiro ou concessão de espaços, doação de materiais, livros, vestuário para os colégios particulares, o poder público procurou assegurar o atendimento de meninos e meninas, homens e mulheres em situação de pobreza no ensino primário da Corte” (LIMEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.169).

justificava os atrasos observados na educação elementar pela “impossibilidade da realização do recenseamento escolar” e da “implementação da obrigatoriedade do ensino primário” (JORNAL DO COMMERCIO, 09/10/1902, p.07).

O que chama a atenção em seu discurso consiste no anúncio de decretos e leis que vinham reformando a educação do estado fluminense durante os últimos anos, assim como em sua gestão. Em seu relatório apresentado à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro é citada a lei n.504 de 14/12/1901, aprovando os decretos n.695 e n.696 de 01/08/1901, que, dentre as medidas voltadas para reformar a escola normal, para o fechamento e abertura de escolas a partir das estatísticas de frequência e demanda, instituiu a liberdade de ensinar e a criação de escolas particulares (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/07/1902).

Referente ao Distrito Federal, o incentivo ao ensino particular também esteve presente no corpus legislativo. O decreto n.844, de 19 de dezembro de 1901, regulava o ensino primário, anunciando os termos que o ensino público municipal compreendia como regulamento geral, subdividido em ensino primário, ensino normal e ensino profissional e artístico, de modo que o primeiro era dado em jardins de infância e escolas primárias; o segundo seria o responsável pela “formação de todos os professores das escolas públicas”, dado na “Escola Normal e no Pedagogium”²⁴²; o último, oferecido por “um instituto comercial, dois institutos profissionais e pela Casa São José”.

É interessante notar o art. 2º, que implementava a laicidade e gratuidade do ensino primário, mas, ocultava a informação sobre a obrigatoriedade do ensino, o que sugere a hipótese de que tal premissa não consistiu em uma lei municipal, ao menos, a partir desse documento. O artigo da lei conferiu a participação do governo municipal pela gratuidade, todavia, não mensurou sua responsabilidade pela expansão da instrução popular, de modo que se tornou “livre aos particulares a fundação de estabelecimentos de ensino” [...] (DECRETO n.844, 19/12/1901).

Apesar de ser verificado que a relação público/privada tratou de uma ação corriqueira

²⁴² De acordo com Marina Uekane, o decreto n.844 trouxe efeitos negativos para a função da Escola Normal como também para o foco de formação da Escola. Ao suprimir o cargo de diretor da Escola Normal, passando as suas funções para o Diretor Geral de Instrução Pública, ao distinguir os funcionários que poderiam lecionar nas escolas urbanas e suburbanas, e, ainda, ao atribuir novos meios de seleção para as candidatas à Escola, a lei demonstrava ser um instrumento de debate e disputa de interesses. Para Uekane, esta alteração se deu “em decorrência dos embates que o tema vinha suscitando e como uma tentativa de moralização das nomeações, prevendo época de inscrição para o cargo, revisão da listagem das normalistas com certa regularidade, ingresso no quadro de alunos nas mesmas condições e possibilidade de transferências de escola, sendo mantida uma lista classificatória dos candidatos atualizada anualmente” (UEKANE, 2016, p.72), prática que prejudicou algumas alunas e docentes e protegeu outros nas mesmas condições.

e presente nas reformas educacionais, a denúncia feita por Manuel Duarte no jornal *Correio da Manhã*, em 1906, é legítima para levantar a reflexão sobre a concepção de Estado e sobre as práticas políticas que, direta ou indiretamente, desfavoreciam a instrução popular, indo ao encontro da hipótese levantada pelo articulista e outros atores já abordados nesta pesquisa, de que havia desinteresse político na expansão do ensino público e, conseqüentemente, no combate ao analfabetismo.

Há perdas e ganhos nesse engenhoso arranjo possibilitado pela subvenção. Compete-se pensar o lugar de cada sujeito envolvido nessa trama possibilitada pelo fechamento de escolas públicas e abertura de outras particulares. Nessa situação, inicialmente, a parte mais fraca ou mais suscetível ao prejuízo é a criança. O perfil do aluno da escola pública ajustado nesta pesquisa, majoritariamente, era composto por um público proveniente de uma camada mais pobre da sociedade, presente nas periferias, nas áreas rurais e também no centro urbano da cidade, local de trabalho de muitas famílias das classes populares. Com um possível deslocamento de uma escola pública para outra região, ainda que, concomitantemente, fosse aberta outra escola particular no mesmo local daquela frequentada, a substituição não aconteceria de forma tão natural.

Diferente do que foi anunciado por Manuel Duarte de que “os paes que desejam ver os filhos instruídos preferem mandal-os a uma escola próxima, ainda mesmo pagando mensalidade” (CORREIO DA MANHÃ, 12/06/1906, p.01), crê-se que a troca não aconteceria, unicamente, por uma consciência dos pais ou pelo seu desejo de preservar a integridade e segurança do seu filho. Havia o fator financeiro que, provavelmente, era o principal agravante e limitador da permanência desse aluno na escola.

Os pais que não tivessem condição financeira de pagar a mensalidade da escola particular, a eles não haveria alternativa para manter seu filho na escola, ainda que sua consciência sobre a importância da escolarização pesasse. Ela não era o elemento decisivo, mas, sim, a impossibilidade dessa família de arcar com os custos da instrução, fosse com o pagamento da mensalidade, fosse com o deslocamento para mantê-lo em uma escola pública distante de sua residência ou local de trabalho.

Outro prejudicado com o fechamento de escolas públicas era o professor com formação na Escola Normal e no Pedagogium. O Decreto n.844/1901 trata estas instituições como responsáveis pela “formação de todos os professores das escolas públicas”, garantindo a nomeação de concursados para ministrarem o ensino público primário no Distrito Federal. Contudo, com a ampliação e subvenção das escolas particulares e com o deslocamento ou fechamento das públicas, há uma perda para esses professores concursados e, novamente, para

os alunos que podem vir a ser instruídos por outros professores com menor rigor na formação. Os relatórios que antecedem o ano de 1906 trouxeram os dados acerca do fechamento de centenas de escolas públicas, sob a alegação de baixa frequência e de contenção de despesas orçamentárias municipais.

Segundo os relatórios apresentados à Assembleia Legislativa Provincial do Rio de Janeiro, em 1895 havia “762 escollas públicas primárias”, uma matrícula de 27.105 alunos e uma “população escolar de 242.425” (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/09/1896, p.9). Esse número já se altera no ano seguinte, com a instalação de 775 escolas contendo 28.653 alunos matriculados. O próximo documento a trazer os dados quantitativos sobre o recenseamento escolar consiste naquele relatado por Quintino Bocaiúva, em 1902. Nesse ano, a rede pública de instrução primária era composta por 408 escolas singulares, 7 grupos e 1 escola modelo, sem quantificar o número de matrículas e frequências. Os relatórios que seguem com mensagens do Presidente do Estado Nilo Peçanha, relativos à 01/08/1904, 01/08/1905 e 01/08/1906 demonstram, visivelmente, o decréscimo nas matrículas nas escolas públicas primárias se comparadas aos últimos anos do século XIX, sendo: 7.640, em 1903; 9.183, em 1904; 15.657 matrículas, em 1905; e, 27.916, em 1906. Em relação à criação e fechamento de instituições públicas, nesse último ano, relata-se a existência de 389 escolas primárias, um número bastante inferior ao descrito nas fontes dos dez anos anteriores, no relatório de 1896. Precisamente, 373 escolas a menos do que na década seguinte.

Na matéria publicada no *Jornal do Commercio* de 1902, contendo o relatório da inspetoria geral e da presidência do estado do Rio de Janeiro, há a afirmação de que das “838 escolas existentes, em 1899”, mantiveram-se abertas, “actualmente 508, pois foram extintas 330 por estarem vagas ou com o ensino suspenso” (JORNAL DO COMMERCIO, 09/10/1902, p.06).

Mais à frente, em sua mensagem publicada no ano de 1906, Nilo Peçanha mostra, ainda, outro problema nas matrículas; a pouca abrangência alcançada pelos grupos escolares e a escola complementar existentes no Rio de Janeiro. Sendo 33 grupos e 1 escola complementar, suas matrículas não ultrapassavam o número de 7.200, enquanto as escolas “singulares” abarcavam 20.716 das matrículas da educação pública primária do estado.

Este quadro sugere uma nova relação a ser estalecida com a matéria de Manuel Duarte denunciando o problema das “subvenções” (CORREIO DA MANHÃ, 12/06/1906, p.01), pois, para que elas se mantivessem, seriam fechadas algumas das escolares públicas singulares, substituídas, em sua mesma localidade, por uma nova escola, porém, particular.

Como se notou, as escolas isoladas ou “singulares” eram aquelas que aglutinavam a maior concentração de matrículas e frequência na instrução pública primária. Com um possível fechamento gradativo das mesmas, como foi observado nos dados apresentados nos relatórios dos presidentes do estado do Rio de Janeiro, haveria uma redução nas matrículas, na frequência e na taxa de alfabetização.

A denúncia feita, em 1903, de certa forma é retomada a partir de outra denúncia, dessa vez, levantada por Manoel Bomfim. Em entrevista concedida no jornal vespertino *A Noite*, o professor Manoel Bomfim relatou os problemas trazidos com a instituição de escolas de dois turnos, reforma implementada pelo Prefeito Dr. Paulo de Frontim, em 1919, que implementou as escolas de dois turnos. Para Bomfim, se tratou de uma “desorganização no ensino”, podendo ser evidenciada “pela frequência escolar que está a diminuir” (A NOITE, 25/05/1919, p.01).

Investigando tais números verifica-se que sua fala apresentava fundamentos. No Distrito Federal, a matrícula do ensino público primário, em escolas diurnas e noturnas, consistia nos seguintes números: em 1914, 71.220 alunos (O PAIZ, 03/09/1915, p.07); em 1918, 71.295 alunos; em 1919, 75.382 (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07); em 1924, **43.366 alunos** (GAZETA DE NOTÍCIAS, 04/08/1925, p.04, grifos nossos). Em relação à frequência: Em 1918, **51.051** alunos e, em 1919, **48.807** (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07), conforme já notificado no capítulo 2.

O interessante de se perceber ao voltar à atenção somente para os anos de 1918 e 1919 é que o ano, referente à implementação da reforma, trouxe um decréscimo de 2.247 alunos frequentes nas escolas públicas primárias. Indo mais à frente, no ano de 1924, e, comparando com as matrículas de 1914, 1918, 1919 verifica-se um esvaziamento ainda maior nessas escolas. Contudo, são vários fatores que devem ser levados em conta. O primeiro deles, para se precisar mais certamente os números, trata-se dos contingentes populacionais de cada contexto. Apesar de não possuir os mesmos acredita-se haver um crescimento populacional anual, o que configuraria uma severidade ainda maior aos dados obtidos.

Outra questão a ser problematizada, para além da reforma, consiste em uma possível transferência das matrículas para as escolas particulares, o que justificaria a diminuição das matrículas e frequência na rede pública. No entanto, os discursos jornalísticos trazidos por Manoel Bomfim ao comparar os anos de 1918 e 1919 limitaram-se a apontar para os interesses municipais com a implementação das escolas de dois turnos, de modo que se atribuiu a elas a justificativa de “novidade, recomendada do ponto de vista financeiro, que traz[ia] para os cofres municipais grande economia” (A NOITE, 25/05/1919, p.01).

As notícias de denúncias sobre as más administrações e desinteresses políticos com a causa da educação iam e vinham. É possível encontrá-las relacionadas a vários discursos dos personagens mais diversos, em contextos políticos diferentes, o que demonstra o seu caráter de permanência. Em 1913, foi José Veríssimo²⁴³ o responsável por debater no jornal *O Imparcial* em resposta ao pronunciamento feito pelo prefeito do Distrito Federal, neste mesmo ano, à sessão da Intendência Municipal. Para Veríssimo, era importante dar um voto de confiança às palavras e promessas feitas por Bento Ribeiro sobre a necessidade de dispender um orçamento maior para melhorias no ensino normal e primário ainda que ele estivesse em seu terceiro ano de mandato e pouco se tivesse investido na instrução. Contudo, o articulista utiliza do espaço alcançado no jornal *O Imparcial* para denunciar as mazelas da educação (O IMPARCIAL, 12/04/1913, p.02).

Seu texto vai ao encontro de outros reclames já relatados nas passagens anteriores. Desta vez, vale destacar o sucateamento das instalações dos prédios escolares. Mais do que pensar a educação, sua preocupação aponta observações para “a saúde e o vigor da população fluminense” (O IMPARCIAL, 12/04/1913, p.02). Segundo José Veríssimo, não somente o ensino era deficiente, como também a localização das escolas primárias era imprópria “para uma boa distribuição de ensino” (IDEM, p.02), de modo que a instrução funcionava sem nenhuma arquitetura escolar e pedagógica que contemplasse as necessidades para se obter uma boa educação. Ao que os indícios indicam na notícia seguinte encontrada, a promessa do Prefeito Bento Ribeiro manteve-se no papel.

Em 1915, o inspetor escolar Diniz Júnior concedeu uma entrevista para a *Gazeta de Notícias* intitulada “as reformas da instrução municipal”, na qual o mesmo anunciava a urgência de se pensar uma reorganização para o ensino no Distrito Federal e, ainda, de forma velada denunciava a permanência do problema educacional no governo anterior. Entre perguntas e respostas sobre o estado da instrução “o jovem homem de letras diz”:

Sobre o estado actual da instrução primária no Rio? V. me faz uma pergunta que me embaraça. Exercendo as funções de inspetor escolar, não seria, talvez, muito discreto, dizendo-lhe o que por ahi vai... Uma cousa, entretanto, eu lhe afirmo: o actual prefeito e o actual director tem ao seu cargo o problema integral, porque, em verdade, não há nada feito (GAZETA DE NOTÍCIAS, 15/05/1915, p.03).

Em tom de espanto, o entrevistador questionou sobre o termo “nada” utilizado na resposta. Assim, o inspetor escolar acrescentava, tentando reformular sua resposta, que “o problema continua[va] sem solução alguma”. Segundo Diniz Júnior, “na administração

²⁴³ Conferir sua biografia na nota 98, página 115.

passada, o Sr. General Bento Ribeiro, que e[ra] um patriota, e o Dr. Ramiz, que e[ra] um profissional valoroso, cousa alguma puderam realizar” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 15/05/1915, p.03).

Com base nos discursos, o descaso municipal seguiu. Foi o observado a partir da reforma implementada no Distrito Federal com a criação dos dois turnos, em 1919, como alarmou Manoel Bomfim. Em sua entrevista, além da denúncia sobre a “desorganização do ensino” causada pela reforma, que levou “o declínio dos serviços da instrução”, os problemas afetavam, ainda, a Escola Normal. Segundo o professor desse estabelecimento de ensino, com a frequência a diminuir, ao invés de aumentar como, invariavelmente, acontecia de 1896 até o ano da reforma, a instrução se reduziu e “as crianças passam em classe, aprendendo realmente três horas, quando muito” (A NOITE, 25/05/1919, p.01). Tal fato interferia, inclusive, no modo de ensinar dos professores. Acrescentou:

Hoje só há pessimismo e descrença da parte do magistério e queixas da parte do público. Imagine que, em muitos pontos da cidade, as crianças têm de andar quilômetros para chegar à escola!

De mais de uma família pobre tenho ouvido: “Tirei as crianças da escola, não podia continuar. Prepara-las às 7h da manhã, arranjar um almoço a essa hora, vê-las andarem todo esse estirão, voltarem com o sol do meio-dia! Não havia sapato que bastasse”!

E, para que? Para ficarem três horas na escola? Não valia a pena. Muitas vezes, são com lágrimas que vêm as queixas (A NOITE, 25/05/1919, p.01).

O problema relatado estava diretamente relacionado à diminuição da frequência escolar que se agravou, principalmente, com a autorização do fechamento de 97 escolas, em dois dias, por ordem do Prefeito Dr. Paulo de Frontim (CORREIO DA MANHÃ, 25/05/1919, p.07). O caso se intensificava. O articulista não identificado, responsável pela denúncia publicada no jornal *A Noite* noticiou a opinião pessoal de Manoel Bomfim sobre a organização educacional que vinha sendo apresentada como a solução para o problema da instrução popular.

Para o professor entrevistado, do modo como vinha comprometendo e prejudicando a população, “é antihigiênico, é nocivo à educação. É impolítico porque levanta queixas, e, neste país de analfabetos, faz diminuir a frequência escolar” (A NOITE, 25/05/1919, p.01). O “desabafo” de Manoel Bomfim teve suas consequências.

De acordo com o discurso pronunciado na Câmara Municipal pelo vereador Sr. Albérico de Moraes, três meses após a entrevista,

(...) por falar assim, todos sabem que o Sr. Manoel Bomfim, ao contrário às ideias de Cesário Alvim e do Sr. Raul de Faria, elevado a Director da instrução, foi posto em disponibilidade porque teve coragem de não bater palmas aos desmandos do

desregulamento e à anarquia que predominavam todos os departamentos da municipalidade, principalmente, no da instrução (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07).

Segundo relatava o vereador do Distrito Federal, todo o interesse pela reforma, assim como essa tentativa de silenciar quem contrário a ela fosse, estava relacionado à grande economia que os cofres municipais alcançariam com a medida tomada, independente da verificação dos prejuízos que a população mais pobre vinha tendo.

As notícias analisadas, dentre tantas outras que poderiam elucidar a hipótese aqui defendida, permitem problematizar os debates em torno dos deveres do Estado, seja em âmbito municipal, estadual ou nacional, com os rumos da instrução pública primária e, desta feita, com a expansão do ensino e o problema do analfabetismo na sociedade. As deficiências do ensino, as poucas soluções e as permanências dos problemas relatados sugerem o analfabetismo como um problema não restrito à linguagem ou ao pedagógico. Como salienta Paulo Freire (2001), o analfabetismo, bem como a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo é um problema político, de pouco ou nenhuma intenção em ser solucionado.

Nota-se, a partir de alguns recortes traduzidos para discussão, que o analfabetismo tanto nas últimas décadas do Império como no início do século XX foi visto e entendido como um problema nacional, enraizado e debatido em diferentes localidades do Brasil, sucedendo discursos, juras, projetos, campanhas, ligas e reformas de ensino, embora os esforços e avanços lentos observados na escolarização e alfabetização do povo estivessem associados a interesses individuais e políticos de uma parcela da sociedade em detrimento de uma maioria prejudicada pela suposta acusação de pouca assistência do Estado.

Como entender a permanência do analfabetismo na sociedade em meio à pluralidade de debates travados acerca da necessidade do seu combate? Para Ferraro “nem o analfabetismo se reduz a simples ausência de alfabetização, nem a alfabetização se limita à aprendizagem e domínio da técnica do ler, escrever e contar” (FERRARO, 2009, p.21). Logo, mais uma vez, é inferido o desinteresse político na execução ou na omissão da oferta do ensino público.

Há bem mais elementos envolvidos do que a simples acusação de analfabetismo como chaga ou erva daninha disseminada por negligência do indivíduo, por sua própria vontade, incapacidade ou por sua suposta pouca inteligência. Neste ponto, reflete-se sobre as estratégias do Estado e seus possíveis interesses com aquilo chamado por Paulo Freire de “realidade social injusta” (FREIRE, 2001, p.16), uma tentativa governamental de manter a sociedade de classes, marcada e segmentada, também, por um dualismo educacional histórico,

na distinção das formas de saberes e conhecimentos.

Não há como negar as influências positivistas e liberais na política educacional e na legislação brasileira. Segundo Ana Maria Freire (1989), elas estavam presentes nos discursos e medidas de condicionamento moral, intelectual e econômico, como nos debates em torno da liberdade de consciência, da necessidade da vida democrática e do sufrágio universal. Havia um forte interesse em “elevar o Brasil ao nível do século e colocá-lo em igualdade com as nações desenvolvidas do Ocidente” (FREIRE, 1989, p.73). No Império pouco se verificou nessa direção. Para a autora, sob um ideal de progresso, “o esforço de universalização e de unidade da civilização brasileira à europeia e norte-americana seria a solução para os nossos problemas” (IDEM, p.75). Contudo, nota-se que a República, em vários pontos, perpetuou medidas anteriormente adotadas. O poder econômico, político e intelectual, por exemplo, ainda continuavam nas mãos de poucos.

Essa acusação está presente no artigo intitulado “Novo Mundo e Velho Mundo” publicado no jornal *Correio da Manhã*. Em 1901, José Veríssimo fazia uma crítica ao modo como os políticos vinham tratando as civilizações europeias, consideradas “Velho mundo”, comparado às civilizações norte-americanas, consideradas “Novo mundo”, por serem mais “justas, desenvolvidas, civilizadas, modernas” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01) segundo os mesmos governantes. Para Veríssimo, ambas tinham muito a nos ensinar, assim como havia graves problemas encontrados em todas. Mesmo porque, apesar da nação brasileira anunciar seguir os moldes da cultura norte-americana, se identificar com essa cultura e entender a América do Sul como partícipe da mesma, ainda, estava longe de praticar as medidas lá adotadas.

Conforme sugere Cláudia Alves (2011), do trabalho sistemático de Veríssimo como crítico literário do jornal *Correio da Manhã* “resultou uma obra em seis tomos intitulada ‘Estudos de Literatura Brasileira’, publicada entre 1901 e 1907” (ALVES, 2011, p.33). Será esse prestígio adquirido na imprensa que dará legitimidade aos discursos do autor, também, em âmbito educacional, nos dois campos – a Literatura e a Educação – que o mesmo observou em suas viagens à Europa.

Para ele, segundo a ideia referida, uma das principais estratégias adotadas no considerado “Novo Mundo” tratava-se da disseminação da cultura para todos os grupos sociais. “Lá, foi generalizada a instrução primária, a escola popular, largamente disseminada [...], tinha a América ensinado à Europa alguma coisa nova: a instrução popular” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01). Nem mesmo a principal virtude, segundo Veríssimo, não inspirou “ambição”, tampouco, motivação aos nossos políticos. Se à América do Norte eram

atribuídos valores, altas virtudes domésticas, sentimentos de dever, liberdade de consciência, expansão do indivíduo, espírito de empreendimento e uma constituição mais liberal, para o articulista, “esse miraculoso progresso criou a expressão Novo Mundo, e nós, retardatários e atrasados latino-americanos, envaidecemo-nos dele sem para ele termos por fôrma alguma concorrido” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01). A sociedade brasileira continuava excludente e dualista.

Segundo Veríssimo, o Estado brasileiro vinha absorvendo, justamente, “os defeitos” observados no “Novo e Velho Mundo”. Sem se preocupar com o esclarecimento de sua população reproduzia ainda “os vícios, os defeitos, as falhas e imperfeições da constituição social e mental do mundo que irreverente e totalmente se declara caduco (IDEM, p.01). A propagação do ódio de raças, a exploração do trabalhador, os percalços da cidadania são alguns dos problemas apontados.

Mas, indo além, Veríssimo utilizava do espaço alcançado para a publicação de suas ideias e lançava uma crítica à condução do Estado frente ao desenvolvimento social. Para ele, independentemente de ser intitulado “Velho ou Novo Mundo”, em ambas as civilizações havia um Estado forte e presente²⁴⁴. Enquanto isso, “nós não temos a alta civilização, a cultura, a segurança individual, o liberalismo, a literatura, a arte [...], tudo que o que dá preço e encanto à vida” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01).

Refletindo sobre as ideias apresentadas por Veríssimo acerca do papel do Estado, primeiro, em seus reclames propagados no jornal *O Imparcial*, em 1913; segundo, em sua crítica publicada no *Correio da Manhã*, em 1901; há pistas de idas e vindas, rupturas e permanências, das medidas adotadas em torno da educação popular e, ainda, das omissões e negligências dos poderes públicos constatadas e denunciadas em diferentes jornais aqui problematizados.

Ao longo do processo histórico brasileiro, notam-se no debate educacional as “funções” delegadas à educação. Nas últimas décadas do século XIX, orbitava a ideia de que a educação deveria civilizar o povo. “Civilização era, então, uma palavra que ecoava nos espíritos dos homens letrados como uma meta a ser alcançada” (ALVES, 2011, p. 27). Por outro lado, os processos de escolarização contribuíram para construir o sentimento de nacionalidade e identidade no povo brasileiro. Contudo, apesar desse discurso também ser

²⁴⁴ Em análise do discurso de Veríssimo em sua obra *A Educação Nacional*, Alessandra Schueler e Ana Magaldi sinalizam que sua crítica mais contundente “dirigia-se ao que considerava excessos do regime federativo implantado pela República. Para ele, a situação do ensino primário teria se agravado ainda mais, pois, sob a forma da federação, foi concedida a cada estado plena liberdade para gerir os negócios da instrução pública” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.41).

disseminado durante a república, foi possível observar uma suposta negligência do Estado frente à disseminação do ensino público popular.

Essa discussão pode ser observada pela “dura” crítica feita a José Veríssimo, em 1913, no impresso católico *A União*. Em notícia não assinada, o que corrobora a ideia de concordância do editorial do jornal, as observações de Veríssimo sobre as mazelas da educação, publicadas em diferentes periódicos, foram sinalizadas como “mínima porcentagem de idéas e essas mesmas indecisas” (*A UNIÃO*, 26/01/1913, p.02). Segundo o articulista, o mesmo desejava um “Bureau of Education”, mas com modificações, incluindo a exclusão da participação religiosa do debate educacional e, ainda, dos estrangeiros que não contribuiriam com a formação da identidade nacional. A questão que o jornal lançava associava-se ao dito “florescimento das escolas congregacionistas” que, pela visão apontada como sendo de Veríssimo, “prejudicaria a escola leiga que a nossa democracia republicana preconiza [va]”. Nessa direção, o jornal afirmava:

O Sr. José Veríssimo não é dos que desejam a collaboração da iniciativa particular na solução do problema de instrução, como a estão aproveitando todos os paízes bem governados. S.S. só acha conveniente a instrução jacobina e athéa. Nem estrangeira, nem religiosa. Melhor será o analfabetismo do que esses remédios a elle. Aprender a ler em alemão ou italiano já não lhe cheira bem, mas sobretudo, aprender em escola religiosa, isso é uma calamidade.... na opinião do Sr. José Veríssimo, que tem declarado, por vezes, preferir uma monarchia voltaireana a uma república christian (*A UNIÃO*, 26/01/1913, p.02).

O direcionamento da notícia aponta uma preocupação dos membros da Igreja católica e da própria instituição religiosa com sua ausência na participação da educação brasileira. As contribuições possíveis de serem alcançadas pela parceria público/privada foram às mesmas observadas na notícia, em 1920, publicada também no jornal *A União* por Martins Silva, representante da União dos Moços Cathólicos, que sinalizam um descontentamento pela diminuição na legitimação religiosa e no reconhecimento da igreja no projeto educacional brasileiro. Em ambas as publicações, notam-se tentativas de atrelar o analfabetismo às negligências estatais e às “posturas individuais” que defendiam um Estado forte, se negando a subvencionar “funções delegadas à educação”.

A acusação feita a Veríssimo, em 1913, concentra-se a criticar seu posicionamento aberto no livro *Educação Nacional* (1906) e seus tantos outros discursos em defesa do Estado forte e presente, da construção da identidade do povo e de um projeto de educação nacional e, ainda, criticando os poderes públicos relapsos, em sua visão, com a instrução popular e conivente com a subvenção do ensino.

No Distrito Federal, assim como em outros municípios e estados brasileiros, as conciliações conservadoras permitiram a continuidade de certos grupos no poder. Percebe-se que, ainda que se trate de momentos de mudanças políticas: independência, proclamação da República, períodos pós-ditatoriais, observou-se continuidades de certas estruturas. Mesmo possuindo um estado forte e autoritário, não significava que o mesmo fosse imbuído de um “espírito público”, pois foi cooptado por grupos que se revezavam no seu controle, atuando para a consolidação da chamada “privatização do público” (COUTINHO, 2014, p.183). Um exemplo dessa privatização do público pode ser percebido pelas Ligas que assumiram uma centralidade na função educacional e no combate ao analfabetismo nas primeiras décadas republicanas, conforme foi possível verificar no capítulo anterior.

Marc Bloch definiu a história como sendo a “ciência dos homens no tempo”. Segundo o autor, “por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar” (BLOCH, 2001, p. 54). Neste processo de “capturar” os homens, o historiador tem como recurso os “vestígios” deixados por eles. Portanto, a vivência humana ao longo do tempo deixa vestígios que nos servem de fontes, de rastros, de indícios da produção humana em determinados contextos.

Nesta acepção, podem-se considerar os escritos de Veríssimo como “vestígios de seu tempo”, fontes históricas, na medida em que desnudam os debates e as questões pensadas em cada época. O tempo de Veríssimo, atravessado pelos debates republicanos, apresentava-se como “novo”. O intelectual se colocava na tarefa de pensar a construção de um “projeto de educação nacional”, conjuntamente com a formação de uma “sociedade educadora”. Segundo Claudia Alves (2011), o livro *A educação nacional* é um texto “que aponta as grandes linhas do desenho de um sistema educativo, mais pensado a partir de suas bases filosóficas e doutrinárias do que pedagógicas” (ALVES, 2011, p. 41).

A imprensa, como se tem analisado, foi um espaço importante de atuação dos intelectuais em diferentes épocas. Os tablóides facultaram a publicização das ideias, utilizados por homens do governo, e, ainda, por outros atores que se colocavam em cena para denunciá-lo. Veríssimo teve artigos publicados em jornais de Belém reunidos em seus primeiros livros (ALVES, 2011, p. 30). Também foram localizados outros distribuídos por folhas diárias cariocas. A partir dos artigos localizados nos jornais *O Imparcial* e o *Correio da Manhã*, da crítica asseverada no *A União* contra o posicionamento educacional do intelectual, mas, principalmente, pelas considerações trazidas no livro *Educação Nacional*, de Veríssimo (1906), é possível evidenciar algumas questões presentes neste estudo e que mereceram um

maior debruçamento. Dentre elas, a importância da educação popular, a crítica à subvenção do ensino, o papel do Estado.

Um ponto levantado e analisado por Veríssimo em sua obra (1906) refere-se a indícios sobre a importância do caráter público da educação. Mesmo se declarando um liberal, José Veríssimo tecia duras críticas ao “mercantilismo do ensino particular”, segundo ele, “verdadeiramente miserando e alarmante a que chegou o nosso ensino, entregue de um lado à desordem, indisciplina e desleixo que reina no ensino oficial, de outro, ao bronco mercantilismo do ensino particular” (VERÍSSIMO, 1906, p. XIX).

José Veríssimo delegava à educação pública um papel importante na formação da nacionalidade. Neste sentido, pensar o Estado também era pensar a nação e a construção da nacionalidade. Portanto, discutir a educação pública consistia em debater a formação brasileira. Nesta acepção, a crítica de Veríssimo ao “mercantilismo” é pertinente, pois a ideia de uma educação “como comércio” tira da instrução a responsabilidade que, segundo o autor, a mesma deveria cumprir. A apreciação era feita, mais precisamente, à ineficiência e incapacidade da sociedade civil em oferecer a instrução naquele período, já que se tratava de um negócio de “homens pobres, isolados, muitos incompetentes, que abrem uma escola, um colégio, como simples meio de vida, meio, aliás, mesquinho, incerto” (IDEM, p. XXIII).

Para o autor era certa a abnegação política com a causa educacional. No entanto, o desinteresse em solucionar, politicamente, os “problemas da educação” parece ter sido equilibrado, ao menos, atenuado pela atuação de outros agentes envolvidos diretamente nesse processo: professores, jornalistas, ligas, associações, etc. A atuação de setores da sociedade civil ao longo da história do Rio de Janeiro – é o caso da Liga da Defesa Nacional e o da Liga Brasileira contra o Analfabetismo, analisadas no capítulo 2 - contribuiu para a conquista e avanços na educação, ainda que, de acordo com Nelson Coutinho (2014), algumas campanhas surgiram para corroborar com a suposta denúncia de transferência de responsabilidade entre os setores da sociedade e a chamada “privatização do público”. Contudo, por mais que o Estado tenha se constituído de “cima pra baixo” e que tenha havido as manobras de poder destacadas, o reconhecimento do papel da sociedade nesse processo é um ponto perceptível no texto de José Veríssimo:

As formas de governo tem um valor relativo, mesmo porque, conforme o demonstra a historia e o ensinam os mais alumiados pensadores, a força progressiva das nações atua de baixo pra cima e não de cima para baixo. É no povo que reside, e é a soma de seus esforços, em qualquer ordem de fenômenos, que produz a civilização e o progresso (VERÍSSIMO, 1906, p. L).

Nessa direção, mais uma vez questiona-se o ensino popular. Como uma sociedade que se pretendia “moldar” a partir das inspirações do “Novo Mundo”, como foi intitulada a América do Norte, podia continuar a pensar na construção de uma nação e no desenvolvimento de sua sociedade, sem conferir ao povo a capacidade de também somar esforços para o progresso nacional?

Resgatando a discussão posta sobre cidadania, tem-se nos analfabetos um exemplo da cooptação estatal por grupos que disputavam o poder e viam na exclusão dessa população não letrada um meio de manterem o controle social. Em contraponto, foram mostradas outras ações educativas defendidas por instituições particulares como as Ligas, embora, de certo modo, essas associações também tivessem objetivos específicos com a oferta da instrução popular em prol da “defesa nacional”, evidenciando não haver, inicialmente, uma preocupação com o indivíduo.

Assim sendo, Silva (2015) contribui para o desfecho dessa história que busca refletir sobre os “culpados” pela “ação de não alfabetizar”. A culpa está na “abnegação política”, na “incapacidade da sociedade civil”, no próprio sujeito? Talvez, em todos eles. Se alfabetizar é uma ação, o seu contrário também o é. Logo, toda ação necessita de um responsável para a sua execução. O analfabeto já traz consigo um estado ou uma condição quase posta como inata. Diferente do modo como o analfabetismo é abordado e apontado como culpa individual, acredita-se que, se o governo não alfabetiza a população do seu município, estado ou país, assim, como a sociedade civil permite que esse descompromisso se mantenha, foram eles quem deixaram de executar e fiscalizar a “ação de alfabetizar”, tendo, assim, sua grande parcela de responsabilidade. Se o Estado é composto, formado ou cooptado por “grupos que se revezavam no seu controle” (COUTINHO, 2014, p.183), esse grupo pode ser entendido como o culpado pelo analfabetismo.

Retoma-se a justificativa do interesse em pesquisar as ações em torno da obrigatoriedade do ensino e do analfabetismo no Rio de Janeiro. Com esse viés, este estudo trouxe a análise de alguns discursos envolvendo atores e acontecimentos que possibilitaram a construção de uma história da História da Educação no Distrito Federal, entre os anos 1900 a 1922, de modo que foi possível problematizar, principalmente neste terceiro capítulo, uma notória transferência da responsabilidade do Estado das medidas que impulsionariam a educação popular e reduziriam o nomeado “mal social”: o analfabetismo.

Estudar a imprensa composta por discursos envoltos por representações e por signos que marcam um determinado contexto exige um esforço e entendimento acerca do valor da história, o que é pertinente enquanto objeto histórico, como realizar a operação

historiográfica, quais as contribuições de uma fonte – suas marcas escriturárias e silenciamentos -, bem como o refinamento das questões a serem formuladas, a fim de dar legitimidade à história que será contada, interpretada, construída. Qual a pertinência social dos objetos, das fontes, das questões, das escolhas? Formulando algumas conjecturas, parte-se do pressuposto de que a interpenetração de quem escreve ao fazer histórico está subjugada ao entendimento de que o historiador constrói uma história a partir do seu olhar particular, das fontes que lhe permitirão interpretar uma narrativa, das seleções que lhe possibilitarão costurar um enredo, entender um contexto, pensar um cenário, um tempo da história, elucidando racionalidade, imparcialidade e uma aproximação da sua “verdade” (PROST, 2012).

Logo, a escolha pela imprensa como campo de análise mostrou-se frutífera por sua contribuição na reflexão em torno da transformação e do aprofundamento daquilo que se entende sobre determinada sociedade. A investigação dos jornais elencados se deu pela contribuição inovadora que os mesmos promoveram. Não por serem fontes inéditas, mas, por terem sido explorados através de outras questões, outros objetos, outras entradas interpretativas. As narrativas são distintas; daí sua função necessária desde que consciente da “produção de seus efeitos” (CERTEAU, 2014, p.142). Não bastou examinar as notícias a partir das suas descrições. Antes disso, foi preciso entendê-las como uma “arte do dizer”. Para Michel de Certeau, isso significa compreender os discursos ali presentes não apenas como uma maneira de se exercer.

Compreendidos como “arte de fazer golpes”, modificando um equilíbrio por uma surpresa, uma certeza por diferentes possibilidades; os discursos se caracterizam “pela coisa que mostra” (CERTEAU, 2014, p.142). Contudo, por se tratar de uma narração e não uma descrição, uma construção histórica, seus truques podem ser revelados. Melhor dizendo, podem ser interpretados por “um público que não se engana”. Apesar da “arte do dizer” que os envolvem, ainda assim, ele está subordinado às “táticas”. Nessa direção, coube ao pesquisador das fontes aqui trazidas conhecer a sutileza dos procedimentos da retórica e sua produção de um efeito de evidência, bem como ter em vista a criação de um arranjo que, sob a representação de uma suposta “descrição historiográfica”, pode ter manipulado o próprio discurso e criado disfarces para sua própria narrativa. Talvez, essa seja a grande sedução em pesquisar a arte das dissimulações presentes nos discursos. Enquanto as fontes se apresentaram mascaradas, coube a mim, a pesquisadora, com “astúcia” buscar meios e formas de revelá-las ou, ao menos, levantar outras hipóteses, problematizando suas supostas “verdades”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Combatendo o analfabetismo. A Comissão de Instrução Pública da Câmara abordou, hontem, **o problema da obrigatoriedade do ensino primário.** Finda a discussão, a Comissão assignou o seguinte projecto:

“A Comissão de Instrução:

Considerando que a Conferência Interestadual do Ensino Primário, reunida, no Rio de Janeiro, em 13 de outubro de 1921, reconheceu a competência da União para intervir na difusão do ensino primário e no combate ao analfabetismo;

Considerando que, para este fim, aconselhou a criação de um Conselho Nacional de Educação e dos demais órgãos de inspecção e administração do ensino subvencionado e oficial a cargo da União;

Considerando que, quer o Projecto de lei orçamentária vetado, quer a lei de provimento, ora elaborada, consigam verbas para o serviço do ensino primário;

Considerando que se faz, assim, mister a organização do Departamento Nacional de Instrução Pública, afim de coordenar e dirigir os esforços dos poderes públicos e das iniciativas particulares em tal sentido;

Considerando que a alludida Conferência reconheceu, em these, a necessidade do ensino obrigatório e que vasta providência depende de medidas de Direito Penal e Civil, que só o Congresso pode votar;

Submette a consideração da Câmara dos Srs. Deputados o projecto lei

O IMPARCIAL, 09/08/1922, p.02, grifos nossos

Em agosto de 1922, poucos dias antes da comemoração do Primeiro Centenário da Independência do Brasil, foi instituído um projeto de lei submetido e legitimado pela Câmara dos Deputados que seria enviado ao senado para apreciação e possível implementação.

Pouco satisfeitos com os rumos que a instrução primária tomava e, junto a ela, os problemas alavancados pelos altos índices de analfabetismo no país, mais uma vez, o debate sobre a necessidade da difusão do ensino popular repercutiu entre os membros dos poderes

públicos.

Solicitava-se, em forma de nove artigos, que o Congresso Nacional criasse o Conselho Nacional de Educação e demais órgãos necessários à administração e à inspeção do ensino primário público e particular; que se estabelecessem acordos com os estados e municípios para o acontecimentos de novas subvenções e criações de escolas; que se instituíssem meios coercitivos para o cumprimento da frequência e obrigatoriedade escolar; que se ampliasse a fiscalização da escolarização de menores órfãos e desvalidos; que se obrigassem todas as fábricas, oficinas, estabelecimentos industriais e comerciais a garantir a instrução dos menores de 16 anos, analfabetos, com sujeição a multa e infrações; que se efetivasse a promoção da criação de caixas escolares, a fim de prestar assistência aos menores em extrema pobreza.

A ampla demanda estabelecida pelo projeto de lei analisado abrem possibilidades de estabelecimento de relações com outras tentativas legislativas que também visavam a criação de órgãos administrativos e fiscalizadores para a educação, bem como a ampliação do ensino primário a partir da implementação da instrução obrigatória. Ao longo deste estudo foram indicados leis, decretos, regulamentos, pareceres que pretendiam atender tais questões. Dentre essas medidas houve destaque para os projetos instituídos por Coutto Ferraz (1854), João Alfredo (1874), Leôncio de Carvalho (1879) no período oitocentista. Já no início republicano, mais precisamente no Distrito Federal, foi dada ênfase para os projetos dos deputados Felipe Nery (1908), José Bonifácio (1912), Maurício de Lacerda (1912; 1915).

Tanto as propostas apresentadas no Império como na República não foram suficientes para resolver os problemas ilustrados ao longo dos anos 1900 a 1922 – embora já ressaltados no século XIX – dando margem para o surgimento de um novo projeto que tendia solucionar as questões em torno da criação de escolas, da frequência e da permanência escolar e, ainda, da difusão do ensino primário para grupos sociais que, ao longo da história da educação, tiveram condições diferenciadas de acesso às ações e aos espaços educativos formais e informais.

Por vezes, a busca pelos responsáveis pela educação veio à tona nas páginas desta pesquisa, permitindo acentuar os discursos dos “homens ilustres e ilustrados”, projetando um jogo que envolvia diferentes esferas em uma tentativa de instruir e educar, empenhados na modernização do país, todavia, dentro de uma conformação almejada e que atendesse aos seus interesses. Nesse jogo, o sujeito tido como “analfabeto” ganhou centralidade. Ao menos no discurso, ele era reconhecido, porém, tido como um prejuízo social. Logo, sua condição de iletrado precisava ser modificada. Para isso, a estratégia pensada foi fundar escolas e organizar sociedades destinadas a propagar a instrução popular.

Em meio às festividades do Centenário da Independência do Brasil, mas também as crises e conflitos políticos anunciados no ano de 1922 surgia mais um projeto que se endereçava diretamente “ao combate do analfabetismo” (O IMPARCIAL, 09/08/1922, p.02), mostrando, a partir da sua disseminação e divulgação na imprensa, que uma parte da sociedade brasileira, supostamente, se preocupava com sua população, mas, principalmente, com os entraves que a falta de escolarização trazia para o seu progresso.

Meros discursos ou reais intenções? A problematização da elaboração de tal projeto às margens do centenário mostrou-se capciosa. Partindo deste pressuposto, vale ilustrar a discussão no senado:

Compareceu muita gente, mas o trabalho foi pouco.

Tendo início a sessão com a presença de 40 senadores, número esse poucas vezes verificado naquela Casa do Congresso, muita gente suppoz que ia haver algum facto extraordinário.

Nada se verificou, entretanto, a não ser as longas e entusiasticas referencias de um orador sobre o “Mackenzie College”, de S.Paulo, que pleiteia a equiparação aos institutos officiaes congêneres.

Em seguida, o Sr. Irineu Machado se pronunciou. Da ignorância, disse que vai ser o problema do segundo centenário:

“Indico que a mesa do Senado fique autorizada a entender-se com a Mesa da Câmara dos Deputados sobre a fusão das respectivas comissões de Instrucção Pública, para, funcionando como comissão mixta, apresentarem o mais urgentemente possível o projeto de lei **adotando a obrigatoriedade do ensino primário em todo o território da República**”.

Quando S. Ex. terminou não havia mais número para as votações, conforme se verificou por um requerimento de urgência (...).

Em virtude da falta de “quorum” foi adiada toda a matéria em votação.

Depois disso encerrou-se a sessão (O IMPARCIAL, 26/09/1922, p.03, grifos nossos).

Intitulada “o senado em sessão”, a matéria do jornal *O Imparcial* publicada poucos dias após a festa do centenário dava indícios de que, mais uma vez, o projeto não sairia do papel. Conforme o discurso de um dos senadores presentes, a “ignorância”, termo utilizado para tratar da falta da instrução popular, seria um problema a ser enfrentado no contexto do segundo centenário...

A história não é neutra. Tentei demonstrar que ela é feita com base nas concepções, de sujeitos, de historiadores que a narram e a recriam. Com esse entendimento, dei luz ao Primeiro Centenário da Independência do Brasil para investigar as transformações percebidas nas políticas educacionais e nos discursos em torno das medidas propostas para a expansão do ensino, o que me levou a compreender a tentativa de difusão da instrução popular com um fim social. Observei, ainda, a existência de uma preocupação com o ensino elementar que atravessou o século XIX balizando-se, também, uma questão presente na Primeira República.

Os núcleos estruturadores da tese dizem respeito ao combate ao analfabetismo e à implementação do ensino primário obrigatório, o que repercutiu na análise dos discursos sobre a impraticabilidade da lei e o ferimento dos direitos civis, demandando, por conseguinte, o debate a respeito da responsabilidade estatal e da argumentação de função civilizatória e disciplinar da população, a educação tida como demanda social.

Analisei, a partir das narrativas construídas nos jornais examinados, várias campanhas sociais, civilistas, higienistas, educacionais, que se iniciavam com o intuito de solucionar “a chaga aberta”. Tratava-se de um jogo, uma disputa pelos significados políticos e sociais a serem apagados ou realçados. Tais campanhas, no início republicano, propunham transformar a cidade do Rio de Janeiro, disseminando-se pelo Brasil e recriando estratégias e medidas capazes de solucionar os vários problemas já explicitados durante o Império, mas que permaneciam sem solução ou que se interessava dar selo de inovação.

Problematizei as experiências de educabilidade examinadas, principalmente, nos jornais *O Tico-Tico*, *a Eschola*, *O Imparcial* e *O Malho*, tentando pensar seus usos como dimensões educativas, permitindo, de tal modo, compreender a tentativa de constituição do processo social a partir de diferentes espaços de conhecimento formal e informal. As observações me levaram a entendê-los, ainda, como agências responsáveis pela propagação das formas escolares modernas, mas também considerá-los como veículos, em circulação, revestidos por uma complexidade de disputas políticas e sociais. Os jornais influenciavam a formação de um novo padrão de linguagem e de uma nova consciência, já que se constituíam por discursos disseminadores de desejo de progresso, modernidade e cidadania – “verdadeiros aliados” da causa da formação social –, insinuando que a educação foi concebida tanto pelo poder público como pelas mais variadas agências, inclusive pelos próprios impressos.

A análise dos jornais possibilitou que eu investigasse a presença e a ausência do público e do privado nos projetos educacionais, tendo a instrução popular como um instrumento para a defesa nacional. Em destaque, chamo a atenção: primeiramente, para os interesses e os compromissos por parte da Comissão Especial de Legislação Social com a aprovação de um regulamento que pudesse assegurar o direito à educação elementar para crianças trabalhadoras e para os filhos de operários; em segundo, para a Liga da Defesa Nacional e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que, a partir dos seus programas de ação social, também, pensaram a educação, com fins patrióticos e de interesse nacional, instituindo outras experiências educativas com vistas a um projeto específico de sociedade que se idealizava.

Assim, observei que a análise realizada nesta pesquisa, por meio da qual pude refletir

sobre o sujeito, a sociedade, os discursos, as representações, as experiências de educabilidade, as forças que movem essas experiências, as ações adotadas para promover as diferentes concepções de educação visavam problematizar como se deu a ampliação da alfabetização.

Essa expansão partiu, principalmente, da difusão escolar, mas também esteve presente em outros espaços educativos, entre eles os impressos, como já foi sinalizado. Foi possível comprovar a complexidade que envolve as formas de educação, que não devem ser reduzidas pela oferta oficial do Estado tampouco estão restritas ao espaço escolar. A expansão da instrução das classes populares se deu, inclusive, por meio da vulgarização dos impressos. No caso do Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XIX, a dimensão do conhecimento foi amplamente divulgada nos livros, jornais, revistas de pequena e grande circulação nas cidades e no país.

Analisei nos jornais diferentes indícios que comprovaram que esse veículo de informação também foi responsável pela repetição de determinadas formas escolares, hábitos e comportamentos que um grupo específico da sociedade idealizava como o mais apropriado para os moldes de uma cidade e de um país em modernização, outro ponto já destacado. Com base na análise dos discursos, notei uma tentativa de desqualificação do sujeito iletrado e a construção do estabelecimento de um conhecimento “correto” o que, em certa medida, causou um problema estrutural na sociedade contemporânea: uma cultura escrita padronizada, um monopólio sobre o que saber, um paradoxo na lógica do conhecimento da escrita e do discurso que refletiu nas desigualdades de recursos estruturais, linguísticos e culturais, causando uma espécie de domesticação dos saberes existentes no contexto republicano e nos dias atuais.

Compreendendo a importância dessas diferentes experiências de educabilidade tive a intenção de investigar o rotulado “sujeito iletrado” e a obrigatoriedade do ensino primário para solucionar tal “mal social” que, nos discursos, este suposto “remédio” apresentava-se como uma medida estratégica na expansão da instrução popular e no combate ao analfabetismo.

Ao estudar o debate educacional específico levantado no contexto do Primeiro Centenário da Independência do Brasil me coloco também na condição de um sujeito imerso no contexto do bicentenário da independência, envolvido com a educação de alunos de escola pública dos anos iniciais de alfabetização e letramento. É esperado que eu utilize deste momento para retomar, mais uma vez, o contexto republicano e, de forma sistematizada e refinada, apresentar a abordagem da tese, assim como a narrativa que as fontes permitiram que eu construísse. Proponho fazer isso de um modo diferenciado, trazendo, conforme fiz

anteriormente, algumas questões e os principais núcleos discutidos, ainda que, para isso seja necessário algumas relações com o tempo presente. Por isso, agora, apropriando-me do entendimento alcançado por March Bloch (2001) de que a história não é estática opto por rever a metodologia comumente e “formalmente” operada nas conclusões de trabalhos acadêmicos e, de forma mais arriscada, propor o desafio de pensar este estudo a partir da noção de processo, compreendendo a história a partir do seu movimento. Sabendo que a produção da história não pode ser pensada de forma deslocada de cada época vou ao encontro dos vestígios do passado para perceber suas implicações no meu cotidiano.

Olhar para o passado foi intencional e necessário pois serviu para eu compreender as transformações e interferências de um contexto específico e, a partir das diversas experiências do tempo, do movimento de ida e retorno para o meu próprio tempo histórico, permitiu o desdobramento de um questionamento historiador sobre as relações com o tempo possibilitando, por conseguinte, interrogar, de forma mais reflexiva, esses debates travados lá e aqui. Trata-se, por assim dizer, de me apoiar no regime de historicidade proposto por François Hartog (2014).

Aqui estou. Aproxima-se a chegada do ano 2022, cem anos posteriores àqueles estudados nesta pesquisa. Verifico que a principal causa da “ignorância” tratada no projeto de 1922 foi, de algum modo, preservada no campo educacional, conforme percebo no documento oficial, composto por vinte metas e 254 estratégias, estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e que estipulam prazos até o ano de 2024 para sua progressiva implementação.

No texto do PNE apresentado pela Lei n.13.005 de 2014 são apontadas polêmicas e provocações a serem enfrentadas. Dentre elas, problematizo a modificação da diretriz que previa a “superação das desigualdades educacionais” (p.22), que sofreu intervenções na elaboração da formulação de sua escrita, retirando dela a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual” (p.22). Como desafio, indago as sugestões de perspectivas de avanço para a educação brasileira “nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em alguns níveis e etapas da educação básica” (p.23).

Se, o texto do PNE 2014-2024, do modo como foi construído, já se apresenta como um desafio, o que dizer se for problematizada a redução da universalização? Apesar da ampliação do acesso à educação formal, a universalização do ensino ficou restrita à educação básica, não superando, portanto, conforme anunciado, “as desigualdades” que permanecerão existindo com este provável dualismo educacional. “Instrução Elementar” x “Instrução

Propedêutica” no primeiro centenário; “Educação Básica” x “Educação Superior” no bicentenário? Há questões a se pensar.

Como não dar vistas a um projeto educacional que propõe “harmonizar” a educação nacional, mas, que legitima um projeto educacional que privilegia um grupo social em detrimento de outros grupos que não possuem, ainda, garantias de acesso para todos os níveis de escolarização? Não se pode negar os avanços obtidos durante o primeiro decênio do PNE 2001-2010, principalmente, no que diz respeito à universalização da educação básica e à fomentação de medidas paliativas de acesso voltadas para o ensino superior que, por meio de políticas que envolvem o público e o privado, possibilitaram uma ampliação no número de vagas nas universidades públicas e particulares do país. Contudo, foram medidas restritas no PNE 2001-2010 e continuam não sendo no PNE 2014-2024, já que não garantem a mesma oportunidade de acesso e qualidade educacional a todos interessados em dar continuidade a sua formação acadêmica.

A análise a partir do PNE possibilita pensar que os três alicerces deste estudo são pontos ainda abertos no debate presente às portas do bicentenário da Independência do Brasil: as diferentes ações e espaços de educabilidade, o “problema” do analfabetismo e a “solução” do ensino obrigatório para a expansão escolar. Essas três questões centrais, discutidas e analisadas na pesquisa, apresentam-se como medidas que compõem uma estrutura ao longo do processo histórico educacional, estando, ainda hoje, diretamente envolvidas com os debates em torno do conceito de cidadania, da análise dos discursos, das adequações, das resistências, das diferentes práticas educativas, sejam elas escolares ou não.

Não tenho a intenção de estabelecer relações entre o passado e o tempo presente, compreendendo os debates e as medidas educacionais analisadas como uma consequência ou uma continuidade direta, já que não concebo a construção da história de forma linear em termos de evolução dos acontecimentos. Ao contrário, busco confrontar as “realidades” analisadas para pensar como, nesse processo dialético e estrutural, algumas permanências são perceptíveis nos dias atuais.

Na ordem enfatizada, o caso do analfabetismo permite exemplificar um problema que não foi “solucionado” justamente por se tratar de uma questão que faz parte de uma estrutura maior, de um sistema dual nos campos econômico, político, social, cultural, educacional; alicerçados por medidas e estratégias que, historicamente, criaram meios e espaços para adequar, de forma diferenciada, os grupos distintos da sociedade brasileira.

Assim, o mesmo PNE, que se autodefine como um projeto democrático de educação, é aquele que restringe a abrangência do ensino universal para alguns níveis de escolarização e

também “retira a ênfase” no enfrentamento do problema das desigualdades sociais (p.22). São contradições como estas que me impulsionaram a problematizar discussões presentes nos dias atuais, mas, que a História da Educação me possibilitou enfrentar e compreender como parte do processo histórico nacional.

Referente à população iletrada, diferentes documentos me levaram a apresentar dados que informavam uma estimativa do analfabetismo em torno de 80% da população brasileira durante as primeiras décadas republicanas. Contudo, se a análise for restrita ao recenseamento realizado em 01 de setembro de 1920, a taxa se reduz para 69,11% de analfabetos brasileiros (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.IX) ou, considerando brasileiros, estrangeiros residentes no Brasil e a população com nacionalidade ignorada, listados pelo Censo de 1920, a taxa se eleva para 75,6% (DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1929, p.03).

As informações em destaque permitem que eu exponha um problema estrutural da nossa sociedade, observado no início do século XX, mas que permanece como questão a ser enfrentada nos dias atuais. Se os dados divulgados pelo censo de 1920 silenciam as desigualdades sociais existentes nesses números, minha ressalva intenta dar visibilidade a quem são estes analfabetos. Apesar da distinção de sexo presente no documento de 1920 – 12.168.498 mulheres e 10.973.750 homens analfabetos listados pelo censo - não é possível afirmar a classe econômica ou a origem racial de cada sujeito estimado.

A meu ver, esse silenciamento pode ter sido intencional. É possível que ele fizesse parte de uma construção social que tentava negar uma desigualdade social e racial existente em nossa sociedade, comprovada e trazida em vários estudos históricos, sociais e do campo da educação, que servia para legitimar a essência de um dualismo na educação brasileira que se consagrou em diferentes projetos políticos educacionais pensados por um grupo social particular.

A construção histórica anunciada anteriormente permite que eu estabeleça relações, inclusive, com os dados levantados recentemente. Em matéria publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, foi noticiado que “o Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 21/12/2017). Apesar de o PNE propor erradicar o analfabetismo no país nos próximos sete anos, até 2024, chamo a atenção para um olhar mais atento para dois grupos específicos que dão densidade para o expressivo número de analfabetos ainda existentes em nossa sociedade. São eles: um grupo majoritariamente composto por sujeitos de cor preta e parda, outro grupo que, independente da cor, configura-se predominantemente por pessoas mais idosas.

Entre os 8% de analfabetos ainda listados entre a população brasileira, o analfabetismo é mais agudo entre a população de cor preta e parda, onde a incidência é mais do dobro listado pela população autodenominada branca (IDEM, 21/12/2017). Para cada 100 pessoas entrevistadas e que se definiam com cor branca, 4 eram analfabetas. O número sofre alterações consideráveis quando são entrevistadas as pessoas definidas de cor preta e parda. A cada 100 verificou-se que 10 eram analfabetas.

A matéria do jornal *O Estado de São Paulo*, que se respalda por dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD CONTÍNUA), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), afirma que o problema do analfabetismo se agrava, quando se é verificada a idade desse público, de modo que “a situação fica mais grave com o avanço da idade” (IDEM, 21/12/2017). Tal constatação demonstra que a questão também é “um problema de estoque”, gerado, principalmente, pela falta de oportunidade educacional dessa população e asseverada por suas condições econômicas. A falta ou a pouca escolarização dessa população mais idosa é verificada como um fator que se mantém nos dias atuais. Segundo pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “5 em cada 10 adultos brasileiros não frequentaram escola além do Ensino Fundamental” (O ESTADO DE SÃO PAULO, 21/12/2017), dado que reforça a minha afirmação sobre a reprodução e permanência de um dualismo educacional na sociedade contemporânea, partindo da perspectiva de dualismo compreendido pela diferenciação de educação, de nível de escolarização, de qualidade estrutura nos tipos de escola para para diferentes extratos da sociedade, fruto de resquícios históricos analisados ao longo desta pesquisa.

Ao cruzar os dados referentes aos dois grupos de população analfabeta observados, verifico que um se relaciona diretamente com o outro. Propondo apurar a cor das pessoas analfabetas com a idade mais avançada, percebo a existência de um número três vezes maior da população de cor preta e parda, se comparada com a de cor branca. De cada dez pessoas pretas ou pardas com 60 anos ou mais, três são analfabetas. Entre os brancos, há apenas um idoso analfabeto a cada dez.

Mais uma vez, reforço a questão do analfabetismo como um problema estrutural, asseverado por questões econômicas e raciais, resquícios de diferentes contextos históricos que avigoravam a existência de políticas educacionais excludentes e discriminatórias. Como pude analisar, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891, documento onde se garantia os direitos civis, também serviu para discriminar e excluir da condição de

cidadão a maioria da população existente, fosse pela falta de comprovação ou por baixa renda - considerando a falta de política pública voltada para a população escravizada que, em lei, é liberta a partir de 1888, sem renda, sem moradia, sem assistência pública; infiro a predominância dessa população antes escravizada diluída no contingente populacional de baixa renda – fosse pela condição de iletrado de sua maioria, tendo sido possível estabelecer uma relação entre renda e escolarização.

Essa relação direta entre a baixa renda e a falta de oportunidade de escolarização se aproxima das análises que propus neste estudo que traçaram uma aproximação entre o trabalho infantil e a infrequência escolar, ou, ainda, entre a predominância do analfabetismo (se ele for baseado nos saberes escolares) entre as classes populares que, devido a sua condição financeira, tinham que, precocemente, optar pelo trabalho ao invés da escola.

A relação foi observada nas décadas que antecederiam o Primeiro Centenário da Independência do Brasil, mas, também, está presente, ainda, nos anos que antecedem o bicentenário. Veja-se o exemplo a seguir:

A falta de estudos foi um desafio na vida do casal de aposentados Jair Araújo, de 64 anos, e Maria José, de 70. Vindos do interior de Minas Gerais, eles tiveram que abrir mão da escola para se dedicar ao trabalho. A consequência disso foi que ela nunca aprendeu a ler e escrever e Araújo consegue, mas com dificuldade, recorrendo à ajuda dos filhos para ajudá-los a pagar contas e ler cartas (O ESTADO DE SÃO PAULO, 21/12/2017).

Apesar de não se tratar de uma continuidade direta, algumas permanências são perceptíveis no debate atual. Além destas questões que trazem aspectos negativos presentes no processo histórico, não posso negar ou deixar de enfatizar a constância das resistências. Nessa direção, o discurso que envolve o conceito de cidadania, principalmente, observado a partir da complexidade das ações, dos espaços e das experiências de educabilidade, me possibilita refletir sobre as resistências populares e suas táticas de inserção, de reconhecimento, de participação social.

Inserida em escola pública de periferia, localizada em uma área de conflito, eu, como pedagoga e alfabetizadora dos anos iniciais de escolarização, percebo que, apesar do discurso da “incapacidade do povo” persistir, inclusive, dentro do espaço escolar, os sujeitos que foram, ao longo do processo histórico, considerados insuficientes de conhecimento para a inserção social demonstram que se reconhecem como partícipes da sociedade, imersos em um movimento dentro desta estrutura marcada, principalmente, pelos diferentes espaços educativos que se inseriram. Atuantes em variados espaços de educação, escolar ou extra-escolar, seus saberes formais e informais, seus diferentes meios de expressão e comunicação,

pela linguagem escrita e oral, pelas leituras individuais e coletivas, silenciosas ou pronunciadas, contribuem e potencializam a capacidade de se reconhecerem como cidadãos, resguardados por direitos e deveres.

É o caso do meu aluno Arthur Rodrigo Guedes, do 1º ano de alfabetização que, em um momento de diálogo em sala de aula me pergunta:

_ Tia, de quem é a escola?

Surpresa com seu questionamento, esqueço sua pouca idade e respondo de prontidão:

_ Sua, Arthur.

Ressabiado com a resposta que ofereci, o aluno reflete sobre o fato de ser o “dono da escola” e acrescenta:

_ Se a escola é minha, eu posso fazer dela o que eu quiser.

O exemplo do aluno Arthur demonstra o seu reconhecimento enquanto sujeito da estrutura social. Sua pergunta em si já é um movimento de uma criança de 6 anos que, apesar da idade, pensa sobre seus direitos e está contextualizado nesse próprio movimento, fazendo com que ele se perceba parte do processo, da educação, da escola. Isso é consciência cidadã. Desse modo, acho válido ressaltar que há constantes aspectos negativos no processo histórico, todavia, as permanências das resistências populares estão presentes, vivas e pulsantes na sociedade atual, impulsionadas, principalmente, pela pluralidade de experiências de educabilidade reivindicadas, também, pelas classes populares.

Propondo ainda pensar as resistências, trago outra indagação. Desta vez, feita por outros professores, colegas de trabalho da educação básica, que, constantemente, me questionam a importância de um trabalho na área de História da Educação para minha prática docente. No meu entendimento, a minha pesquisa no campo é o que me possibilita pensar efetivamente a minha prática, compreendendo a realidade educacional a partir de um processo histórico marcado por transformações, mas, também, por relações estabelecidas. Desta feita, investigar a História da Educação é o que permite que eu entenda os discursos, as legislações e as suas demandas sociais localizados em contextos específicos e compreenda os desdobramentos que os mesmos apresentam nos nossos dias, interferindo, conseqüentemente, na prática docente. Estar inserida na área da História da Educação é significativo para que, através da minha pesquisa e da prática no campo educacional, eu não reproduza os discursos e os pensamentos em torno da educação que servem para disciplinar, moldar, conformar, controlar, manipular; concepções e ideias tão comumente defendidas e observadas no âmbito das escolas atuais. Portanto, considero minha inserção e pesquisa, também, como uma marca de resistência.

Por fim, insisto em mostrar que as permanências também se constituem pelas resistências. Sou filha de trabalhadores, fruto da escola pública destinada ao povo, de um bairro do subúrbio de Juiz de Fora. Foi com essa formação e com restritas possibilidades que resolvi resistir, enfrentar as limitações de classe e, beneficiada com políticas públicas educacionais, construí uma trajetória na Universidade Pública. Elaborei esta tese na condição de trabalhadora, inserida na Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro, atuando na escola pública por 40 horas semanais. Não tive direito ao 1/3 do planejamento escolar, assumi muitas impontualidades no trabalho para conseguir frequentar as disciplinas e participar do grupo de pesquisa do qual faço parte e tive indeferidos 4 pedidos de licença para estudo sem remuneração. Foram nestas condições que cursei meu doutoramento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro que, assim como eu, enfrenta e resiste o descaso dos poderes públicos, agência que discursa sobre a qualidade do ensino, mas se nega a valorizar os sujeitos que fazem parte da educação.

Deste modo, justificando a tese aqui defendida, a história me serve, de forma analítica, para compreender o passado, mas, também, para compreender as transformações, muitas delas, marcadas a partir das rupturas e das permanências como tentei ilustrar com base em algumas situações presentes no meu cotidiano.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABRANCHES, Dunshee de. *Governos e Congressos da Republica dos Estados Unidos do Brasil*: apontamentos biográficos sobre todos os Presidentes e Vice-Presidentes da Republica, Ministros de Estado, e Senadores e Deputados ao Congresso Nacional 1889-1917. São Paulo, 1918.

ABREU, Alzira Alves de. *Dicionário Histórico Biográfico Brasileiro pós 1930*. 2.ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.

_____. *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República (1889-1930)*. Fundação Getúlio Vargas: Rio de Janeiro, 2015.

ABREU, Maria Emília Vieira de. *Professora Leolinda Dalto: uma proposta de catequese laica para os indígenas do Brasil*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: PUC/SP, São Paulo, 2007.

ABREU, Regina. *História de uma coleção: Miguel Calmon e o Museu Histórico Nacional*. In: Anais do Museu Paulista. São Paulo, v.2, jan./dez. 1994, p.199-233.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Entre a “tyranny cruel” e a “pedra fundamental”*: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2012.

ALMEIDA, Cíntia Borges de; COSTA, Aline Santos. Para a petizada inocente: encanto, diversão e lições de conduta na revista *O Tico-Tico* (1905-1910). *Revista Teias*, 2015, v.16, n.41, p.54-71.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. *Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. Trad. Antônio Chizotti. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

ALVES, Cláudia. A Educação Nacional. In.: HAMDAN, Juliana Cesário; XAVIER, Maria do Carmo. *Clássicos da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, v.2, 2011, p.27-48.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, André Nunes. *A grande reforma urbana do Rio de Janeiro*: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as ideias de civilização e progresso. Mauad X, 2016.

BARBOSA, Francisco de Assis. Prefácio. In.: BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. 5.ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1971, p.7-24.

BARBOSA, Marialva. *História cultural da imprensa: Brasil, 1900-2000*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BARBOSA, Rui. *Obras Completas de Rui Barbosa. Campanha Presidencial*. Rio de Janeiro, 1967. v. 46, t.1, 1919.

BARRETO, Lima. *Recordações do Escrivão Isaías Caminha*. 5.ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1971.

_____. *Triste fim de Policarpo Quaresma*. Editora Sol: São Paulo, 2004.

BARROS, Vanda Terezinha Medeiros de. *A renovação Educacional sob as Benções Católicas: um estudo sobre a aliança Estado/Igreja em Minas Gerais (1920-1930)*. Dissertação de Mestrado (Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

BASTOS, Tavares. *A Província*. FAC-SIMILAR, 1996.

BASTOS, Maria H. C. Apêndice – a imprensa periódica educacional no Brasil: de 1808 a 1944. In: BASTOS, Maria H. C.; CATANI, Denice B. *Educação em Revista*. A imprensa Periódica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 1997, pp. 173-187.

BECKER, Jean-Jacques. A opinião pública. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014, p.185-211.

BELLO, Oliveira. *Imprensa Nacional: apontamentos históricos*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908.

BENCHIMOL, Jaime Larry. *Pereira Passos: um Haussman tropical*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Turismo e Esportes/ Departamento Geral de Documentação e Informação Cultural, Divisão de Editoração, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Magia, e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, v.1. Tradução: Sergio P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Editora 34, 2009.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BIAVASCHI, Magda Barros. *O Direito do Trabalho no Brasil – 1930/1942: a construção do sujeito de direitos trabalhistas*. Tese (Doutorado em Economia Aplicada). Universidade Estadual de Campinas: UNICAMP, Campinas, 2005.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOBBIO, Norberto. *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções de homens de cultura na sociedade contemporânea*. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

BONTEMPI Jr., Bruno. *A cadeira de História e Filosofia da Educação da USP entre os anos 40 e 60: um estudo das relações entre a vida acadêmica e a grande imprensa*. São Paulo, PUC/SP, tese de doutorado, 2001.

_____. *Sobre o surgimento dos intelectuais: repercussão do affaire Dreyfus na imprensa mineira*. In: XXVI Simpósio Nacional de História: São Paulo, 2011, v. 1. pp.01-10.

BORGES, Vera Lúcia. *A campanha presidencial de 1909-1910 na correspondência de Rui Barbosa e Hermes da Fonseca*. Seminário Cultura e Política na Primeira República: Campanha Civilista na Bahia, Universidade Estadual de Santa Catarina, 2010.

BOSI, Ecléa. *Cultura de Massa e Cultura Popular: leituras de operárias*. Petrópolis: Vozes, 1978.

BOTO, Carlota. Nacionalidade, escola e voto: a liga nacionalista de São Paulo. *Perspectivas*: São Paulo. v. 17/18, p. 145-163, 1994/1995.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975, (Série Educação em Questão).

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Trad. Fernando Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRAUDEL, Fernand. História e ciências sociais. A longa duração. In: *Escritos sobre a história*. Trad. Jacó Guinsburg e Tereza da Mota. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRITO, Vilma Miranda. *A política educacional brasileira recente: novos contornos da ampliação da escolaridade obrigatória*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: UFMS, Campo Grande, 2012.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. *A voz dos números: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado de São Paulo: USP, São Paulo, 2016.

CAMARA, Sônia. *Sementeira do amanhã: o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e sua perspectiva educativa e regenerada da criança*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. UFU: Uberlândia, 2006.

_____. *Sob a guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920*. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

_____. *Por uma Ação Preventiva da Infância: as Conferências de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901 a 1907)*. XXVII Simpósio Nacional de História – ANPUH: Natal/ RN, 2013.

_____. *A arte de educar e prevenir crianças: as Conferências de Higiene Infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907)*. In: _____. (org.). *Pesquisa(s) em história da educação e da infância*. Rio de Janeiro: Quartet, 2014, p.71-98.

CAMPOS, Cristina de. *São Paulo pela Lente da Higiene: as propostas de Geraldo Horácio de Paula Souza para a cidade (1925-1945)*. São Carlos: RiMa, 2002.

CAPELLA, Leila Maria Correa. *As malhas de aço do tecido social: a revista “A Defesa Nacional” e o serviço militar obrigatório*. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal Fluminense, Niterói: 1985.

CARDOSO, Vicente Licínio. *Vultos e Idéias*. Rio de Janeiro: Ed Anuario do Brasil, 1924.

CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. 19.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CARVALHO, Kátia. *Imprensa e informação no Brasil*. *Ciência da Informação*, v. 25, n. 3, 1996, pp.01-06.

CELETI, Filipe Rangel. *Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Ed.22. Petrópolis: Vozes, v.1, 2014.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim*. 3.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

CHAMON, Carla. *Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora - 1869/1914*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

_____. *Escolas em reforma, saberes em trânsito: a trajetória de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade (1869-1913)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Estevão de Oliveira: o intelectual e suas biografias*. In FILHO, Luciano Mendes Faria, e INÁCIO, Marcilaine Soares (orgs.). *Políticos, literatos, professoras, intelectuais: o debate público sobre educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade. 1996.

_____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2002.

_____. *A nova história cultural existe?* In: LOPES, Antonio Herculano; PESAVENTO, Sandra Jatahy; VELLOSO, Monica Pimenta. *História e linguagens: texto, imagem, oralidade e representações*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006. p. 29-43.

_____. *Do Palco à página. Publicar Teatro e ler Romances na Época Moderna – séculos*

XVI-XVIII. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

_____. Escutar os Mortos com os Olhos. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo: USP, 2010, n. 69, p.7-30.

CHOPPIN, Alain. O Historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE – UFPEL. Pelotas, v.6, n.11, abril 2002.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, 2003, n.23, p.36-61.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J.C.F. e NEVES, L.M.W. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014, p. 173-200.

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. *Projeto História*, São Paulo, PUC, n.35, p. 253-270.

CUNHA, Maria Teresa Santos. *Educação e Sedução: Normas, Condutas, valores de M. Delly*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 1995.

CURY, Cláudia Engler. *Diálogos acerca da instrução pública paraibana: periódicos e mensagens presidenciais na transição do império-república (1889-1903)*. VI Congresso Brasileiro de História da Educação. Vitória: Editora UFES, 2011, v.1, p. 1-12.

_____. Espaços de leitura e venda de livros escolares na cidade da Paraíba (1850-1889). *Outros Tempos*, v.11, n.18, 2014, p. 154-171.

ANANIAS, Mauricéia; CURY, Cláudia Engler; PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. "Dai a todas as escolas Estatutos uniformes". Escolarização na Província da Parahyba do Norte: as aulas de primeiras letras e cultura material escolar (1834 1849). *Portuguese Studies Review*, v.2, n. 24, 2016, p. 99- 117.

DARNTON Robert. *O grande massacre de gatos*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

_____. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

_____; ROCHE, Daniel (orgs.). *Revolução Impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1996.

_____. Uma história da leitura. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: Novas Perspectivas*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

DIAS, Amália. *Entre laranjas e letras: processos de escolarização no Distrito Sede de Nova Iguaçu (1916-1950)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Niterói, 2012.

DOCKHORN, Gilvan Veiga. *Quando a ordem é segurança e o progresso é desenvolvimento (1964-1974)*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

EL FAR, Alessandra. *O livro e a leitura no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2006.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. (v. 1).

ESCOLA NORMAL. Medeiros e Albuquerque, D. Ameria Xavier, Dr. Manoel Bomfim, Dr. Servulo Lima. *Discursos*. Rio de Janeiro: Typographia do Instituto Profissional, Boulevard 28 de setembro, 33; 1904.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. E VIDAL, Diana Gonçalves. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Revista Educação & Pesquisa*. São Paulo, 2004, v.30, n1, pp139-159.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antônio. Processo de escolarização e obrigatoriedade escolar: o caso de Minas Gerais (1835-1911). In: FARIA FILHO (Org.). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Fazer história da educação com E. P. Thompson: trajetórias de um aprendizado. FARIA FILHO, Luciano (org.) *Pensadores sociais e história da educação*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005a.

_____. Neves, L. S; Caldeira, S. M. A estatística educacional e a instrução pública no Brasil: aproximações. In: Candeias, A. *Modernidade, educação e estatística na ibero-américa dos séculos XIX e XX*. Lisboa: Educa, 2005b. p. 219-238.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. *Edição e sociabilidades intelectuais: a publicação das obras de Rui Barbosa (1930-1949)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

FERRARO, Alceu Ravanelo. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA, Antônio Celso. O pequeno mundo letrado da província: identidade regional em fins do século XIX. In: *A epopéia bandeirante: letrados, instituições, invenção histórica (1870-1940)*. São Paulo, EDUNESP, 2002, p. 29-92.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A Verdade e as Formas Jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 2001.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Ditos & Escritos II* (Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento). Trad. Elisa Monteiro. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FRAGO, Antônio Vinão. *Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos*.

POA: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Ana Maria Araújo. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: INEP, 1989, v.4, série I (Biblioteca da Educação).

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Oralidade, memória e a mediação do outro: práticas de letramento entre sujeitos com baixos níveis de escolarização – o caso do Cordel (1930-1950). *Educ. Soc.*, Campinas, 2002, v.23, n. 81, p. 115-142.

GIL, Natália de Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. 409f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 2007.

_____. HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). *História da Educação*, v. 19, 2015, p. 19-40.

GIL, Natália. “Pequenos focos de luz”: as escolas isoladas no período de implantação do modelo escolar seriado no Rio Grande do Sul. *Revista Brasileira de História da Educação*. Maringá: PR, v. 16, n. 2, abr./jun. 2016, p. 261-284.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. *O fio e os rastros*. Verdadeiro, falso, fictício. Tradução Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GHIRALDELLI JR., Paulo. *História da educação brasileira*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GOLINELI, Juliane Rembis. “A cruzada pela Infância”: o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro. XIII Congresso Nacional de Educação. Paraná: Pontifícia Universidade Católica do Paraná /PUC, 2017.

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

_____. Escrita de si, escrita da História: a título de prólogo. In: _____. *Escrita de Si, Escrita da História*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004, pp.07-23.

_____. *Essa gente do Rio: modernismo e nacionalismo*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas Editora, 1999.

_____. Pedro Lessa (reflexões sobre o conceito de história). In: NICOLAZZI, Fernando. *História e Historiadores no Brasil* (do fim do império ao alvorecer da República – c. 1870-1940). Porto Alegre: EdiPUCRS, 2015.

GÓMEZ, Antonio Castillo. Historia de la cultura escrita: ideas para el debate. *Revista Brasileira de História da Educação*, 3003, n.5.

GONÇALVES, Roberta Ferreira. *A escola disfarçada e brincadeiras: intelectuais e ideias na*

criação da revista O Tico-Tico. Rio de Janeiro: UERJ, 2011. 162f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Rio de Janeiro.

GONDRA, José Gonçalves. *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na corte imperial*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 2000.

GONDRA, José Gonçalves. Homo hygienicus: educação, higiene e a reinvenção do homem. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 59, p. 25-38, abril, 2003.

GONDRA, José Gonçalves; GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*. Maio /Jun /Jul /Ago, 2004.

_____; SCHUELER, Alessandra Frota. *Educação, poder e sociedade no Império brasileiro*. SP: Cortez, 2008.

_____; TAVARES, Pedro Paulo Hausmann. *A Instrução Reformada: Ações de Couto Ferraz nas Províncias do Espírito Santo, Rio de Janeiro e na Corte Imperial (1848-1854)*. III CONGRESSO DA SBHE. CD-Room. Curitiba, 2004.

_____. Instrução e Intelectualidade no Império Brasileiro. In: Tarcisio Mauro Vago (org). *Intelectuais e escola pública no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, v. 1, 2009, p. 160-180.

_____. Gobierno de los otros? Expansión del tiempo escolar y obligatoriedad de la enseñanza en Brasil. *Revista Educación y Pedagogía*, 2010, v. 22, p. 37-50.

_____; ALMEIDA, Cíntia Borges de. As células do vício e a instrução compulsória em Minas Gerais (1835-1915). In.: CAMARA, Sônia (org.). *Pesquisa(s) em história da educação e infância: conexões entre ciência e história*. Quartet: Rio de Janeiro, 2014, p.129-158.

GOULEMOT, Jean Marie. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: *História da Vida Privada*. v.03. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

_____. Da leitura como produção de sentido. In: CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, pp.107-116.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: Os Intelectuais – O Princípio Educativo – Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HANSEN, Patrícia Santos. América. Uma utopia para crianças brasileiras. *Estudos Históricos: Rio de Janeiro*, v.22, n.44, jul./Dez. 2009, p.504-521.

_____. *Infância como projeto*. Nacionalismo, sensibilidades e etapas da vida em Olavo Bilac. Simpósio Nacional de História. São Paulo: 2011.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

HOBBSAWM, Eric. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à Educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, jul.1998, n.104, p.05-34.

HUNT, Lynn. Revolução Francesa e vida privada. In.: CHARTIER, Roger (Org.). *História da vida privada. Volume III: Da Renascença ao Século das Luzes*; Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

INCONTRI, Dora. *Pestalozzi: educação e ética. Pensamento e Ação no Magistério*. São Paulo: Scipione, 1996.

JAEGER, Werner Wilhelm. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KAREPOVS, Dainis. *A classe operária vai ao Parlamento: o bloco operário e camponês no Brasil (1924-1930)*. São Paulo: Alameda, 2006.

KESSEL, Carlos. *A vitrine e o espelho: o Rio de Janeiro de Carlos Sampaio*. Rio de Janeiro: Secretaria das Culturas, DGPC, AGCRJ, 2001. (Memória carioca; v. 2).

KHÈDE, Sonia Salomão. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Ática, 1990.

LE GOFF, Jacques. *Memória. História*. Lisboa: Imprensa Nacional, Enciclopédia Einaudi. n.1, 1984.

_____. *História e memória*. Lisboa, Edições 70, 2000.

_____. Documento/Monumento. In: _____. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003, pp.525-541.

LEPENIES, Wolf. *As três culturas*. São Paulo, Edusp, 1996.

LEVI-MOREIRA, Silvia. Ideologia e atuação da Liga Nacionalista de São Paulo (1917-1924). *Revista de História*, São Paulo, 1984, n. 116, p. 67-74.

LIMEIRA, Aline de Moraes; ALMEIDA, Cíntia Borges de. Contra o “abysmo da ignorância” o “baptismo da instrução”! Liberdade de ensino e obrigatoriedade nos séculos XIX e XX. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 13, 2013, pp. 90-106.

LIMEIRA, Aline de Moraes; NASCIMENTO, Fátima Aparecida do. *História da Educação: a publicidade como fonte do centenário Collegio Imaculada Conceição*. Roteiro, 2013.

LUSTOSA, Isabel. O macaco brasileiro: um jornal popular na Independência. *Revista USP*: São Paulo, 2003, n.58, pp. 92-103.

LUZ, Itacir Marques da. *Laços da diáspora: associacionismo e educabilidade entre população negra em Pernambuco (1800-1850)*. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFMG, Tese de doutorado (Educação), 2014.

MACHADO, Rubens da Mota. *As transformações nas terras do Morgado de Marapicú: Um*

olhar sobre o caso das disputas na Fazenda do Sapê. Anais do XVII Encontro de História da Anpuh-Rio: Nova Iguaçu, 2016.

MACIEL, Laura Antunes. *O popular na imprensa: linguagens e memórias* Anais do XIX Encontro Regional de História: Poder, Violência e Exclusão. ANPUH/SP-USP. São Paulo, 2008.

MANACORDA, M. A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARINS, Paulo. Habitação e vizinhança: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras. In: SEVCHENKO, Nicolau (org). *História da vida privada no Brasil*. 9.ed. São Paulo, Companhia das Letras, v. 3, 2010, pp-131-214.

MARTINEZ, Alessandra. *Educar e instruir: a instrução popular na Corte imperial*. Programa de Pós-Graduação em História: UFF, Dissertação (Mestrado em História), 1997.

_____. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, 1999, v.19, n.37, p.59-84.

MATOS, Ilmar Rohloff. *O tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2004.

MATTOS, Hebe Maria. *Escravidão e cidadania no Brasil monárquico*. 2.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

MATTOS, Marcelo Badaró. E. P. Thompson e a tradição de crítica ativa do materialismo histórico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2012.

MEDEIROS NETA, Olívia. *Cidades, sociabilidades e educabilidades*. Programa de Pós-Graduação em Educação: UFRN, Tese (Doutorado em Educação), 2011.

MEDEIROS, Valéria Antônia. *O Jornal O Estado de São Paulo como Principal Divulgador das Propostas Educacionais da Liga Nacionalista de São Paulo (1916-1924)*. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Uberlândia, 2006.

MENONCELLO, Aline Michelini. *A escolha de Pedro Lessa: João Francisco Lisboa, o historiador patriótico*. Simpósio Nacional de História: Florianópolis, 2015.

MICELI, Sérgio. *Intelectuais à brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Baú de memórias, bastidores de histórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto*. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MONCORVO FILHO, Carlos Arthur. *Histórico da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922*. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora Paulo Pongetti, 1927.

MORAES, José Geraldo Vinci de. *Cidade e cultura urbana na Primeira República*. 6.ed. São Paulo: Atual, 1994.

MOREL, Marco; BARROS, Mariana Monteiro de. *Palavra, imagem e poder: o surgimento da*

imprensa no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

MOTTA, Marly. *A nação faz cem anos: a questão nacional no centenário da independência*. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas – CPDOC, 1992.

NASCIMENTO, Terezinha A.Q.R. do. *Pedagogia liberal modernizadora*. Editora: Autores associados, 1997.

NETO, Wenceslau Gonçalves. A secularização da sociedade brasileira. Tensões e conflitos em Minas Gerais nos primórdios na primeira República. In.: CARVALHO, Carlos Henrique de; NETO, Wenceslau Gonçalves (Orgs.). *Estado, Igreja, Educação. O mundo ibero-americano nos séculos*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. Estado, iniciativa privada e educação: Minas Gerais no início do período republicano. II Congresso de pesquisa e Ensino de História da Educação em Minas Gerais, 2003.

NEVES, Dimas. *Razões de Estado: As reformas da instrução pública em Mato Grosso, Minas Gerais e na Corte Imperial (1851-1859)*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

NEVES, Lúcia M. Bastos. Estado e política na independência. In.: GRINBERG, Keila & SALLES, Ricardo (Orgs.). *O Brasil Imperial. Volume I: 1808-1831*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

NICOLETE, Jamilly Nicácio; ALMEIDA, Jane Soares de. Professoras e rainhas do lar: o protagonismo feminino na imprensa periódica (1902-1940). *Educar em Revista*: Curitiba, 2017, v. 33, n. especial 2, p. 203-220.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. *Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira contra o analfabetismo (1915-1922)*. 2008. Dissertação de Mestrado em História Social da Cultura, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Clarice. “Publicizando uma prática: a avaliação de trabalhos de história da educação”. *Educação em Questão*, v.24, n.10, set./dez. 2005.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2.ed. São Paulo, EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NASCIMENTO, Fernanda de Santos. A revista A Defesa Nacional e o projeto de modernização do Exército Brasileiro (1931-1937). Dissertação (Mestrado em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: PUC, Porto Alegre, 2010.

OLIVEIRA, Lucas Goulart. *Coerção e consenso – A questão social, o federalismo e o legislador sobre o trabalho na Primeira República (1891- 1926)*. Dissertação (Mestrado em Ciência Política). Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 2015.

OLIVEIRA, Tiago Siqueira de. *A Liga da Defesa Nacional: um projeto de modernização para o Brasil*. 206 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Ciências). Universidade Estadual Paulista: Marília, 2012.

- PAIVA, Tamires Farias de. *Noções para persuadir e educar: Os discursos médico-higiênicos na formação e ofício do professorado primário (1914- 1928)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2013.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Edições Loyola, 1973. (Temas Brasileiros II/ IBRADES).
- PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX. In: *Caderno de Pesquisa*, 1998, n. 104, p.144-161.
- PASCHE, Aline de Moraes Limeira. *Entre o trono e o altar: sujeitos, instituições e saberes escolares na capital do império brasileiro (1860 a 1880)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2014.
- PATTO, Maria Helena Souza. Estado, ciência e política na Primeira República: a desqualificação dos pobres. *Estudos Avançados*, n.13, 1999.
- PAULILO, André Luiz. Projeto político e sistematização do ensino público brasileiro no século XIX. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, maio/ago. 2004.
- PERROT, Michelle. *Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- _____. *Outrora, em outro lugar*. In.: PERROT, Michele (Org.). *História da vida privada. Volume IV: Da revolução Francesa à Primeira Guerra*; Tradução Denise Bottmann e Bernardo Joffily. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PESTALOZZI, J.H. *Antologia de Pestalozzi*. Trad. Lorenzo Luzuriaga. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.
- PONTES, Heloísa. Por uma sociologia do mundo intelectual. *Estudos históricos*, v.4, n.7, 1991, p. 112-126.
- PROST, Antoine. As questões do historiador. In: _____. *Doze lições sobre a história*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.75-93.
- RAGO, Margareth. As Mulheres na Historiografia Brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes (Org.). *Cultura Histórica em Debate*. São Paulo: UNESP, 1995.
- RANQUETAT JÚNIOR, Cesar Alberto. A Campanha Cívica de Olavo Bilac e a criação da Liga da Defesa Nacional. In: *Publ. UEPG Humanit. Sci.,Linguist., Lett. Arts*, Ponta Grossa, vol. 19, n. 1, p. 9-17, jan./jun. 2011.
- REIS, João José. O cotidiano da morte no Brasil Oitocentista. In.: NOVAIS, Fernando; ALENCASTRO, Luis Felipe de (Orgs.). *História da Vida Privada no Brasil. Império: a Corte e a modernidade nacional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- RÉMOND, René. *O Século XIX: 1815 – 1914*. São Paulo: Editora Cultrix, 1974.
- _____. *Por uma história política*. 2.ed. Trad. Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora FGV,

2003.

RENAULT, Delso. Rio de Janeiro: a vida da cidade refletida nos jornais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

RESENDE, Beatriz. *Lima: cronista do Rio*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

RICOEUR, Paul. *Tempo e Narrativa*. Tomo III. Campinas, SP: Papyrus, 1997, pp. 360-465.

RIOUX, Jean-Pierre. A associação em política. In: RÉMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 1996, p. 99-139.

RIZZINI, Irene. *O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

RIZZINI, Irma; SCHUELER, Alessandra Frota de Martinez. Entre o mundo da casa e o espaço público: um plebiscito sobre a educação da mulher (Rio de Janeiro, 1906). *Revista de História e Historiografia da Educação*, 2018, v. 2, n. 4, p. 122-146.

ROCHA, Bárbara Trindade. *Cartas em revista: estratégias editoriais de difusão e legitimação da Nova Escola*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

ROCHA, Elaine Pereira. *Entre a pena e a espada - A trajetória de Leolinda Daltro: 1859-1935 – Patriotismo, indigenismo e feminismo*. Tese (Doutorado). Universidade de São Paulo: USP, São Paulo, 2002.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. O ensino elementar no Decreto Leônicio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano? *Revista Brasileira de Educação*, 2010, vol.15, n. 43.

ROCHA, Oswaldo Porto; CARVALHO, Lia de Aquino. *A era das demolições: Cidade do Rio de Janeiro: 1870-1920*. Secretaria Municipal de Cultura: Dep. Geral de Doc. E Inf. Cultural, 1986.

ROSA, Zita de Paula. *O Tico-Tico: meio século de ação recreativa e pedagógica*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

SALVADORI, Maria Ângela Borges. *Cidades em Tempos Modernos*. 2. ed. São Paulo: Atual Editora, 1995.

_____. Clubes negros, associativismo e história da educação. *Revista Educação e Fronteiras*, 2013, v. 3, p. 94-107.

_____. Educação, trabalho e juventude: Os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional e o perfil do jovem ferroviário. *Histórica (São Paulo. Online)*, São Paulo, 2006, v. 11, p. 1-10.

_____. *Saberes em conflito: Os Centros Ferroviários de Ensino e Seleção Profissional*. In: XXIII Simpósio Nacional de História, 2005, Londrina. XXIII Simpósio Nacional de História - História: Guerra e Paz. Londrina: ANPUH/ Editorial Mídia, 2005.

SANTOS, Renato Brandão. A gestão da cidade: o papel da Intendência Municipal na construção de uma Natal Moderna (1890-1930). *Espacialidades online*, 2009, v.2, n.1, p.1-21.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia e política educacional no Império brasileiro*. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006.

SCHUELER, Alessandra. Professores primários como intelectuais da cidade: um estudo sobre produção escrita e sociabilidade intelectual (Corte Imperial, 1860-1889). *Revista de Educação Pública*, 2007, v. 16, n.32, p. 131-144.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, 2009, v. 13, pp. 43-66.

SCHUELER, Alessandra; SILVA, José Cláudio Sooma. Obrigatoriedade escolar e educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX. In.: VIDAL, Diana; SÁ, Elizabeth; SILVA, Vera Lúcia (orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013, p.243-258.

SENRA, Nelson. *O saber e o poder das estatísticas*. Rio de Janeiro: IBGE, 2006, (Estudos e Análises. Documentação e Disseminação de Informações, 1).

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como Missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. A capital irradiante: técnica, ritmos e ritos do Rio. In: _____. (org.). *História da Vida Privada no Brasil*. 9.ed. São Paulo: Companhia das Letras, v.3, 2010, pp.513-620.

SEVCENKO, Nicolau. O prelúdio republicano, astúcias da ordem e ilusões do progresso. In: _____. (Org.). *A História da Vida Privada no Brasil*, 9.ed. São Paulo, Companhia das Letras, v.3, 2010, pp.7-48.

SILVA, Daniele Hungaro da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. O método de Ensino Intuitivo e a política educacional de Benjamin Constant. *Revista Eletrônica de Educação: UFSCAR*, 2014, v.8, n.2, pp.198-211.

SILVA, José Cláudio Sooma. *Teatros da modernidade: representações de cidade e escola primária no Rio de Janeiro e em Buenos Aires nos anos 1920*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. *Carneiro Leão e a defesa da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX*. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, v.1, p.2.945-2.955.

SILVA, Marcelo Gomes da. *Imprensa Docente na Primeira República: as representações dos professores na revista O ENSINO (1919-1920)*. In: XI Congresso Iberoamericano de historia de la educación latinoamericana, 2014, Toluca: Colégio Mexiquense, 2014. v. 1. p. 1-14.

SILVA, Márcia Cabral. A materialidade da leitura em Infância. In: _____. *Uma história da*

formação do leitor no Brasil. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009, p.65-93.

_____; MARTINS, Milena Ribeiro. *Experiências de leitura no contexto escolar*. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (org.). *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. pp. 23-40 (Coleção Explorando o Ensino, v. 20).

_____. *A circulação de textos literários entre crianças e jovens na sociedade contemporânea*. Revista Fronteira Z, São Paulo, n. 6, abr.2011, p.1-11.

_____. *Infância e Literatura*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011, p.20-39.

_____; Bertoletti, Estela Natalina. Dossiê Literatura, Infância e Educação. *Revista Teias*, 2015, v.16, n.41, p.01-299.

_____; ALMEIDA, Cíntia Borges de. As luzes da instrução: uma versão da história contada nos Anuários de Minas Geraes. *Documento/ Monumento*, 2015, v.15, n.01, p.182-200.

SILVA, Mariza Vieira da. *História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Shayenne Schneider. *Mestre das palavras: missão educativa de Coelho Netto na política, na imprensa e nas escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Wlamir. A imprensa e a pedagogia liberal na província de Minas Gerais. In.: Lúcia Maria Bastos P.Neves (org). *História e imprensa: representações culturais e práticas de poder*. DP&A, 2006, 448p.

SIRINELLI, Jean-François. Os intelectuais. In: René Rémond (org.) *Por uma História política*. 2.ed. Rio de Janeiro: UFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 2003. p. 231-269.

SOARES, Jefferson da Costa. *A Identidade Profissional dos Primeiros Professores de Sociologia do Colégio Pedro II*. Encontro Estadual de Ensino de Sociologia: Rio de Janeiro, 2012.

SOARES, Magda Becker. Alfabetismo/Letramento. *Presença Pedagógica*, jul./ago 1996, n.10 v.1.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 2004, n.25, p.5-17.

SODRÉ, Nelson Werneck. *História da Imprensa no Brasil*. 4.ed. São Paulo: MAUAD, 1999.

SOUSA, Nilvan Laurindo; PADILHA, Lucia Mara de Lima. *A Concepção de Professor no discurso liberal de Olavo Bilac na Revista "A Escola" (1921)*. Jornada do HISTEDBR. Paraná: 2013.

SOUZA JUNIOR, Edson José. *Direito social à educação escolar obrigatória: os limites da (não?) efetividade*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás: PUC-GO,

Goiânia, 2011.

SOUZA, Rita de Cássia de. *Sujeitos da Educação e Práticas Disciplinares: Uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais: UFMG, Belo Horizonte, 2001.

TEIXEIRA, Giselle Baptista. *A imprensa pedagógica no Rio de Janeiro: os jornais e as revistas como agentes construtores da escola (1870 - 1919)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense: UFF, Niterói, 2016.

THOMPSON, Edward Palmer. *A Formação da Classe Operária Inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, v.1, 1987.

TORRES, Rosane dos Santos. *Filhos da Pátria, Homens pelo Progresso: O Conselho Municipal e a Instrução Pública na Capital Federal (1892-1902)*. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, São Gonçalo, 2009.

TRAVANCAS, Isabel. O livro como produto midiático e os estudos de recepção. *Revista Contracampo*, v. 26, n. 1, ano 2013, p. 87 – 105.

UEKANE, Marina Natsume. “*COM O BOM PROFESSOR TUDO ESTÁ FEITO, SEM ELLE NADA SE FAZ*” – A Escola Normal e a conformação do magistério primário no Distrito Federal (1892-1912). Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense: UFF, Niterói, 2016.

VALENTE, Luiz Ismaelino. Alcides Gentil (1891-1963) – um filósofo e jurista de projeção internacional. *O Marambiré*, ano I, n.5, mai. 2011.

VARELA, Júlia; e ALVAREZ-URIA, Fernando. Trad. LOURO, Guacira Lopes. *A maquinaria escolar*. Teoria e educação. 1992, p. 1-17.

VASCONCELOS, Maria Celi. *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, jan/jun de 2005, n.9.

_____. *Cultura escrita e educação: representações de criança e imaginário de infância, Brasil, século XIX*. Belo Horizonte, 2006.

_____. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, século XIX. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 263-286, abr. 2010.

VELLOSO, Mônica Pimenta; OLIVEIRA, Cláudia de; LINS, Vera. *O moderno em revistas: representações do Rio de Janeiro de 1890 a 1930*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

VERGUEIRO, Waldomiro. O Tico-Tico: uma análise da primeira revista brasileira de histórias em quadrinhos. *Comunicação & Educação*: maio/ago 2008, n.2, ano XIII, p.23-34. Acesso em 20 abr.2015.

VERÍSSIMO, José. *A Educação Nacional*. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1906.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. 4.ed. Trad. Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: EdUnB, 1998.

VICTORINO, Juliana Leone. *Wenceslau Braz e a política café com leite: estratégias de comunicação e marketing político que o elegeram presidente da República do Brasil*. 102 f. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2012.

VIDAL, Diana; SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Vera Lúcia (orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. EdUFMT: Cuiabá, 2013.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para pesquisa em história da educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: TABORDA, Marcus Taborda de. (org.) *Cinco estudos em história e historiografia da educação*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2007, v.1, p.11-40.

_____. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual. *Revista Brasileira de História da Educação*, 2008, v. 1, p. 63-85.

VIEIRA, Cleber Santos. Transfigurações Cívicas: A terra fluminense, Contos pátrios e a pátria brasileira. In: *Revista Ieb*, n. 50, set./mar. 2010, p. 79-102.

VILLELA, Heloisa. O mestre-escola e a professora. In: Lopes, Eliane Martha; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (orgs). *500 anos de Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.33, jun/2001, p.07-47.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. *Teatro das Oligarquias: uma revisão da “política do café com leite”*. Belo Horizonte: C/Arte, 2001.

VOVELLE, Michel. *Ideologias e mentalidades*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. *Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias*. São Paulo: Ática Editora, 2007.

FONTES:

HEMEROTECA DIGITAL DA BIBLIOTECA NACIONAL

A.B.C, de 08 de junho de 1918. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/830267/2578>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A.B.C, de 22 de outubro de 1921. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/830267/5865>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A ESCHOLA, de julho de 1900. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/380210/1>.

Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A ESCHOLA, de agosto de 1900. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/380210/2>.

Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 19 de abril de 1915. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_01/6218. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 07 de setembro de 1915. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_01/7074. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 29 de julho de 1916. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_01/8965. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 20 de agosto de 1916. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_01/9096. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 25 de maio de 1919. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_01/15009. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 18 de janeiro de 1922. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_02/4624. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 14 de março de 1922, p.07. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_02/5190. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A NOITE, de 28 de março de 1922, p.02. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/348970_02/5329. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

A UNIÃO, de 26 de janeiro de 1913. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/799670/2007>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A UNIÃO, de 15 de julho de 1920. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/799670/3824>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A UNIÃO, de 02 de dezembro de 1920. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/799670/3955>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A UNIÃO, de 22 de setembro de 1921. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/799670/4350>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A UNIÃO, de 10 de novembro de 1921. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/799670/4409>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A NOTÍCIA, de 27 de outubro de 1903. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/830380/10400>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A POLÍTICA, de 01 de maio de 1918. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/234532/32>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

A POLÍTICA, de 07 de junho de 1918. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/234532/100>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

CARETA, de 11 de outubro de 1919. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/22178>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

CARETA, de 14 de fevereiro de 1920. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/22892>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

CARETA, de 28 de fevereiro de 1920, p.36. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/22980>. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

CARETA, de 29 de maio 1920. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/23535>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

CARETA, de 15 de janeiro de 1921. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/24939>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

CARETA, de 19 de março de 1921. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/25350>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

CARETA, 26 de novembro de 1921. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/083712/26858>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

CORREIO BRAZILIENSE, de 11 de abril de 2010. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=028274_06&pasta=ano%20201&pesq=conae. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 28 de julho de 1901. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/197. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 22 de setembro de 1901. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/479. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 12 de junho de 1906. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/089842_01/10809. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 30 de setembro de 1913. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/16235. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 11 de agosto de 1916. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/29150. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 05 de abril de 1918. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/34846. Acesso em 04 janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 14 de julho de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/35981. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 10 de março de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/38474. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 30 de março de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/38693. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 25 de maio de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/089842_02/39358. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

CORREIO DA MANHÃ, de 15 de outubro de 1927. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/089842_03/32184. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

DIÁRIO CARIOCA, de 20 de maio de 1930. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/093092_02/1421. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

FON-FON, 08 de junho de 1907. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/259063/261>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

FON-FON, 31 de março de 1917. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/259063/27304>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

FON-FON, 03 de julho de 1920. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/259063/36562>. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, 15 de setembro de 1914. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/32947. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 15 de maio de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/34718. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 09 de fevereiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/43254. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 20 de fevereiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/43336. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 22 de fevereiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/43352. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 22 de fevereiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/43358. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 26 de fevereiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/43386. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 05 de maio de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/43944. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 27 de maio de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/44120. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

GAZETA DE NOTÍCIAS, de 04 de agosto de 1925. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/103730_05/16244. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 14 de novembro de 1901. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_02/3355. Acesso em: 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 07 de setembro de 1911. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/9971. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 31 de agosto de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/31316. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 13 de novembro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/51979. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 01 de abril de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/54100. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 09 de abril de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/54220. Acesso em 03 de janeiro de 1917.

JORNAL DO BRASIL, de 25 de abril de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/54435. Acesso em 03 de janeiro de 2017.

JORNAL DO BRASIL, de 28 de maio de 1917, Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_03/37923. Acesso em 03 de janeiro e 2018.

JORNAL DO BRASIL, de 24 de outubro de 1920. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/030015_04/4925. Acesso em 03 de janeiro de 2018.

JORNAL DO COMMERCIO, de 09 de outubro de 1902. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/364568_09/5434. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

JORNAL DO COMMERCIO, de 17 de novembro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/364568_10/42251. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

JORNAL DO COMMERCIO, de 22 de novembro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/364568_10/42330. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

JORNAL DO COMMERCIO, de 22 de agosto de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/364568_10/47595. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O ESTADO DE SÃO PAULO, de 21 de dezembro de 2017. Disponível em:
<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,analfabetismo-entre-pretos-e-pardos-e-mais-que-o-dobro-do-que-entre-brancos-diz-ibge,70002127662>. Acesso em: 10 de janeiro de 2018.

O FLUMINENSE, de 26 de outubro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/100439_05/9975. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O FLUMINENSE, de 26 de abril de 1920. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/100439_06/465. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 13 de agosto de 1912. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/1. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 14 de agosto de 1912. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/17. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 30 de janeiro de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/665. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 24 de março de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/1228. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 5 de abril de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/1336. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 12 de abril de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/1426. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 08 de junho de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/2190. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 18 de junho de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/2338. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 13 de agosto de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/3147. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 13 de agosto de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/3168. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 18 de agosto de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/3270. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 06 de setembro de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/3528. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 13 de dezembro de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/4853. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 11 de maio de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/10611. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 07 de junho de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/10923. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 23 de outubro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/11455. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 08 de novembro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/11643. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 04 de dezembro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/11945. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 25 de fevereiro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/12991. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 02 de maio de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/13827. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 10 de maio de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/13921. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 30 de maio de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/14171. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 07 de junho de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/14271. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 18 de junho de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/14405. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 03 de março de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/15247. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 07 de julho de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/16699. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 14 de agosto de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/17125. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 17 de agosto de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/17155. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 13 de novembro de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/18077. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 17 de março de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/19386. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 30 de março de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/19542. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 11 de dezembro de 1918. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/22172. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 21 de abril de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/23576. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 15 de novembro de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_01/26233.

O IMPARCIAL, de 06 de maio de 1920. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_02/1445. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O IMPARCIAL, de 23 de janeiro de 1923. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/107670_02/12774. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 20 de setembro de 1902. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/1>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 28 de novembro de 1903. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/1821>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 23 de maio de 1908. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/11452>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 27 de junho de 1908. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/11720>. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 08 de agosto de 1908. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/11796>. Acesso em: 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 13 de março de 1909. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/13444>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 11 de novembro de 1911. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/20157>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 18 de maio de 1912. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/21652>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 30 de agosto de 1913. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/25330>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O Malho, de 13 de junho de 1914. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/27556>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 01 de maio de 1915. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/29548>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O MALHO, de 12 de fevereiro de 1916. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/31391>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

- O MALHO, de 03 de junho de 1916. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/32085>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 16 de setembro de 1916. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/32733>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 30 de dezembro de 1916. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/33407>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 23 de fevereiro de 1918. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/36264>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 02 de março de 1918. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/36312>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 24 de maio de 1919. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/39480>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 01 de maio de 1920. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/42033>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 20 de agosto de 1921. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/45685>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 31 de dezembro de 1921. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/44333>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O MALHO, de 21 de abril de 1928. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/116300/65635>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 16 de fevereiro de 1904. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/7259. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 23 de julho de 1908. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/16828. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 17 de novembro de 1908. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/17948. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 09 de janeiro de 1909. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/18432. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 15 de maio de 1910. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/1784. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 03 de julho de 1912. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/12572. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 2 de setembro de 1913. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/18583. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

- O PAIZ, de 8 de abril de 1914. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/22353. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 22 de dezembro de 1914. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/25820. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 03 de setembro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/29005. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 08 de setembro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/29079.
- O PAÍZ, de 20 de outubro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/29565. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 21 de outubro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/29575. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 23 de outubro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/29597. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 03 de dezembro de 1915. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/30041. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 17 de julho de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32373. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 23 de julho de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32429. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 24 de julho de 1916, p.01. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32439. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 05 de agosto de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32555. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAIZ, de 20 de agosto de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32703. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 21 de agosto de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32715. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 02 de setembro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32817. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 07 de setembro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32862. Acesso em 04 de janeiro de 2018.
- O PAÍZ, de 10 de setembro de 1916. Disponível em:

http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/32886. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 07 de outubro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/33134. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 08 de outubro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/33142. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 22 de outubro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/33262. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 28 de outubro de 1916. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/33318. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 21 de janeiro de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/34042. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAIZ, de 02 de fevereiro de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/34137. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAIZ, de 03 de fevereiro de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/34145. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 14 de fevereiro de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/34230. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 21 de março de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/34488. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 28 de maio de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/35102. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 30 de julho de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/35686. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 26 de agosto de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/35914. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 10 de setembro de 1917. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/36044. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 19 de janeiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/37335. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 17 de fevereiro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/37673. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 17 de março de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/38039. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 24 de abril de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/38523. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 23 de maio de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/38869. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 15 de junho de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/39169. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 19 de junho de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/39221. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 14 de julho de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/39509. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 17 de agosto de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/39929. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 06 de setembro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/40167. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 07 de setembro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/40179. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 22 de setembro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/40371. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 12 de outubro de 1918. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/40643. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 02 de junho de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/42957. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 05 de julho de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/43365. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 06 de julho de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/43377. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 02 de agosto de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/43681. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 03 de agosto de 1919. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_04/43693. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 27 de julho de 1920. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/2547. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 18 de dezembro de 1920. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/4265. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O PAÍZ, de 11 de março de 1921. Disponível em:
http://memoria.bn.br/DocReader/178691_05/5157. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 22 de novembro de 1905. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/1>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 17 de janeiro de 1906. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/53>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 04 de abril de 1906. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/255>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 09 de maio de 1906. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/332>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 12 de setembro de 1906. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/618>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 19 de setembro de 1906. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/636>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 09 de janeiro de 1907. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/908>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 16 de janeiro de 1907. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/924>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 25 de agosto de 1909. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/2284>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 01 de setembro de 1909. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/2306>. Acesso em 04 de janeiro de 2018

O TICO-TICO, de 07 de janeiro de 1914. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/7373>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

O TICO-TICO, de 17 de outubro de 1917. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/153079/12840>. Acesso em 04 de janeiro de 2018.

BIBLIOTECA NACIONAL DO BRASIL

BRASIL. Liga Brasileira contra o Analfabetismo, 1941. Obras Gerais. Localização: II – 291, 4, 15.

RELATÓRIOS

FALA DIRIGIDA À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PELO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, em 15 de setembro de 1896, p.08. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u866/000007.html>. Acesso em: 12 jun. de 2017.

FALA DIRIGIDA À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PELO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, em 15 de julho de 1902. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u871/000001.html>. Acesso em: 12 jun. de 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Recenseamento Geral do Brasil (01 de setembro de 1920). Série Nacional, v.IV, 4º Censo geral da população e 1º da agricultura e das indústrias. Rio de Janeiro: Typografia da Estatística, 1929. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>. Acesso: 07 abr. de 2017.

LEIS

BRASIL, Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879 - Reforma o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Diário oficial da União. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 20 de jan. de 2012.

BRASIL. Decreto 981, de 8 de novembro de 1890 – Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil – 1890, fascículo XI, p. 3474. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/124972>. Acesso em 10 de jun. de 2015.

BRASIL. Decreto 844, de 19 de dezembro de 1901 – Regula o ensino primário do Distrito Federal. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/124607>. Acesso em: 15 de out. de 2015.

BRASIL, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990 – Aprova o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 10 jan. de 2015.

BRASIL, Emenda Constitucional n.59, de 11 de novembro de 2009 – Prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Diário oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 10 jan. de 2015.

BRASIL, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 – Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário oficial da União. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso em: 17 set. de 2017.

APÊNDICE 1

QUADRO 1: Congresso Brasileiro de História da Educação (2004-2013)

Artigos sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória e ensino compulsório apresentados no Congresso Brasileiro de História da Educação (2004-2013)			
AUTOR	ANO	TÍTULO	ASSUNTO
VIDAL, Diana Gonçalves	2004	Múltiplas estratégias de escolarização da infância	Processo de escolarização e modernidade
ROSSI, Ednéia Regina	2004	A Institucionalização da Escola Primária Formal e Obrigatória: estratégias de imposição e utilização. Considerações sobre a reforma educacional paulista de 1920	Políticas educacionais e modelos pedagógicos
FONSECA, Marcus Vinícius	2008	População Negra e Civilização: uma análise a partir do estabelecimento da obrigatoriedade escolar em Minas Gerais	Fontes e Métodos em História da Educação
SCHMIDT, Leonete Luzia	2011	O Processo de Escolarização em Santa Catarina entre 1860 e 1870: o debate em torno da obrigatoriedade do ensino	História das Instituições e Práticas Educativas
MILITÃO, Cesar Nunes	2011	O Ensino Obrigatório em São Paulo: da estadualização à municipalização	Estado e Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira

QUADRO 2: Revista Brasileira de História da Educação – RBHE

Artigos sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória e ensino compulsório publicados na Revista Brasileira de História da Educação – RBHE			
AUTOR	ANO	TÍTULO	ASSUNTO
Maria Cristina Soares de Gouveia	2004	Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar	Propõe compreender a produção da representação da infância como período de formação para a vida adulta, no interior da instituição escolar, de acordo com princípios pedagógicos característicos de tal instituição. Princípios esses centrados no pressuposto da educabilidade desse período de vida. Tal pressuposto tornou possível a emergência, no decorrer do século XIX, em diferentes países, das leis de obrigatoriedade escolar, que conferiram visibilidade social à idade da meninice (por volta dos 7 aos 14 anos) entendida como idade escolar.
Antônio Gomes Ferreira	2005	A difusão da escola e a afirmação da sociedade burguesa	A escola deve ser entendida como uma instituição que serve um tempo determinado e que se configura em função das características dum determinado tempo. Embora a imposição da escolaridade obrigatória se tivesse expandido de norte a sul da Europa, esta não se cumpriu de igual modo em todos os países. Mas mesmo quando o esforço da escolarização esteve mais em conformidade com o ideário transnacional que promoveu a imposição da escolaridade obrigatória isso nunca significou uma convicção igualitária.

QUADRO 3: Revista História da Educação – RHE ASPHE

Artigos sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória e ensino compulsório publicados na Revista História da Educação – RHE ASPHE			
AUTOR	ANO	TÍTULO	ASSUNTO
Cíntia Borges de Almeida, Dimas Santana Souza Neves, José Gonçalves Gondra	2012	Ensino obrigatório: “prudente é esperar-se do tempo o preciso remédio”	Propõem debater o tema da obrigatoriedade do ensino em Minas Gerais e Mato Grosso, províncias que procuraram normatizar essa medida desde a primeira metade do século 19. Com isso, ancoraram-se o estudo nas contribuições dos estudos comparados e na análise dos discursos dos relatórios dos presidentes de uma província do sudeste e uma do oeste do Brasil. Por se tratar do exame de uma medida de alcance global, voltada para as multiplicidades, a pesquisa buscou dialogar com a concepção de governamentalidade, considerando o tema da escola obrigatória como necessidade e urgência voltada para gestão e homogeneização da população.
André Luiz Paulilo	2015	A repetência e os serviços escolares da capital federal nos anos 1930	Propõe discutir os rumos dos serviços escolares do Departamento de Educação do Distrito Federal entre 1931 e 1935, com base nos resultados estatísticos de rendimento escolar. Assim, aborda-se a produção das estatísticas oficiais para compreender a organização dos serviços de Recenseamento, Matrícula e Frequência, na Divisão de Obrigatoriedade Escolar e Estatística, e de Medida e Eficiência Escolares, na Divisão de Pesquisas Educacionais e, também, as estratégias para conter a evasão e a repetência.

QUADRO 4: Cadernos de História da Educação

Artigos sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória e ensino compulsório publicados no Cadernos de História da Educação			
AUTOR	ANO	TÍTULO	ASSUNTO
Alberto de Jesus Almeida	2011	A escola primária ao serviço do Estado Novo em Portugal.	Pretende analisar a mudança política operada com a instauração do regime ditatorial de 28 de Maio de 1926, que perduraria meio século. O efeito desta mudança política cedo se fez sentir no ensino e em especial no ensino primário. Reduz-se a escolaridade obrigatória, proíbe-se a coeducação, extinguem-se as associações de professores, afastam-se os professores que não são da confiança do regime, encerram-se as escolas normais, estabelecem-se códigos de conduta, impõem-se juramentos aos professores, institui-se o livro único, controlam-se as bibliotecas, criam-se os postos de ensino, inventa-se a classe de regentes escolares, a criação dos delegados escolares etc. Ao mesmo tempo que se retrocedia a passos largos na via da democratização do ensino iniciada na 1.ª República, instituíam-se uma apertada rede de controlo ideológico e a difusão dos novos valores autoritários, quer através dos programas e livros de leitura, quer do próprio sistema instituído.

QUADRO 5: Banco de Teses da CAPES

Dissertações e teses que tratam da obrigatoriedade do ensino, ensino obrigatório, instrução obrigatória, obrigatoriedade escolar, ensino compulsório – BANCO DE TESE DA CAPES			
AUTOR	ANO	TÍTULO	TITULAÇÃO
Luis Marcelo Ronsoni	2011	O Ensino Fundamental no limiar de 2010: repercussões da lei n.11.274/2006 nos sistemas estadual e municipal de ensino de Erechim/RS	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria
Edson José de Souza Júnior	2011	Direito social à educação escolar obrigatória: os limites da (não?) efetividade	DOUTORADO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Cíntia Borges de Almeida	2012	Entre a “tiramnyia cruel” e a “pedra fundamental”: a obrigatoriedade do ensino primário como técnica de governo em Minas Gerais	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Filipe Rangel Celeti	2011	Educação não obrigatória: uma discussão sobre Estado e Mercado	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA - Instituição de Ensino: Universidade Presbiteriana Mackenzie
Juliana de Favere	2011	Produção da subjetividade escolarizada em tempos de biopolítica: problematizando a cidadania	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Regional de Blumenau
Vilma Miranda de Brito	2012	A política educacional brasileira recente: novos contornos da ampliação da escolaridade obrigatória	DOUTORADO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Elizângela Tremea Fell	2012	Da sanção do tempo e dos costumes: uma análise da institucionalização da obrigatoriedade da instrução pública no Paraná Provincial	DOUTORADO em EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE - Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Vanessa Barbosa do Nascimento	2011	A instrução primária na formação do Império do Brasil: os bastidores da lei de 15 de outubro de 1827	MESTRADO ACADÊMICO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense
Marcus Tadeu Meneghelo	2011	Cidadania e ideologia: uma abordagem histórico-política exploratória	MESTRADOACADÊMICO em EDUCAÇÃO - Instituição de Ensino: Universidade Metodista de São Paulo

APÊNDICE 2

QUADRO 6: O Malho (1902-1922)

O Malho (1902-1922)	
Notícias sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória, ensino compulsório	
DATA	MANCHETE/ASSUNTO
28/11/1903	As duas sombras
30/03/1907	Anedota sobre a opinião de Medeiros sobre a instrução obrigatória
23/04/1908	Anedota sobre projeto de Felipe Nery
27/06/1908	O ensino obrigatorio (charge)
27/06/1908	Chronica
08/08/1908	Aristocracia do ensino (charge)
17/10/1908	Chronica
01/05/1915	Um analfabetismo puxa o outro... (charge)
02/10/1915	A farofa dos nossos estadistas
13/11/1915	Chronica
19/02/1916	Salada
24/02/1917	Na bigorna
22/02/1919	Mensagem do Dr. Affonso de Camargo, presidente do Estado, ao Congresso Legislativo
10/05/1919	O momento historico e o ensino
24/05/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
29/10/1921	Chronica do Estado
26/08/1922	O ensino obrigatorio em Pernambuco
18/11/1922	Manifesto do sr. Nilo Peçanha à Nação

QUADRO 7: A Eschola (1900)

A Eschola (1900)	
Notícias sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória, ensino compulsório	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
06/1900	Considerações sobre o ensino
08/1900	O futuro do ensino publico primario

QUADRO 8: Correio da Manhã (1901-1922)

Correio da Manhã (1901-1922)	
Notícias sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória, ensino compulsório	
DATA	MANCHETE/ASSUNTO
18/08/1901	Codigo de ensino
22/09/1901	A instrução obrigatória
16/02/1902	Notas
13/06/1902	Ensino obrigatorio (Santiago)
29/06/1902	Ensino obrigatorio (Santiago)
10/03/1903	Ensino obrigatório das linguas franceza e ingleza
08/06/1903	Universidade
24/07/1903	Contra o analfabetismo
19/06/1904	Ensino obrigatorio (Hespanha)
25/10/1904	Julio de Castilhos
26/01/1905	Os Annaes
09/02/1905	Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná
09/06/1905	Instrucção peruana (ensino obrigatorio)

28/07/1905	Mensagem dirigida à Assembléa Legislativa do Ceará
12/09/1905	Obrigatoriedade do ensino de lingua portugueza (S. Paulo)
26/05/1906	Os Annaes
19/12/1906	Reforma do ensino
12/03/1907	Promessa de candidato a intendente
23/06/1908	Ensino primario
02/07/1908	Conselho Municipal
04/07/1908	Conselho Municipal
14/07/1908	Conselho Municipal
14/07/1908	Anedota sobre intendente Fonseca Telles
16/07/1908	Anedota sobre intendente Fonseca Telles
18/07/1908	Conselho Municipal
20/07/1908	A Victoria do analfabetismo
21/07/1908	Rejeição do projecto sobre ensino obrigatorio
25/07/1908	Conselho Municipal
22/08/1908	Santa Catharina
25/09/1908	Ensino obrigatorio
13/10/1908	Obra salvadora
16/10/1908	O ensino obrigatório
20/10/1908	O ensino obrigatório
10/01/1909	Collegio Abilio
28/02/1909	Assistencia a menores desvalidos
26/05/1909	Hespanha
22/07/1909	Conselho Municipal
05/08/1909	Conselho Municipal
13/09/1909	Vacinação obrigatoria e liberdade individual
21/02/1910	O perigo alemão
18/03/1911	Terra e Mar
11/06/1911	O novo regulamento de ensino em Minas
06/08/1911	Instrucção publica
10/10/1911	Projecto na Camara
15/12/1911	O deputado Correia Defreitas apresentou hontem à Camara o seu esperado projecto sobre o ensino obrigatório
25/12/1911	Noticias sobre Minas Geraes
16/03/1912	Mensagem inaugural
26/04/1912	Noticias de Minas
01/05/1912	Funda-se no Rio de Janeiro um partido socialista
02/05/1912	O operariado do Rio de Janeiro commemorou com solenidade a data de 1º de maio
06/05/1912	As Bases do Partido Socialista Brasileiro
01/06/1912	O dr. Octavio Mangabeira, deputado pela Bahia, fala-nos sobre o seu programma e alguns problemas políticos do momento
21/06/1912	As eleições na Belgica
24/06/1912	Fazendas subvencionadas
07/08/1912	O dr. Mauricio de Lacerda fala-nos sobre o seu projecto, obrigando o ensino de geographia, da historia e da lingua pátria
30/09/1912	Escolas normaes nos Estados, creadas e mantidas pela União
27/02/1912	Noticias de Minas
26/04/1913	O ensino religioso na Hespanha
17/12/1913	Impressões do 5º Congresso Medico Latino-Americano
02/03/1914	Gymnasio Manoel Victorino
01/04/1914	Escola de Engenharia do Rio de Janeiro
06/04/1914	Escola de Engenharia do Rio de Janeiro
11/04/1914	Gymnasio Manoel Victorino
15/06/1914	Entrevista com o novo deputado sr. Meirelles
01/01/1915	Gymnasio Brasil
02/01/1915	Gymnasio Brasil
28/04/1915	Ensino obrigatorio em Santa Catharina
30/04/1915	Utilidade Nacional

17/07/1915	O que foi a conferencia do dr. J. de oliveira Botelho sobre a Republica de Guatemala
01/08/1915	O Sr. Eugenio Muller trata da obrigatoriedade do ensino da nossa língua
10/08/1915	Comissão da Instrucção da Camara
08/09/1915	A Liga Contra o Analfabetismo realizou hontem uma sessão solene
28/09/1915	A votação da reforma do ensino
13/10/1915	Os allemães estabeleceram o ensino obrigatorio em Lodz
16/01/1916	Camara de Ribeirão Bonito (São Paulo)
17/01/1916	Ensino primário obrigatorio em Ribeirão bonito, S. Paulo
31/01/1916	Minas
01/02/1916	Obrigatoriedade de ensino na capital
18/02/1916	A situação allemães na Servia
11/04/1916	O sr. Mc. Addo levanta a Idea do ensino obrigatorio (Buenos Aires)
14/05/1916	Imprensa de Campos pelo ensino primario obrigatório
29/07/1916	A lei do sorteio e a instrucção obrigatória
10/08/1916	A última sessão da Liga Fluminense
19/08/1916	Os trabalhos da Liga Fluminense
05/10/1916	Os municípios paulistas decretam o ensino obrigatório
21/11/1916	Combate ao analfabetismo
11/12/1916	O centenário da nossa independencia
16/12/1916	A comemoração do centenário
13/01/1917	Professor Agenor e a obrigatoriedade do ensino em Franca
20/01/1917	O analfabetismo
08/02/1917	Um projecto autorizando o governo a fundar escolas rurais
12/02/1917	Os municipios e as caixas escolares
19/02/1917	O Carnaval de 1917
26/02/1917	Estado de S. Paulo
29/03/1917	Ensino obrigatorio em Cantagallo
14/05/1917	Anedota sobre professor rejeita aderir à Liga
18/05/1917	O ensino obrigatório da lingua, geographia e historia nacionais
23/06/1917	O Contestado, território nacional
01/10/1917	Obrigatoriedade do ensino no Congresso Catharinense
08/10/1917	Chronica Espirita
10/10/1917	Santa Catharina
15/10/1917	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
24/12/1917	Contra o analfabetismo
24/04/1918	Grande Exemplo!
19/06/1918	Comissão da Liga contra o Analfabetismo
13/09/1918	Os Estados Unidos formam uma alliança de educação com a America Latina
09/02/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo em busca de apoio
22/03/1919	Stenographia
19/01/1920	A instrucção primaria obrigatoria no Chile
25/02/1920	Obrigatoriedade do ensino em São Paulo
15/03/1920	Combate ao analfabetismo
14/04/1920	Estado de Santa Catharina
29/05/1921	Em prol do ensino obrigatorio
10/06/1921	Ao povo mineiro
10/07/1921	A reunião do Centro dos Professores das Escolas Nocturnas
19/07/1921	Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo
31/07/1921	O retrato do Sr. Leitão da Cunha na galeria dos directores da instrucção municipal
16/08/1921	A reunião do Centro de Professores e Coadjuvantes das Escolas Nocturnas
30/08/1921	A instrucção do ponto econômico
18/09/1921	A semanal do Centro do Professores Nocturnos
24/10/1921	A semanal do Centro do Professores Nocturnos
27/10/1921	Conferencia Interstadual do Ensino Primario
06/11/1921	Gymnasio 28 de setembro
13/11/1921	Gymnasio 28 de setembro
04/12/1921	Gymnasio 28 de setembro
20/01/1922	Gymnasio 28 de setembro

05/02/1922	Gymnasio 28 de setembro
05/03/1922	Gymnasio 28 de setembro
21/03/1922	A semanal do Centro do Professores Nocturnos
08/04/1922	Uma reunião dos professores nocturnos
11/06/1922	A instrução obrigatória na Polónia
10/08/1922	Lei inexequível
20/08/1922	Debate sobre ensino obrigatório
22/08/1922	A semanal do Centro dos Professores e Coadjuvantes das Escolas Nocturnos
27/08/1922	Obrigatoriedade na Câmara
26/09/1922	Sessão plenária
29/09/1922	Comissão de Instrução da Câmara e do Senado
13/10/1922	Congresso de Ensino Secundário e Superior
18/12/1922	O ensino obrigatório na Índia Inglesa
28/12/1922	Verba e ensino primário

QUADRO 9: A União (1905-1922)

A União (1905-1922)	
Notícias sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória, ensino compulsório	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
11/01/1905	Chroniqueta
18/01/1905	Annaes
06/02/1905	Os Annaes
17/03/1905	Chroniqueta
26/05/1905	Obrigatoriedade do ensino em Belém de Descalvado
02/06/1905	Questões formuladas pela Comissão Central, a serem submettidos à apreciação dos governos dos Estados
09/06/1906	Instrução primaria (Madrid)
20/07/1905	Mensagem dirigida à Assembléa Legislativa do Ceará
21/07/1905	Congresso Brasileiro de Expansão Economica
22/07/1905	Congresso Brasileiro de Expansão Economica
23/03/1913	Lei do ensino (Madrid)
23/04/1913	O analfabetismo
29/08/1915	O sr. Arcebispo de Olinda ao Sr. Presidente da Republica
31/10/1915	O catholicismo em Nicaragua
16/04/1916	Noticias do estrangeiro
09/07/1916	A hypocrisia da Viuva...
26/11/1916	Camara dos deputados
18/03/1917	Obrigatoriedade do ensino em Barbacena
06/05/1917	Exmos. Srs. Arcebispos riondaes do Brasil
01/07/1917	Um projecto de diffusão do ensino
30/09/1917	Dados estatísticos extrahidos da mensagem do presidente do Estado do Espirito Santo
14/10/1917	Santa Catharina
21/10/1917	Mensagem
08/11/1917	Chronica parlamentar
28/03/1920	O nacionalismo
26/12/1920	Conde Dr. Affonso Celso
17/02/1921	A instrução publica em São Paulo
14/04/1921	Já temos um partido trabalhista
19/06/1921	A obrigatoriedade do ensino primario
30/06/1921	O futuro diário catholico
22/09/1921	A <<desnacionalização>> pela “atheização” do ensino
25/09/1921	A obrigação da frequência escolar --- em face dos deveres e direitos dos Paes
08/06/1922	O ensino atheista
11/06/1922	Recenseamento escolar em São Paulo
13/09/1922	O Ceará actual

QUADRO 10: O Imparcial

O Imparcial (1912-1922)	
Notícias sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrução obrigatória, ensino compulsório	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
13/08/1912	Necessidade da ampliação dos serviços actuaes de hygiene
04/03/1913	A questão do ensino religioso da Hespanha
26/04/1913	A questão do ensino religioso na Hespanha – O presidente do Conselho faz declarações a jornalista – O decreto que regularisa o assumpto
23/05/1913	Um manifesto dos bispos portuguezes conta a escola neutra
18/06/1913	O Imparcial ouve o Sr. Barão de Ramiz Galvão, director da Instrucção Municipal
06/09/1913	A regulamentação do trabalho operário
13/07/1914	Os grandes adeptos do espiritismo
28/12/1914	Gymnasio Brazil
26/12/1915	A votação de orçamentos no Senado
07/04/1916	Noticias de Minas (Santa Rita de Cassia – Ensino obrigatorio)
02/05/1916	Secção Fluminense – Instrucção Publica
07/05/1916	Notas sociais, vida académica, pelos tribunaes
18/05/1916	A questão do ensino do idioma italiano no Prata
26/06/1916	Publicações
18/02/1917	Carnaval nos clubes
19/02/1917	Ensino obrigatório
19/03/1917	Minas Gerais – várias notícias de Barbacena
20/03/1917	Ainda é cedo
06/06/1917	Comissão de Instrucção Publica
04/07/1917	O projecto sobre a instrucção pública e a imprensa paranaense
18/07/1917	Paraná (a defesa nacional)
03/08/1917	Vamos, finalmente, aprender a ler e a escrever?
11/08/1917	Chile (a instrucção obrigatória)
20/08/1917	A obrigatoriedade do ensino primário
10/09/1917	As novas gerações
05/10/1917	Echos (o projeto para instrucção militar)
10/10/1917	Santa Catharina (a obrigatoriedade do ensino)
02/11/1917	Os bens das ordens religiosas estrangeiras – obrigatoriedade do ensino da Lingua Portuguesa – registro dos subdiitos allemães – a situação dos bancos com sede na Allemanha
27/11/1917	O orçamento do Senado
24/12/1917	Em benefício da instrucção
08/01/1918	O ensino da língua italiana na Inglaterra
17/03/1918	O Inquerito
27/03/1918	O Estado do Rio (a instrucção publica)
29/04/1918	Os Estados Unidos na guerra
24/07/1918	A supressão da lingua italiana na Dalmacia
03/05/1918	Por amor das formulas
21/04/1919	Educação Sanitaria
10/02/1919	Mensagem dirigida ao congresso legislativo do Paraná pelo Dr. Affonso Alves de Camargo
19/08/1919	Ainda o perigo allemão – a bancada catharinense contra o Sr. Mauricio de Lacerda
07/11/1919	Teremos football – o projecto reorganizando o montepio municipal com a discussão adiada
09/11/1919	O Brazil aproxima-se do centenário da independência com mais de 18 milhões de analfabetos
11/11/1919	A obrigatoriedade do ensino primário
13/11/1919	Os trabalhos da Comissão Legislativa Social
15/11/1919	A instrucção obrigatória como condição do trabalho do menor analfabeto
15/11/1919	O que fez onte-hotem a Commissão de Legislação Social

27/11/1919	A política duradoura
02/12/1919	O 1º Congresso de Protecção à Infancia
08/04/1920	O mundo pelo telegrapho pelo continente
22/04/1920	A instalação solemne da “Acção Social Nacionalista”
17/07/1920	A mensagem do illustre presidente do Estado de S. Paulo, o Sr. Washington Luis
28/07/1920	A mensagem do governo de Santa Catharina
10/08/1920	A instrucção obrigatória no Chile
11/01/1921	Movimento Religioso
25/01/1921	Movimento Religioso (ensino obrigatório no Chile)
08/02/1921	De Nova York
10/07/1921	O Centro de Professores e Coadjuvantes reuniu-se hontem
05/11/1921	A triumphal excursão do eminente senador Nilo Peçanha ao norte
02/12/1921	A conferencia sobre o ensino primário
09/08/1922	Combatendo o analfabetismo
09/08/1922	A Camara em sessão
09/09/1922	Combatendo o analfabetismo
26/09/1922	O centenário da nossa Independencia
12/10/1922	Biblioteca Nacional (a obrigatoriedade do ensino profissional)
21/10/1922	A obrigatoriedade do ensino profissional
21/10/1922	A propaganda do ensino profissional
29/11/1922	Na biblioteca Nacional (a obrigatoriedade do ensino profissional)

QUADRO 11: O Paiz (1900-1922)

O Paiz (1900-1922)	
Notícias sobre ensino obrigatório, obrigatoriedade do ensino e escolar, instrucção obrigatória, ensino compulsório	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
22/12/1900	Palestra sobre obrigatoriedade do ensino
24/01/1900	A decada republicana
03/09/1900	Publicações
13/12/1900	Ensino obrigatorio (Roma)
04/02/1901	Notícias de S. Paulo
12/02/1901	A reforma do ensino médico
28/02/1901	A reunião dos estudantes
03/03/1901	11.997 angulus
17/05/1901	Notícias da Bahia (reforma do ensino médico)
23/06/1901	Mensagem (melhora do ensino primário)
06/08/1901	As demissões
17/02/1902	Estado do Paraná – Mensagem (difusão do ensino)
13/11/1904	O dia
08/01/1905	d’Os Annaes
21/01/1905	d’Os Annaes
24/01/1905	Características do Partido Socialista Russo
02/09/1904	O dia
18/07/1905	Secção livre (obrigatoriedade em Fortaleza)
27/01/1905	d’Os Annaes
02/02/1905	Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná
16/03/1905	Ensino obrigatório em Fortaleza
14/08/1905	Congresso Brasileiro de Expansão Economica
12/09/1905	O problema da habitação
26/09/1905	Várias notícias (obrigatoriedade de ensino de portuguez)
17/05/1906	O Ensino Nacional
06/09/1906	Comissão sobre o ensino obrigatório
16/04/1907	Um raid original
29/05/1908	As maravilhas do progresso

13/06/1908	A semana (campanha contra a obrigatoriedade do ensino)
27/06/1908	O ensino obrigatório
28/06/1908	Conselho Municipal
02/07/1908	Conselho Municipal
14/07/1908	Conselho Municipal
17/07/1908	Conselho Municipal
25/07/1908	Conselho Municipal
23/07/1908	Notícias (projeto sobre obrigatoriedade de ensino no Districto Federal)
17/08/1908	Estado de Santa Catharina
28/08/1908	Congresso Juridico
16/09/1908	Microcosmo
25/09/1908	Exterior (ensino obrigatorio em Paris)
01/11/1908	Os emblemas da pátria
14/11/1908	Instrucção obrigatória
04/02/1909	Ensino obrigatório
05/02/1909	Ensino obrigatório
06/02/1909	Ensino obrigatório
22/02/1909	Assistencia a menores desvalidos
27/07/1909	Conselho Municipal
01/10/1909	Projecto de ensino profissional municipal
22/12/1909	A mutualidade escolar
05/03/1910	Ensino obrigatório de gymnastica para rapazes
07/04/1910	Conferencia Pedagogica
07/06/1910	Exterior (ensino obrigatório em Santiago)
12/06/1910	Exterior (ensino obrigatório em Santiago)
23/06/1910	Ensino obrigatório
27/06/1910	Pelas escolas
17/07/1910	A reforma do ensino
02/09/1910	Conferencias
29/09/1910	Pequenos Aspectos
06/10/1910	Clemenceau
09/10/1910	Resoluções do Governo Provisorio (Lisboa)
24/10/1910	O analphabetismo europeu
01/11/1910	Manifestação popular
06/11/1910	Bahia (ensino obrigatorio)
19/11/1910	Problema das democracias
16/01/1911	Estudos e reflexões
14/03/1911	Dois dedos de prosa
06/04/1911	A reforma do ensino
21/05/1911	Gremio Republicano Portuguez (analyse da lei da separação da Igreja do Estado)
05/06/1911	Reforma do ensino Municipal
11/06/1911	Minas Geraes
16/06/1911	Notícias de Minas Gerais (reforma da instrucção)
07/07/1911	De Petropolis
07/08/1911	O Centenario de Victor Durvy
20/08/1911	Ensino obrigatório
05/09/1911	Trabalho de menores
14/10/1911	Cartas mineiras
19/12/1911	Projeto de lei para o estabelecimento do instrucção obrigatoria em toda União
25/02/1912	Governo Paranaense
04/03/1912	Mensagem inaugural
10/04/1912	Notícias de Minas (caixas escolares)
10/06/1912	A reforma eleitoral na Italia
25/06/1912	A instrucção publica em Minas
31/07/1912	Notícias (obrigatoriedade do ensino de lingua portugueza)
05/08/1912	O Congresso Nacional e o analphabetismo no Brazil
26/08/1912	Conferencias

31/08/1912	O problema do ensino primario
08/10/1912	2º Congresso de Instrucção
19/11/1912	Deputado ameaçado
23/11/1912	Palpitações da França
01/01/1913	Congresso Nacional
26/04/1913	Ensino religioso obrigatorio na Hespanha
18/05/1913	A immigração e o analfabetismo
28/08/1913	O Paiz em Minas Gerais (caixas escolares)
24/09/1913	O Paiz em Minass Geraes (ensino militar obrigatorio)
17/11/1913	Educação popular como base da democracia
06/02/1914	Ensino obrigatorio de esperanto
07/02/1914	Educação e instrucção
10/02/1914	Imprensa Nacional
30/03/1914	Conferencias
08/04/1914	Escreve-nos o Dr. Ribas Cadaval
16/10/1914	Conselho Municipal
08/12/1914	A crise social
07/02/1915	Um novo congresso
28/04/1915	Interesses nacionais
28/04/1915	Pelo ensino primário
28/04/1915	Florianópolis (ensino obrigatório)
18/05/1915	Combate ao analfabetismo
25/07/1915	Ensino profissional
31/07/1915	Lingua e direito
27/09/1915	A obrigatoriedade do ensino da lingua vernácua
13/10/1915	A campanha da Russia
20/10/1915	Pall-Mall-Rio
30/10/1915	Dois magnos problemas nacionais
03/12/1915	Sarmiento
25/12/1915	Senado
30/12/1915	Discurso de Irineu Machado
13/02/1916	Duplo problema
18/02/1916	A conflagração nos Balkans
12/03/1916	Liga Brasileira contra o analfabetismo – Novas e importantes adhesões
17/03/1916	Pela paz e pela ordem
17/03/1916	O hospede
29/03/1916	A diffusão do ensino
11/04/1916	Congresso Financeiro Pan-Americano
13/04/1916	Liga Brasileira contra o analfabetismo
15/05/1916	Liga Brasileira contra o analfabetismo (commemoração do 1º anniversario)
16/05/1916	Argentina
10/08/1916	Liga Fluminense contra o Analfabetismo
19/08/1916	Liga Fluminense contra o Analfabetismo
12/08/1916	A educação popular e a mensagem do Dr. Altino Arantes
05/10/1916	De S. Paulo (lei sobre obrigatoriedade do ensino em Taubaté)
22/11/1916	Combate ao analfabetismo
02/01/1917	Professores municipais
21/01/1917	Liga contra o Analfabetismo
02/02/1917	O Brazil e a educação popular
18/02/1917	Club dos Zuavos Carnavalesco
23/02/1917	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
25/03/1917	Combate ao analfabetismo
26/03/1917	O grande problema
02/05/1917	Campanha contra o analfabetismo
09/05/1917	O Clero e os problemas nacionais (a instrucção obrigatória)
09/05/1917	A pastoral patriótica
14/05/1917	Combate ao analfabetismo

05/06/1917	Campanha contra o analfabetismo
25/06/1917	Os allemães no sul
28/06/1917	Camara (obrigatoriedade do ensino da lingua nacional)
16/07/1917	Escolas profissionais
17/08/1917	Estudos e Commissões
19/08/1917	O ensino obrigatório
20/08/1917	Exterior (obrigatoriedade em Montevidéo)
26/08/1917	Liga da Defesa Nacional
27/08/1917	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
17/09/1917	Objeção bem fundada
18/09/1917	Hontem, hoje, amanhã...
02/10/1917	Obrigatoriedade do ensino de portuguez em Santa Catharina
10/10/1917	O ensino obrigatório em Santa Catharina
11/10/1917	O ensino em Santa Catharina
19/10/1917	Conselho Municipal
21/11/1917	Discursos e acção
17/12/1917	S. Paulo e a Educação Popular
24/12/1917	O ensino primario obrigatorio em Pernambuco
03/01/1918	O problema do analfabetismo
13/01/1918	Contra o analfabetismo
16/02/1918	A obligatoriedade de ensino da Lingua Portugueza
29/04/1918	Outras notícias do exterior (de Cuba)
08/05/1918	Escola de jornalistas
22/05/1918	Os grandes problemas (a instrucção)
15/06/1918	Campanha contra o analfabetismo
28/07/1918	O ensino da lingua hespanhola
03/08/1918	Combatamos o analfabetismo
22/09/1918	Combate ao analfabetismo
19/11/1918	Orçamento Municipal
29/11/1918	Exemplo patriótico
12/02/1919	Nacionalização do ensino
21/02/1919	Desanalfabetização compulsória
29/04/1919	Ensino obrigatorio
16/07/1919	Do Chile
14/05/1919	Paraguay
31/10/1919	Cosmos
04/02/1920	S. Paulo (campanha pró ensino primário)
23/02/1920	Congresso Brasileiro de Protecção à Infancia
25/02/1920	Cartas mattogrossenses
18/03/1920	O combate ao analfabetismo
15/04/1920	O problema social da tuberculose (obrigatoriedade do ensino de hygiene)
20/11/1920	A festa da bandeira
02/12/1920	Obrigatoriedade do ensino
28/03/1921	Obrigatoriedade do ensino do esperanto nas escolas de Genebra
05/04/1921	Sorteio e analfabetismo
12/05/1921	A Liga das Nações
10/07/1921	A verdade contra o sectarismo
21/07/1921	A União e o ensino primario
22/07/1921	Club de Engenharia
24/07/1921	Pelo ensino primario
24/11/1921	Os orçamentos no Senado
20/01/1922	As granjas reunidas do Norte de Minas
08/04/1922	Mais uma reunião dos professores nocturnos
24/06/1922	O bom nacionalismo
02/07/1922	O momento político
19/08/1922	Ensino obrigatório
26/09/1922	Pelo ensino popular

01/10/1922	O Congresso as Crianças e o ensino primário em Minas Geraes
02/10/1922	Ensino primario obrigatório
04/10/1922	Um quadro negro (sobre o analfabetismo)
08/10/1922	Congresso Brasileiro de Ensino Secundario e Superior
12/10/1922	A soberania em acção
13/10/1922	Congresso Brasileiro de Ensino Secundario e Superior
17/11/1921	Combate ao analfabetismo
26/11/1922	Ensino profissional obrigatório
27/11/1921	Rio Grande do Sul (ensino obrigatório de portuguez)
29/11/1922	A soberania em acção
30/11/1921	Um ingênuo
06/02/1922	O problema da formação e educação da infância nos Estados Unidos
09/08/1922	Conselho Nacional de Educação
07/09/1922	O Estado do Matto Grosso
18/09/1922	O Club de Engenharia e o esperanto
03/10/1922	O ensino primário obrigatório no Brasil
03/10/1922	A commemoração da independência nacional (um admirável paiz culto)
08/12/1922	Discurso de James Darcy

QUADRO 12: Correio da Manhã (1901-1922)

Correio da Manhã (1901-1922)	
Notícias sobre Analfabetismo	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
05/01/1905	Instantaneos
15/02/1905	Vida acadêmica (Federação de Estudantes Brasileiros)
28/07/1905	Mensagem dirigida à Assembléa Legislativa do Ceará
18/02/1906	A saúde pelo grande ar
13/04/1906	Os operários
14/04/1906	Os operários
05/06/1906	Ensino Municipal
08/06/1906	Ensino Municipal
11/04/1907	Contra o analfabetismo
15/04/1907	Contra o analfabetismo
17/10/1907	Projecto de reforma do ensino
08/11/1907	O bom protecionismo
07/12/1907	Escola Alberto Barth
19/04/1908	Heroes obscuros
19/07/1908	Mensagem
20/07/1908	Victoria do analfabetismo
30/08/1908	Italia
03/03/1909	Republica sem instrucção
09/03/1909	Delictos e delinquentes
30/04/1909	Vida Mineira
03/08/1909	Mensagem dirigida à Assembléa Legislativa do Ceará
30/08/1909	Italia
27/10/1909	Uruguay
03/11/1909	Reforma que se impõe
03/11/1909	Catechese e Civilização dos índios no Brasil
02/01/1910	Pela ordem
09/01/1910	O Rio
24/03/1910	Moral individual e moral politica
24/04/1910	Entrevista com o marechal Hermes
04/03/1910	Instituto Secundario Feminino
16/01/1911	Registro literário
14/03/1911	Portugal na Imprensa européa

21/05/1911	Italia
10/07/1911	A queda de Porfirio Diaz
10/10/1911	O governo e o Acre
03/11/1911	Oligarchia Pernambucana
21/02/1912	A regeneração de Sergipe
29/06/1912	Um marido, desvairado pelo ciúme desfecha varios tiros contra a esposa e mata-se em seguida
20/07/1912	Rolando da montanha
07/07/1912	A comissão legislativa do ensino popular recebe um interessante trabalho do deputado Mangabeira
30/09/1912	Congresso Brasileiro de Instrução
25/10/1912	Foi votado, em 3: discussão, o orçamento da Marinha
11/11/1912	No cadinho da soberania popular
16/11/1912	As festas de 15 de novembro
30/11/1912	Coisas da Constituição
22/12/1912	A. C. de Auxilios Mutuos
17/04/1913	Cartas Militares
23/08/1913	As colonias portuguezas
30/09/1913	O sr. José Bonifacio, discutindo o parecer do Interior, produziu um vibrante discurso
22/10/1913	Aonde o chicote nos leva
21/05/1914	A Universidade Internacional
06/06/1914	Projecto de lei sobre a instrução publica
14/03/1915	Como commemorar o centenário da independência?
23/04/1915	Reuniu-se ante-hontem, em sessão inaugural, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo
30/04/1915	Utilidade Nacional
21/07/1915	Pedido por escolas em Rio das Pedras
28/07/1915	A sessão da Camara (a reforma do ensino)
25/08/1915	Contra as manteigas falsificadas
29/09/1915	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
31/08/1915	Está organizada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
08/09/1915	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo realizou hontem uma sessão solenne
12/10/1915	Combate ao analfabetismo
06/11/1915	Foram inaugurados os cursos de instrução primaria na Brigada Policial
07/11/1915	Prosegue comvehemencia, por toda a parte, a peleja contra o analfabetismo no Brasil
23/11/1915	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
24/11/1915	O dia no Congresso (a entrada livre de livros didacticos e obras scientificas estrangeiras)
04/12/1915	Liga contra o analfabetismo
14/12/1915	Na Camara (combate ao analfabetismo)
17/12/1915	A campanha contra o analfabetismo
19/12/1915	Na Camara (combate parlamentar ao analfabetismo)
26/12/1915	Proseguem os trabalhos da Liga Contra o Analfabetismo
04/01/1916	Um concurso original na Praça da Republica (guerra ao analfabetismo)
08/01/1916	O grande festival de amanhã, na Praça da Republica (guerra ao analfabetismo)
10/01/1916	Uma face do problema do ensino primário
25/01/1916	Funda-se em Sereno uma Liga contra o analfabetismo
03/02/1916	“Raid” contra o analfabetismo
28/02/1916	O analfabetismo e a agricultura rudimentar em Minas
05/04/1916	Instrução popular
10/04/1916	O momento econômico
18/04/1916	Os congressos religiosos
13/05/1916	Instrução popular
15/05/1916	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (commemoração do seu 1º anniversario)
17/05/1916	A Liga Campista (Liga Fluminense Contra o Analfabetismo)
29/05/1916	Sobre as vantagens e a necessidade da educação militar
27/06/1916	Combate ao analfabetismo
27/06/1916	Nictheroy
02/07/1916	Contra o analfabetismo (
06/07/1916	O Combate contra o analfabetismo

27/07/1916	Na Camara
05/08/1916	Liga Fluminense
10/08/1916	A ultima sessão da Liga Fluminense
30/08/1916	Liga Fluminense Contra o analphabetismo
02/09/1916	A data da nossa independencia
06/09/1916	A mensagem do prefeito ao Conselho Municipal
08/09/1916	A Liga Contra o Analphabetismo
13/09/1916	Contra o analphabetismo
18/09/1916	Contra o analphabetismo
08/10/1916	Liga Fluminense Contra o Analphabetismo
23/10/1916	Uma festa no Centro Civico Sete de Setembro
29/10/1916	Liga Fluminense Contra o Analphabetismo
01/11/1916	Uma festa na Brigada
02/11/1916	A ultima sessão da Liga Brasileira
05/11/1916	Noticias de Minas
17/11/1916	Parallelo perigoso
02/12/1916	Um grande passo
11/12/1916	O centenario da nossa independencia
14/12/1916	Noticias de Minas
16/12/1916	A commemoração do centenario
03/01/1917	O discurso do professor Miguel Couto
11/01/1917	Realiza-se no próximo domingo um grandioso festival
15/01/1917	Minas – Rio – S. Paulo
16/01/1917	Minas – Rio – S. Paulo
20/01/1917	O analphabetismo
22/01/1917	Noticias de Fortaleza
29/01/1917	Inspeção medica escolar
01/02/1917	O grande festival de domingo proximo
08/02/1917	Obrigatoriedade da instrucção em Ribeirãozinho, S. Paulo
08/02/1917	Em S. Paulo (um projecto autorizando o governo a fundar escolas ruraes)
12/02/1917	O analphabetismo (Pernambuco combate-o)
18/02/1917	Bandeiras colocadas pela Liga
19/02/1917	Liga Fluminense realisa mais uma animada sessão
11/03/1917	A Liga contra o Analphabetismo de Pernambuco
27/03/1917	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
29/03/1917	O ensino obrigatorio em Cantagallo
16/04/1917	Minas – Rio – S. Paulo
24/04/1917	A luta contra o analphabetismo
27/04/1917	Uma grandiosa festa escolar
07/05/1917	Concurso de professores na Parahyba
07/05/1917	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
22/05/1917	A circular collectiva dos arcebispos das Provincias Meridionais do Brasil
24/05/1917	Contra o Analphabetismo
28/05/1917	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
09/06/1917	Anedota sobre analphabetismo
18/06/1917	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
21/06/1917	Anniversario do General Joaquim Ignacio no Recife
02/10/1917	Os trabalhos da Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
04/10/1917	Liga Contra o Analphabetismo
05/10/1917	Aulas gratuitas
08/10/1917	Os trabalhos da Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
09/10/1917	Patriotismo e Chauvinismo
15/10/1917	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
13/11/1917	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
26/11/1917	Liga Contra o Analphabetismo
28/11/1917	Bêbê sabe contar
24/12/1917	Contra o analphabetismo (o ensino primario obrigatorio no Recife)
08/04/1918	Analphabetismo em Goyaz

09/04/1918	Liga Contra o Analfabetismo
03/05/1918	Problemas nacionais
06/05/1918	Chronica literária
06/05/1918	Contra o analfabetismo
08/05/1918	Combate ao analfabetismo
23/05/1918	Escolas populares no Campo de Sant'Anna
03/06/1918	Os Estados Unidos combatem o analfabetismo de seus súbditos nascidos no estrangeiro
24/06/1918	Luta contra o analfabetismo
09/07/1915	A interessante historia do menor Jayme
23/07/1918	Escolas no Exercito
25/07/1918	Liga Pernambucana Contra o Analfabetismo
07/08/1918	Patronatos Agricolas
13/08/1918	Na Camara
29/08/1918	Democracias divergentes
08/09/1918	A sessão solenne da Liga Contra o Analfabetismo
20/09/1918	Corrente analfabetista
14/10/1918	A reforma do ensino
04/11/1918	Apello ao governo e à Liga Contra o Analfabetismo
28/11/1918	A missão das nossas elites
26/12/1918	O dia no senado
27/01/1918	No rio das Mortes, afoga-se um alumno do Collegio Militar de Barbacena
02/02/1919	A campanha nacional continúa a receber entusiasticas adhesões
15/02/1919	As normalistas de 1919 entregam um memorial ao prefeito
24/02/1919	Liga Brasileira contra o Analfabetismo
26/02/1919	Um apello dos estudantes de S. Paulo
10/03/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
13/03/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
29/03/1919	Contra mão
30/03/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
10/04/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
25/05/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
27/05/1919	Vida Academica (Associação dos Estudantes Portuguezes no Brasil)
14/06/1919	A commemoração de Camões no Palace-Theatre
15/06/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
25/06/1919	O socialismo, o anarchismo e suas varias modalidades
05/07/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
07/07/1919	Uma sessão solenne (Fortaleza)
11/07/1919	Primeiras representações da peça de propagando contra o analfabetismo (Ensinæ e ler)
14/07/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
21/07/1919	Propagando contra o analfabetismo
30/07/1919	Estudantes e operarios fizeram ao ex-prefeito uma memorável manifestação
03/08/1919	O analfabetismo
11/08/1919	Analfabetismo na Colombia
23/08/1919	Um pianista em apuros
25/08/1919	Combatendo o analfabetismo
01/09/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
07/09/1919	Na Liga Contra o Analfabetismo
22/09/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
22/09/1919	Primeiro Congresso de Protecção à Infancia
27/10/1919	Ensino rural
19/11/1919	Epidemia de variola e pedido estudantil
13/11/1919	O colectivo
23/11/1919	A desorganização do trabalho da lavoura
06/12/1919	A viagem do nuncio apostolico em Matto-Grosso
13/12/1919	Ensino publico primario
17/02/1920	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
11/04/1920	O senador Ruy Barbosa dirige-se à nação

14/04/1920	Estado de Santa Catharina
17/04/1920	Tomou posse hontem a primeira directora da Escola Normal
20/04/1920	A missão do “José Bonifacio”
22/04/1920	O martyrio de Tiradentes
05/05/1920	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
13/05/1920	O repuxo de ouro
17/05/1920	Escolas nos municípios do Rio Grande do Norte
27/05/1920	Um combate salutar contra o analphabetismo
22/06/1920	Como se pratica a educação em Cuba
02/06/1920	Anniversario da Academia Nacional de Medicina
06/07/1920	Ensino profissional
07/07/1920	Campanha do Conselho Superior de Ensino
08/07/1920	Campanha contra o analphabetismo (São Paulo)
25/08/1920	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
28/08/1920	A commemoração de 7 de setembro em S. Paulo
02/09/1920	Nossos eternos problemas ephemerous
07/09/1920	Na Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
19/09/1920	Liga Sergipana Contra o Analphabetismo
24/09/1920	Uma missão naval de pesca em Cabo frio
08/10/1920	Reforma constitucional
22/10/1920	O dia no Senado
26/10/1910	Combate ao analphabetismo na Italia
16/11/1920	Installa-se o Centro Civico Quinze de Novembro
27/11/1920	Na Camara vota-se toda a ordem do dia e trabalha-se nas commissões
02/12/1920	A obra da intelligencia e da boa vontade
29/12/1920	Uma conferencia no Club Militar
04/01/1921	Liga de Auxilios Mutuos dos Cégos no Brasil
10/01/1921	Matadores de mulheres
23/01/1921	Resoluções da directoria da Liga
24/01/1921	Liga Metropolitana de Desportos Terrestres
17/02/1921	Alliança Republicana
02/03/1921	A abstenção eleitoral
09/03/1921	Nacionalismo clerical
26/03/1921	Inaugura-se na capital uma succursal do Instituto Butantan (Bahia)
06/04/1921	O analphabetismo no Brasil
16/04/1921	Frutos do Romanismo
17/04/1921	O grande torneio eliminatório entre os 14 clubs da 2ª divisão Metropolitana será quinta-feira próxima
19/04/1921	A verdade da Missão do Cruzador “José Binifacio”
27/04/1921	Pela Federação Rural (um apello às classes productoras do paiz)
05/05/1921	Caderneta de passes para estudantes das escolas publicas
13/05/1921	Os grandes matches da Metropolitana no campo do Botafogo
27/05/1921	Liga Contra o Analphabetismo
01/06/1921	O “nacionalismo”
04/06/1921	Ao povo mineiro
06/06/1921	Liga Metropolitana
15/06/1921	Comité do Desenvolvimento do Ensino Geral e Technico no Brasil
17/06/1921	A propaganda pela imagem
20/06/1921	A segunda reunião da “Chautauqua” nesta capital
01/07/1921	A Academia Nacional de Medicina solennizou a data da sua fundação
16/07/1921	Alcoolismo
17/07/1921	Para combater o analphabetismo
19/07/1921	Mensagem apresentada ao Congresso Legislativa
22/07/1921	Obrigatoriedade, diffusão e uniformização do ensino
30/07/1921	Campanhas e resultados
07/08/1921	Liga Brasileira Contra o Analphabetismo
09/08/1921	Realizou-se hontem uma sessão no Centro dos Professores
09/08/1921	Centro Academico da Escola Superior de Commercio

12/08/1921	Para comemorar o centenário da Independência
16/08/1921	A reunião do Centro de Professores e Coadjuvantes das Escolas Nocturnas
23/08/1921	Um projecto para extinguir o analfabetismo no Brasil
29/08/1921	A Associação dos Professores Primários e o combate ao analfabetismo
01/09/1921	O filho da madrasta
01/09/1921	Em busca do melhor meio para acabar com o analfabetismo
02/09/1921	Liga Barbacense Contra o Analfabetismo
03/09/1921	Campanha contra o analfabetismo no 3º districto
08/09/1921	Outras comemorações
08/09/1921	Successão presidencial
16/09/1921	A posse do dr. Belisario Penna na Academia de Medicina
18/09/1921	Semana do Centro dos Professores Nocturnos
22/09/1921	Liga de Professores
26/09/1921	Pagar para aprender?
28/09/1921	Instrução pública primária e o centenário
03/10/1921	Successão Presidencial
05/10/1921	Reuniões dos professores das Escolas Nocturnas
08/10/1921	Na Rússia do Soviet (a descentralização das escolas e desnacionalização dos theatros e cinemas)
11/10/1921	Campanha contra o Analfabetismo
11/10/1921	Conferencia Interestadual do Ensino Primario
13/10/1921	O ensino primário
22/10/1921	A plataforma
24/10/1921	Congresso de ensino
24/10/1921	A semana dos professores nocturnos
11/11/1921	O ensino ao alcance de todos
13/11/1921	A instrução ao alcance de todos
22/11/1921	A suposta diffusão do ensino primário em Minas
26/12/1921	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
22/01/1922	O embarque do Sr. Mauricio de Lacerda para Minas Geraes
15/03/1922	Corujão maranhense
10/04/1922	Dêem escolas ao Brasil
08/05/1922	Commemorando o centenario da independencia do Brasil
16/05/1922	Uma cerimônia militar
23/04/1922	O fechamento das escolas primarias e a Liga Brasileira contra o Analfabetismo
30/05/1922	O combate ao analfabetismo na Polícia Militar
02/06/1922	A lei paulista que reformou a instrução é inconstitucional
15/07/1922	Exames académicos
22/07/1922	O combate aos grandes males sociaes
09/08/1922	A criação do Conselho Nacional de Educação
21/08/1922	Ensino por doses
01/09/1922	A reforma chronica
01/09/1922	O primeiro Congresso Nacional dos Praticos (as bases de sua organização)
14/09/1922	Guarda nocturna do 19º districto
20/09/1922	Assistencia aos menores
04/10/1922	Conselho aprova projecto, sobre obrigatoriedade do ensino primario, de 1917
06/10/1922	Ordem do dia
25/10/1922	A lenda das riquezas tropicaes
09/11/1922	O sr. Irineu Machado pronunciou na sessão de 13 de outubro, do Senado, o discurso que publicamos abaixo
15/11/1922	Centralização ou unificação do ensino primario
07/12/1922	Da fixação de forças à lei de imprensa
16/12/1922	Os orçamentos do Senado
28/12/1922	Verba para o ensino primario

QUADRO 13: A União (1905-1922)

A União (1905-1922)	
Notícias sobre <i>analfabetismo</i>	
DATA	MANCHETE
20/07/1905	Mensagem dirigida à Assembleia Legislativa do Ceará
05/08/1905	O Tartarin do Encantado
26/01/1913	Instrução publica
03/08/1913	A próxima eleição em Minas
15/03/1914	Ainda e sempre o espiritismo
31/05/1914	O ensino religioso nas escolas
01/11/1914	Casos reaes a registrar
15/11/1914	As Escolas subvencionadas
30/05/1915	Alinhavos
13/02/1916	A Arte de Lêr
23/04/1916	O analfabetismo
02/07/1916	O analphabetismo no Rio
09/07/1916	Liga contra o analphabetismo em Petropolis
30/07/1916	Camara dos deputados
27/08/1916	Cursos nocturnos instituídos pela Liga Brasileira contra o analphabetismo
24/12/1916	A Religião e a Republica
25/01/1917	Contra o analphabetismo no Ceará
04/02/1917	Circular em favor da campanha contra o analphabetismo no Ceará
22/02/1917	Combate ao analphabetismo
03/05/1917	O clero e a guerra
06/05/1917	Circular collectiva
20/05/1917	Ephemerides da semana
16/08/1917	A conferencia do Padre Antonio Parisi
26/08/1917	Vai-se extinguir o analphabetismo, mesmo a muque!
26/08/1917	Menores abandonados
16/09/1917	O analphabetismo (charge)
07/10/1917	Bibliographia
21/10/1917	Mensagem
22/11/1917	A festa da bandeira em S. Terêsa
09/12/1917	A Acção Social Christan
30/01/1919	Um partido catholico na Italia
17/07/1919	Bibliographia
21/09/1919	O ensino religioso
21/09/1919	Chapa batida?
25/09/1919	Contra o analfabetismo
09/10/1919	Carta aberta ao revmo. Padre Victor Coelho de Almeida, que actualmente prega em São Paulo contra a Igreja
28/12/1919	Mons. Scapadini chega a Cuyabá
07/03/1920	Para a eternidade
25/03/1920	S. Paulo
28/03/1920	O nacionalismo
04/04/1920	Maranhão
15/07/1920	O analfabetismo
10/10/1920	O dever do catholicismo no Brasil
10/10/1920	Contra o analfabetismo
21/10/1920	Rectificando
24/10/1920	Liga Barbacenense contra o analphabetismo
24/10/1920	As escolas publicas
11/11/1920	Os institutos da sra. Analia Franco
06/01/1921	O catholicismo no Brasil no anno passado
06/03/1921	O fracasso do sorteio

03/04/1921	Pernambuco
26/05/1921	Um golpe d'Estado
19/06/1921	A obrigatoriedade do ensino primario
18/09/1921	Como o governo de Minas vai commemorar o Centenario de nossa Independencia
18/09/1921	Nesses moldes, a "normalização" é um crime
25/09/1921	Mais comedimento, senhores!
29/09/1921	Inspectôra escolar contra o analphabetismo
27/10/1921	A plataforma
30/10/1921	O clero e o analphabetismo
10/10/1921	O episcopado e a campanha contra o analphabetismo
13/11/1921	Novos livros
01/12/1921	A instrucção publica municipal
08/12/1921	Conferencia do ensino primario
11/12/1921	Dr. Affonso Penna Junior
15/12/1921	A chamada reforma protestante veiu civilizar o mundo?
15/01/1922	O funcionalismo
22/01/1922	Cousas que nos incomodam, no anno da independencia
05/02/1922	A Igreja Catholica e a educação nacional
14/05/1922	Rio Gr. do Sul
08/06/1922	O ensino atheista
25/06/1922	A lei de instrucção primaria na Belgica
03/08/1922	Rio Grande do Sul e Minas
06/08/1922	Os protestantes norte-americanos
13/08/1922	Projecto da Comissão de Instrucção da Camara
03/09/1922	O Ceará actual
07/09/1922	A independencia nacional
29/10/1922	O Catholicismo e a Instrucção popular
12/11/1922	O Catholicismo e a Instrucção popular
16/11/1922	O Catholicismo e a Instrucção popular

APÊNDICE 3

QUADRO 14: O Imparcial (1912-1922)

O Imparcial (1912 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	28
ensino obrigatório	29
instrução obrigatória	13
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	0
Analfabetismo	168

QUADRO 15: O Paiz (1900-1922)

O Paiz (1900 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	86
ensino obrigatório	120
instrução obrigatória	23
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	5
Analfabetismo	713

QUADRO 16: Correio da Manhã (1901-1922)

Correio da Manhã (1901 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	60
ensino obrigatório	94
instrução obrigatória	9
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	0
Analfabetismo	316

QUADRO 17: A União (1905-1922)

A União (1905 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	20
ensino obrigatório	18
instrução obrigatória	1
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	0
Analfabetismo	79

QUADRO 18: O Malho (1902-1922)

O Malho (1902 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	5
ensino obrigatório	14
instrução obrigatória	2
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	0
Analfabetismo	69

QUADRO 19: A Eschola (1900)

A Eschola (1900)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	2
ensino obrigatório	0
instrução obrigatória	0
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	0
Analfabetismo	0

QUADRO 20: O Tico-Tico (1905-1922)

O Tico-Tico (1905 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
obrigatoriedade do ensino	0
ensino obrigatório	1
instrução obrigatória	1
ensino compulsório	0
obrigatoriedade escolar	0
Analfabetismo	86

APÊNDICE 4

QUADRO 21: O Imparcial (1915-1922)

O Imparcial (1915 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
Liga Nacionalista	32
Liga Nacional	19
Liga Nacionalista do Rio	0
Liga Nacionalista de São Paulo	1
Liga de Defesa Nacional	267
Liga Brasileira contra o Analfabetismo	11

QUADRO 22: O Paíz (1915-1922)

O Paíz (1915 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
Liga Nacionalista	47
Liga Nacional	149
Liga Nacionalista do Rio	1
Liga Nacionalista de São Paulo	9
Liga de Defesa Nacional	484
Liga Brasileira contra o Analfabetismo	50

QUADRO 23: O Malho (1915-1922)

O Malho (1915 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
Liga Nacionalista	2
Liga Nacional	0
Liga Nacionalista do Rio	0
Liga Nacionalista de São Paulo	0
Liga de Defesa Nacional	10
Liga Brasileira contra o Analfabetismo	5

QUADRO 24: A União (1915-1922)

A União (1915 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
Liga Nacionalista	1
Liga Nacional	3
Liga Nacionalista do Rio	0
Liga Nacionalista de São Paulo	0
Liga de Defesa Nacional	15
Liga Brasileira contra o Analfabetismo	1

QUADRO 25: Correio da Manhã (1915-1922)

Correio da Manhã (1915 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
Liga Nacionalista	23
Liga Nacional	53
Liga Nacionalista do Rio	0
Liga Nacionalista de São Paulo	5
Liga de Defesa Nacional	204
Liga Brasileira contra o Analfabetismo	33

QUADRO 26: O Tico-Tico (1915-1922)

O Tico-Tico (1915 a 1922)	
Palavra-chave	Ocorrências
Liga Nacionalista	1
Liga Nacional	0
Liga Nacionalista do Rio	0
Liga Nacionalista de São Paulo	0
Liga de Defesa Nacional	7
Liga Brasileira contra o Analfabetismo	43

APÊNDICE 5

QUADRO 27: O Malho (1902-1922)

O Malho (1902-1922)	
Notícias sobre a <i>Liga Brasileira Contra o Analfabetismo</i>	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
01/05/1915	Um analfabetismo puxa outro... (charge)
22/09/1917	A campanha contra o analfabetismo
12/04/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
03/05/1919	Um novo colaborador D' "O Malho"
24/05/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

QUADRO 28: Correio da Manhã (1901-1922)

Correio da Manhã (1901-1922)	
Notícias sobre a <i>Liga Brasileira Contra o Analfabetismo</i>	
DATA	MANCHETE/ASSUNTO
23/04/1915	Reuniu-se ante-hontem, em sessão inaugural, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo
31/08/1915	Está organizada a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
08/09/1915	A Liga Contra o Analfabetismo realizou hontem uma sessão solenne
23/11/1915	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
04/12/1915	Liga Contra o Analfabetismo
14/12/1915	Contra o analfabetismo
15/05/1916	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
02/07/1916	Contra o analfabetismo
08/09/1916	A Liga Contra o Analfabetismo
14/12/1916	Noticias de Minas
20/01/1917	O analfabetismo
27/03/1917	A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
07/05/1917	A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
18/06/1917	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
02/10/1917	Os trabalhos da Liga contra o Analfabetismo
08/10/1917	Os trabalhos da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
15/10/1917	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
13/11/1917	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
28/11/1917	Bêbê sabe contar
24/02/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
10/03/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
13/03/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
30/03/1919	A Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
05/07/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
14/07/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
21/07/1919	Propaganda contra o analfabetismo
01/09/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
22/09/1919	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
13/11/1919	O Collectivo
17/02/1920	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
25/08/1920	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
07/08/1921	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
23/05/1922	O fechamento das escolas primarias e a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

QUADRO 29: A União (1905-1922)

A União (1905-1922)	
Notícias sobre a <i>Liga Brasileira Contra o Analfabetismo</i>	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
27/08/1916	Cursos nocturnos instituídos pela Liga Brasileira contra o analfabetismo

QUADRO 30: O Imparcial (1912-1922)

O Imparcial (1912-1922)	
Notícias sobre a <i>Liga Brasileira Contra o Analfabetismo</i>	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
25/02/1916	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
31/01/1917	A instalação da Liga Cearense contra o analfabetismo
03/03/1917	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
14/08/1917	A Liga Contra o Analfabetismo trabalha
02/11/1917	Resoluções do Conselho da 3ª Divisão
13/11/1917	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
20/02/1918	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
17/03/1918	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
05/11/1919	Centro da Faculdade de Philosophia e Letras
23/10/1920	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
01/12/1920	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

QUADRO 31: O Paiz (1900-1922)

O Paiz (1900-1922)	
Notícias sobre a <i>Liga Brasileira/Brazileira Contra o Analfabetismo</i>	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
20/06/1915	Barbacena contra o analfabetismo
14/07/1915	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
08/09/1915	Liga Contra o Analfabetismo
15/11/1915	Liga Contra o Analfabetismo
22/11/1915	Liga Contra o Analfabetismo
01/12/1915	Sarão literario-musical oferecido à Liga
14/12/1915	Contra o analfabetismo
17/12/1915	Medalhas contra o analfabetismo
28/12/1915	Combate contra o analfabetismo
06/05/1916	Anniversarios
08/07/1916	O festival de hoje no Theatro Lyrico
21/07/1916	Parana
26/07/1916	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
21/08/1916	Sociedade União Operarios Estivadores
28/10/1916	Guerra ao analfabetismo
02/11/1916	A instrucção na Brigada Policial
22/11/1916	Jardim Zoologico (um grande festival em prol da instrucção)
31/01/1917	Ceara
26/03/1917	Circular da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
07/07/1917	Contra o analfabetismo
30/07/1917	Contra o analfabetismo
13/11/1917	Campanha contra o analfabetismo
14/11/1917	Liga Metropolitana
17/03/1918	Combate ao analfabetismo
24/03/1918	Combate ao analfabetismo
25/05/1918	Combate ao analfabetismo
19/06/1918	Comissão de directores da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo

25/06/1918	Campanha contra o analfabetismo
06/08/1918	Camara (ordem do dia)
10/08/1918	Liga Contra o Analfabetismo
06/09/1918	Campanha contra o analfabetismo
07/09/1918	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
29/09/1918	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
12/10/1918	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
16/01/1919	Contra o analfabetismo
12/04/1919	Campanha contra o analfabetismo
18/06/1919	S. Paulo
05/10/1919	Circular
07/10/1919	Ministerio da Justiça
05/11/1919	Centro da Faculdade de Philosophia e Letras
12/03/1920	Homenagens
05/05/1920	Homenagens
07/05/1920	Homenagens
05/06/1920	Campanha contra o analfabetismo
18/12/1920	Campanha contra o analfabetismo
16/07/1921	Liga Brasileira Contra o Analfabetismo
04/09/1921	Anniversario de fundação
06/09/1921	O serviço de trens para as forças do exercito
08/09/1921	Na Escola Ennes de Souza
06/10/1922	Bodas de Prata

QUADRO 32: O Tico-Tico (1905-1922)

O Tico-Tico (1905-1922)	
Notícias sobre a	
Liga Brasileira Contra o Analfabetismo	
DATA	MANCHETE/ ASSUNTO
04/10/1916	Convite de filiação
11/10/1916	Convite de filiação
18/10/1916	Convite de filiação
25/10/1916	Convite de filiação
01/11/1916	Convite de filiação
15/11/1916	Convite de filiação
06/12/1916	Convite de filiação
20/12/1916	Convite de filiação
10/01/1917	Convite de filiação
31/01/1917	Comunicado da Liga, em agradecimento à revista
07/02/1917	Convite de filiação
21/02/1917	Convite de filiação
28/02/1917	Convite de filiação
28/02/1917	Convite de filiação
07/03/1917	Convite de filiação
14/03/1917	Convite de filiação
04/04/1917	Convite de filiação
11/04/1917	Convite de filiação
16/05/1917	Convite de filiação
28/05/1917	Convite de filiação
30/05/1917	Convite de filiação
03/10/1917	Convite de filiação
17/10/1917	Convite de filiação
31/10/1917	Convite de filiação
07/11/1917	Convite de filiação
14/11/1917	Convite de filiação
12/12/1917	Convite de filiação
26/12/1917	Convite de filiação

09/01/1918	Convite de filiação
16/01/1918	Convite de filiação
28/01/1918	Convite de filiação
13/02/1918	Convite de filiação
20/02/1918	Convite de filiação
27/02/1918	Convite de filiação
13/03/1918	Convite de filiação
20/03/1918	Convite de filiação
27/03/1918	Convite de filiação
03/04/1918	Convite de filiação
10/04/1928	Convite de filiação
01/05/1918	Convite de filiação
08/05/1918	Convite de filiação
22/05/1918	Convite de filiação
29/05/1918	Convite de filiação