Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Adriana Valentim Beaklini

Da escola nas oficinasà oficina como escola: sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906)

Rio de Janeiro
2018

Adriana Valentim Beaklini

Da escola nas oficinas à oficina como escola: sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História da Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Ana ChrystinaVenancioMignot

Rio de Janeiro
2018

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

B365 Beaklini, Adriana Valentim.
Da escola nas oficinas à oficina como escola: sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906) / Adriana Valentim Beaklini. – 2018.
254 f.

Orientador: Ana Chrystina Venancio Mignot
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Educação – Brasil – Teses. 2. Educação Profissional – Teses. 3. Companhia de Estrada de Ferro D. Pedro II – Teses. I. Mignot, Ana ChrystinaVenancio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 374(81)

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

_____ _____

Assinatura Data

Adriana Valentim Beaklini

Da escola nasoficinasà oficina como escola: sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906)

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: História da Educação

Aprovada em 22 de fevereiro de 2018.

Banca Examinadora:

_____

Profª. Drª. Ana ChrystinaVenancioMignot (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Profª. Drª. Alexandra Lima da Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Profª. Drª. Maria Celi Chaves Vasconcelos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

_____

Profª. Drª. Maria Helena Câmara Bastos
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC-RS

_____

Profª. Drª. Patrícia Coelho da Costa
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio

Rio de Janeiro
2018

DEDICATÓRIA

À Maria da Penha (*in memorian),* mãe, pai, amiga e conselheira, que ficou junto a mim durante os dois primeiros anos do doutorado, pelo incentivo, carinho, dedicação e os valores que aprendi. Confesso que sem você, os finais de tarde ficaram mais vazios, pois não temos as nossas conversas em que te contava meu dia e os avanços e retrocessos da pesquisa, ouvindo seus conselhos e ponderações que me faziam refletir sobre os caminhos que escolhi trilhar na vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, ProfªDrª Ana ChrystinaVenancioMignot, que acreditou em mim se mostrando entusiasmada pelo tema da minha pesquisa, até mesmo nos momentos em que eu duvidava. Acompanhou-me nos momentos mais difíceis, sendo humana, franca, exigente e acima de tudo presente.

À minha irmã, Andrea Coelho Valentim, também historiadora, que me ajudou questionando as minhas escolhas e dividindo seus livros para a elaboração da tese. Juntas atravessamos um mar turbulento no último ano, mas que me deixou a lição de superar nossos medos e escolher minhas prioridades, o que nos uniu ainda mais.

Ao meu marido, RobertoBeaklini, amigo e companheiro, que me apoiou e compreendeu minhas ausências, quando participava de congressos ou mesmo quando estava escrevendo fechada no quarto.

À família, minha sogra Maria da Glória, minhas cunhadas, RosemarieBeaklini, Renata Naves e Maria Constança Bonetti Beaklini, meus cunhados, Jorge Taborda França e Ronaldo Beaklini, meus sobrinhos, Pedro Paulo, EmanuelleSotoski, Rodrigo, Renato e Mariana; pela confiança e apoio familiar.

À banca avaliadora, ProfªDrª Alexandra Lima da Silva, ProfªDrª Maria Celi Chaves Vasconcelos, ProfªDrª Maria Helena Câmara Bastos,ProfªDrª Patrícia Coelho da Costa, ProfªDrª Márcia Cabral da Silva e ProfªDrª Gisele Martins Venâncio, que gentilmente aceitaram o convite de ler o texto e avaliar este trabalho.

Ao grupo de pesquisa, Daiane de Oliveira Tavares, Sara Raphaela Machado de Amorim, Patrícia Amaral Siqueira, Shayenne Schneider Silva, Priscila de Araujo Garcez, Anaise Cristina da Silva Nascimento, Andreza Felipe do Nascimento, Lígia Bahia de Mendonça, Raquel Lopes Pires e Ana Cláudia Reis pelas leituras, questionamentos e sugestões. Destaco ainda Leila de Macedo Varela Blanco e Heloisa Helena Meirelles dos Santos que para além das atividades do grupo, foram companheiras de viagem para os vários congressos que participamos e minhas confidentes, onde rimos, choramos e sofremos as nossas dores juntas muitas vezes.

Aos amigos que fiz em meu caminho, Isabella Paula Gaze, Maria das Graças Duque Estrada Freire e Márcia Pinheiro Ferreira, representando o Centro de Memória da FAETEC, local em que trabalhei e muito aprendi.

Aos diretores, coordenadores, funcionários e professores do CIEP 433 – Togo Renan Soares Kanela pela acolhida na minha chegada, o interesse pela minha pesquisa e apoio nos momentos difíceis.

Aos profissionais do Arquivo Nacional, do Instituto Histórico Geográfico Brasileiro, do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, da Biblioteca Nacional, do Museu Imperial, do Museu da República, do Museu do Trem, do Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, do Centro de Memória da ETE Silva Freire, da Fundação Casa de Rui Barbosa, do Clube de Engenharia e das bibliotecas e arquivos de sindicatos e associações de ferroviários que estranhavam minha pesquisa, mas com boa vontade orientaram meus passos na localização da documentação.

À CAPES pela bolsa de fomento, que tornou possível minha permanência no Programa de Pós-Graduação em Educação, viabilizando a obtenção de materiais, a presença em congressos e a própria sobrevivência para maior dedicação à pesquisa.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Enfim, agradeço a todos que acompanharam as conquistas, as perdas, os sustos que se somaram ao difícil processo de elaboração de uma tese, sempre torcendo e confiando.

O futuro nada mais é do que um vazio indiferente que não interessa a ninguém, mas o passado é cheio de vida e seu rosto irrita, revolta, fere, a ponto de querermos destruí-lo ou pintá-lo de novo. Só queremos ser mestres do futuro para podermos mudar o passado. Lutamos para ter acesso aos laboratórios onde se pode retocar as fotos e reescrever as biografias e a História.

Kundera, 1987, p. 30

RESUMO

BEAKLINI, Adriana Valentim. *Da escola nas oficinas à oficina como escola:* sujeitos, circulação e apropriação de modelos de educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II (1882-1906). 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Analisar o processo de consolidação da educação profissional na Estrada de Ferro D. Pedro II, entre os anos de 1882 a 1906, através da implantação da Escola de Primeiras Letras e da Escola Prática de Aprendizes, criadas nas oficinas da empresa, no bairro do Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro é o objetivo desta pesquisa. A investigação se detém no período temporal de transição do regime político daMonarquia para a República que contemplou transformações significativas na sociedade brasileira (abolição da escravidão, novas tecnologias, preocupação na formação e organização de trabalhadores, além da crescente industrialização) e na educação, com diferentes propostas e modelos para a formação profissional. Percorre a investigação, entre silêncios e esquecimentos, a lacuna historiográfica sobre a educação profissional ferroviária nas oficinas do Engenho de Dentro, discutindo possíveis razões deste silenciamento pela pouca preservação da documentação da empresa e de interpretações históricas conflitantes. Tais dificuldades motivaram a escolha metodológica de transitar por diversas áreas de conhecimento, mas principalmente perseguir o tema através dos sujeitos que construíram suas vidas e trajetórias profissionais junto aos trilhos desta ferrovia. Presentes na criação, consolidação ou reformulação das escolas na estrada de ferro, permitiram percorrer a história do processo de implantação destas instituições escolares, são eles: Francisco Pereira Passos, duas vezes diretor da ferrovia; Maria Amélia Jacobina, professora da escola de primeiras letras; e José Joaquim da Silva Freire, subdiretor da Locomoção e promotor da reformulação da Escola Prática de Aprendizes.

Palavras-chave: José Joaquim da Silva Freire. Francisco Pereira Passos. Maria Amélia Jacobina. Estrada de Ferro D. Pedro II. Oficinas do Engenho de Dentro. Educação Profissional.

ABSTRACT

BEAKLINI, Adriana Valentim. *From school in the workshops to the workshop as school:* subjects, circulation and appropriation of models of professional education in the D. Pedro II Railway (1882-1906). 2018. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

The objective of this research is to analyze the process of consolidating professional education in D. Pedro II Railway, between the years of 1882 to 1906, through the implementation of the Escola de Primeiras Letras e da Escola Prática de Aprendizes, created in the company's workshops, in the district of Engenho de Dentro, Rio de Janeiro city. The research focuses on the transitional period from the political regime of the Monarchy to the Republic that contemplated significant transformations in Brazilian society (abolition of slavery, new technologies, concern with the education and organization of workers, in addition to increasing industrialization) and education, with different proposals and models for vocational training. The historiographical gap in rail professional education in the Engenho de Dentro workshops is discussed in silence and forgetfulness, discussing possible reasons for this silencing due to the little preservation of the company`s documentation and conflicting historical interpretations. Such difficulties motivated the methodological choice to go over several areas of knowledge, but mainly to pursue the theme through the subjects who built their lives and professional trajectories along the tracks of this railway. Present in the creation, consolidation or reformulation of schools on the railroad, and allowing us to explore the history of the implementation process of these school institutions: Francisco Pereira Passos, twice director of the railroad; Maria Amélia Jacobina, teacher of the Escola de Primeiras Letras; and José Joaquim da Silva Freire, Deputy Director of Locomotion and promoter of the reformulation of the Escola Prática de Aprendizes.

Keywords: José Joaquim da Silva Freire. Francisco Pereira Passos. Maria Amélia Jacobina. D. Pedro II Railway. Workshops of Engenho de Dentro. Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Capa da Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brazil - 1908 22
Figura 2 - Capa do livro Officina na Escola, 1886 54
Figura 3 - Álbum com recortes de jornais e revistas sobre a Família Passos 77
Figura 4 - À esquerda, capa do Borrador nº2 (ou copiador) e à direita, aberto 78
Figura 5 - Caixa com a documentação manuscrita 78
Figura 6 - Sétima edição da publicação Caderneta de Campo 93
Figura 7 - Mapa, destacando espaço onde existiam as antigas instalações das Oficinas que deram lugar a construção do Estádio Olímpico João Havelange, renomeado Estádio Nilton Santos. 104
Figura 8 - Mapa das Estradas de ferro na província do Rio de Janeiro – 1888 105
Figura 9 - Diploma de sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, 1878. 113
Figura 10 - Cardápio de almoço oferecido pelo Hotel da Estação, 1888 117
Figura 11 - Diploma de sócio efetivo da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, 1884. . 118
Figura 12 - Tabela sobre valor do salário dos professores das escolas da ferrovia 125
Figura 13 - Gazeta de Notícias – 14/03/1882 140
Figura 14 - Gazeta de Notícias – 26/04/1882 140
Figura 15 - Capa do livro Syllabario Nacional 144
Figura 16 - *Gazeta de Notícias* – 13/10/1883 146
Figura 17 - Gazeta de Notícias – 29/09/1881 147
Figura 18 - Jornal de Recife – 04/08/1879 150
Figura 19 - Gazeta de Notícias – 07/05/1890 151
Figura 20 - Fachada da Escola das Oficinas 160
Figura 21 - Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II – 1883 162
Figura 22 - Mapa com a disposição dos prédios na oficina do Engenho de Dentro 164
Figura 23 - Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II – 1883 167
Figura 24 - O Malho -16/01/1904 178
Figura 25 - Capa do relatório de viagem, intitulado Missão aos Estados Unidos 180
Figura 26 - José Joaquim da Silva Freire 182
Figura 27 - Jornal do Commercio – 21/04/1901 187
Figura 28 - A União Operária – 22/10/1905 189

Figura 29 - Jornal do Brasil – 01/04/1905 191
Figura 30 - Grupo de operários da Estrada de Ferro Central do Brasil, no bairro do Engenho de Dentro, na hora da saída – 1907 214
Figura 31 - Gazeta de Notícias – 10/01/1910 216

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 - Administração da E.F.D. Pedro II (Central do Brasil) 100
Tabela 1 - Correspondência de Maria Amélia Jacobina 129
Tabela 2 - Matérias - Escola Prática de Aprendizes, 1906 213

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGU	Advocacia Geral da União
ANTT	Agência Nacional de Transportes Terrestres
AGCRJ	Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro
AN	Arquivo Nacional
APERJ	Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro
BN	Biblioteca Nacional
CEMEF	Centro de Memória da Fundação de Apoio à Escola Técnica
CBAI	Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial
CFESP	Curso Superior de Locomoções do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
DNIT	Departamento Nacional de Infraestrutura de Transportes
ESG	Escola Superior de Guerra
ETETSF	Escola Técnica Estadual de Transporte Engenheiro Silva Freire
EFCB	Estrada de Ferro Central do Brasil
EFDPII	Estrada de Ferro Dom. Pedro II
FCRB	Fundação Casa de Rui Barbosa
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPHAN	Instituto Histórico e Artístico Nacional
IHGB	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
MR	Museu da República
MT	Museu do Trem
MI	Museu Imperial
RFFSA	Rede Ferroviária Federal S.A.
SPU	Secretaria de Patrimônio da União
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

VIAGEM DE TREM PELO SUBÚRBIO CARIOCA 15

1 **SEGUINDO OS TRILHOS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DAEDUCAÇÃO PROFISSIONAL** 31

1.1 **Olhares para a Instrução Pública e Ensino Profissional** 43

1.2 **Vozes pelo Ensino Técnico** 53

1.3 **Modelo para a ferrovia: escola prática?** 67

2 **UM ENGENHEIRO COMO LOCOMOTIVA DA MODERNIDADE E DO PROGRESSO** 72

2.1 **Francisco Pereira Passos: formação,andanças e estradas de ferro** 82

2.2 **À frente de uma ferrovia gerida pelo Imperador** 96

2.3 **No Engenho de Dentro: em favor do subúrbio operário** 102

2.4 **Indícios da atuação do engenheiro com questões da educação** 112

2.5 **Nova gestão, outra escola** 124

3 **DESEMBARQUE NA OFICINA: UMA PROFESSORA NA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS** 128

3.1 **Entre familiares e amigos: rede de sociabilidade de Maria Amélia Jacobina** 134

3.2 **Entrecruzando vida pessoal e profissional** 149

3.3 **Docência na escola da ferrovia** 158

3.4 **Cumprindo ordens superiores** 172

4 **DE ESTAÇÃO EM ESTAÇÃO: UM VIAJANTE NA REFORMULAÇÃO DA ESCOLA PRÁTICA DE APRENDIZES DO ENGENHO DE DENTRO** 178

4.1 **José Joaquim da Silva Freire: um engenheiro esquecido?** 182

4.2 **Percorrendo caminhos de ferro** 191

4.3 **Em movimento: olhar sob a malha ferroviária norte-americana** 204

4.4 **Desdobramento após o regresso: repercussões do Congresso** 208

ÚLTIMA ESTAÇÃO: FIM DA VIAGEM? 219

REFERÊNCIAS 224

ANEXO A - Dissertações e teses, nas áreas de conhecimento em Educação e História, sobre ferrovias 244

ANEXO B - Ata de organização da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, 1906 253

ANEXO C – Diploma de aprendiz graduado da Locomoção da Estrada de Ferro Central do Brasil – 1921 254

VIAGEM DE TREM PELO SUBÚRBIO CARIOCA

> Todo o livro de história digno deste nome deveria incluir um capítulo, ou, se quiserem, inserida nos pontos capitais do discurso, uma série de parágrafos que se intitularia mais ou menos: 'Como pude apurar o que vou dizer?'. Estou persuadido de que, ao tomarem conhecimento de tais confissões, até os leitores que não são do ofício experimentariam um verdadeiro prazer intelectual. O espetáculo da investigação, com os seus sucessos e os seus reveses, raramente enfastia. A coisa passada é que provoca a frieza e o tédio1.
>
> *Marc Bloch*

Ao iniciar este trabalho, lembrei de minhas viagens de trem de Campo Grande, subúrbio do Rio de Janeiro, até a estação Central do Brasil, na década de 1990, durante o curso de graduação[2] na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Devo dizer que tais recordações não me trazem nenhuma saudade, pois os trens eram precários, sem ar condicionado, superlotados e barulhentos, com inúmeros vendedores que gritavam seus produtos. O cheiro de óleo queimado impregnava as roupas. Recordei da divisão que ainda existe nos bairros, cortados pelos trilhos da ferrovia, que caracterizou a ocupação do espaço e a valorização de forma diferenciada de cada lado da linha férrea. Hoje, ao me acomodar no vagão rumo à unidade escolar na qual leciono, vejo, pela janela, os subúrbios e suas mazelas, os trilhos, as mudanças dos trens que estão mais confortáveis e rápidos, a quantidade de trabalhadores envolvidos no funcionamento das diferentes linhas que levam à antiga zona rural, que há muito deixou de ser a terra dos laranjais.

A ferrovia da qual me utilizo no deslocamento para a escola tem sua história tecida no século XIX, durante o período Imperial, como Estrada de Ferro D. Pedro II, mudando de nome durante a República, para Estrada de Ferro Central do Brasil. Além disso foi uma empresa gerida pelo Estado, diferente de todas as outras ferrovias que estavam nas mãos de particulares, e traziam, em seus vagões, o capitalismo para uma sociedade escravocrata. Era,

---

[1]BLOCH, 1987, p. 66

[2] Cursei o bacharelado em Serviço Social, no campus da Praia Vermelha e, em 1995, retomei meus estudos e iniciei a segunda graduação no curso de bacharelado e licenciatura em História, ambas na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

portanto, um elemento de mudanças que repercutia na geografia da cidade, na rapidez do deslocamento, no tipo de técnicas e máquinas que utilizava e nas relações socioeconômicas.

Essas lembranças, associadas com minha formação e atuação profissional nas áreas da História e da Educação, provocaram minha curiosidade em saber se havia algum tipo de processo de aprendizado para os trabalhadores que a integravam. A especificidade do trabalho desenvolvido na estrada de ferro, abrangia o funcionamento das locomotivas, mas também a manutenção e construção das mesmas em oficinas criadas no interior das empresas, gerando a demanda de um trabalhador com habilidades específicas.Observei, na historiografia,a criação de escolas no interior desta estrada de ferro, ainda no século XIX, talvez, um reflexo doRio de Janeiro ter sido capital por longo tempo e centro do poder, atuando, então, como laboratório de políticas, inclusive de instrução(MATTOS, 1994).

Seguindo os trilhos do desenvolvimento da ferrovia, defendo, nesta pesquisa, que as escolas, principalmente a profissional, criadas nas oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, no bairro do Engenho de Dentro, na cidade do Rio de Janeiro, são parte de um processo de consolidação do ensino de uma profissão que não pode ser dissociado, apesar das reformas educacionais, da trajetória histórica da educação profissional no Brasil.

Nesta teia de ideias e inovações, que permeou e caracterizou o século XIX, há algumas áreas ou assuntos esquecidos, ou silenciados, pela historiografia em seus trabalhos no decorrer dos anos, como é o caso do ensino profissional. Cunha (2005), ao estudar o desenvolvimento desta modalidade de ensino no Brasil, afirma que os pesquisadores se deparam com "uma bibliografia definida mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito" (p.1). A pesquisa sobre o ensino profissional tem uma quantidade de investigação bem menor do que outras que se destinam à análise e reflexão de outros níveis de escolarização. Mas, ele existia, pois me envolvi com esse tema de estudo ainda no mestrado[3], quando investiguei a criação, estrutura e funcionamento da Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz[4], em 1885.

A consolidação do tema e a pesquisa para o mestrado sensibilizaram-me para assuntos adormecidos, talvez por requererem trabalho de busca mais árduo e muitas vezes frustrante, quando percebia que documentos são perdidos e descartados a todo o momento, mas, ao

[3] Cursado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), com bolsa da CAPES e concluído no ano de 2013. Sob orientação da ProfªDrªNailda Marinho da Costa Bonato.

[4] BEAKLINI, Adriana Valentim. *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: uma proposta de educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889).* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

mesmo tempo, prazeroso quando uma pequena informação era localizada, o que me permitia interpretar um fato, retirando-o do esquecimento.

Meu interesse começou com somente uma ou duas frases citadas em livros a respeito essa instituição, em particular sobre o ano de sua criação. A busca de documentos nas instituições de guarda e em periódicos, mostrou algo que ainda não era objeto historiográfico conhecido: a criação de uma escola, pelo Imperador D. Pedro II (não era um empreendimento do Estado Brasileiro), com um programa inovador[5] e com caráter profissional[6], em 1885. As oficinas eram o local privilegiado para a aprendizagem de um ofício desenvolvido por meio do exercício de observação e prática. Direcionada aos ex-escravos da Fazenda Imperial de Santa Cruz, a instituição envolvia-se com os debates à época sobre a abolição da escravatura e a inserção dos pobres e libertos no mundo do trabalho, visando ensinar códigos de conduta condizentes com um ideal de trabalhador assalariado. A educação profissional estava posta e por iniciativa do Imperador D. Pedro II, o mesmo que tinha ascendência sobre a ferrovia, visto que a partir de 1865, a administração da estrada passou às mãos do Estado Imperial.

Durante o processo de coleta de documentos para aquela pesquisa, localizei duas cartas no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro que me chamaram a atenção. Uma das missivas, datada de 24 de agosto de 1882, cita a criação de uma escola para os filhos dos operários da Estrada de Ferro D. Pedro II, no Engenho de Dentro e outra de 24 de novembro de 1882, de Maria Amélia Jacobina que comenta sua posse como professora desta mesma escola ferroviária.Lembrei da reflexão de Farge (2009) sobre a presença da história: "[que só existe] no momento em que [os documentos] são confrontados com certo tipo de indagações, e não no momento em que são recolhidos, por mais que isso cause alegria" (p.19). Instigou-me a perguntar: seriaesta uma outra escola de ensino profissional no final do século XIX? A escola era aberta a todos ou somente aos filhos dos operários da Estrada de Ferro D. Pedro II? No espaço que a escola foi criada só havia ferroviários? As cartas que encontrara me davam um caminho a seguir, pelos trilhos, rumo a uma escola na/da estrada de ferro. Os trilhos me levariam aos acervos, depositários das fontes que precisava interpretar, confrontar e, a partir delas, escrever.

[5] Diferente das escolas para grande parte da população, oferecia disciplinas como: Instrução religiosa, escrita, leitura, aritmética, sistema métrico, exercício de linguagem, desenho linear, música, Francês, geografia geral, história, história natural e gramática. Além de ter disponível uma biblioteca e até um esqueleto para estudo.

[6] As oficinas eram de carpinteiro, marceneiro, torneiro, ferreiro, serralheiro, alfaiate, sapateiro, oleiro, relojoeiro e funileiro.

Ao trabalhar como coordenadora de pesquisa no Centro de Memória[7] da Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)[8], conheci a Escola Técnica Estadual de TransporteEngenheiro Silva Freire. A unidade escolar[9] estava localizada no bairro do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, na área das antigas oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II. Os temas da educação e da ferrovia estavam novamente no meu caminho, literalmente, já que passo pelo espaço das antigas oficinas sempre que me desloco para trabalhar na Zona Oeste. Em conversas com funcionários do Centro de Memória da unidade, informaram-me que a mesma tinha sua data de fundação em 1897. Mais perguntas vieram à mente:seria, esta instituição, a Escola das Oficinas que encontrei nas cartas? Mas se fosse, a data de fundação estava errada?

Consultei, inicialmente, a web[10] em busca de outros dados e no site da Associação Ferroviária "Trilhos do Rio – Passado, presente e futuro: tudo na mesma linha!"[11]localizei no Fórum uma publicação, do ano de 2011, intitulada "O Complexo Ferroviário do Engenho de Dentro"[12], no qual, o autor designado apenas como Melekh, além de ressaltar a importância e o abandono das dependências localizadas no Engenho de Dentro, falava do desenvolvimento das instituições educacionais neste local.

Segundo Melekh, Francisco Pereira Passos[13], então diretor da Estrada de Ferro D. Pedro II, autorizou a construção de uma escola nos terrenos da oficina, tendo por objetivo dar

---

[7] O Centro de Memória da FAETEC (CEMEF), reativado em 2011, tem como meta a formulação e execução de políticas institucionais que promovam a cultura de preservação do patrimônio escolar e dos documentos que compõem os acervos das unidades educacionais da Rede FAETEC.

[8] A Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) foi fundada em 10 de junho de 1997, através da Lei 2735, e ficou responsável pela educação profissional e tecnológica no Estado do Rio de Janeiro, incluindo a formação inicial e continuada, a educação técnica de nível médio e a educação superior.

[9] Em 23 de fevereiro de 2016, foi "inaugurada" a unidade FAETEC Deodoro – ETE de Transportes Engenheiro Silva Freire, na verdade foi transferida do bairro do Engenho de Dentro para Deodoro. No perfil do facebook da Rede Faetec, uma propaganda afirma: "Os moradores da Zona Norte ganharam hoje a nova FAETEC Deodoro – Escola Técnica de Transportes Engenheiro Silva Freire. A unidade é a primeira do estado especializada na área de transportes, com a oferta dos cursos Técnicos de Manutenção Metroferroviária e Logística. Cerca de mil alunos serão atendidos na escola, localizada na Rua João Vicente, n° 2.151, Portão II, Bloco I, bairro Deodoro". (Consultado em https://www.facebook.com/redefaetec/?fref=nf.)

[10] "A um clique do mouse, dos controles remotos e, literalmente, nas tecnologias *touchscreen*, na ponta dos dedos, o conhecimento histórico está disponível para o acesso e a consulta de especialistas e de leigos interessados no assunto. [...] Se por um lado o resultado não garante que todas as páginas referem-se ao saber histórico produzido pelo conhecimento acadêmico, de credibilidade e qualidade científica, por outro podemos destacar, ao menos de maneira hipotética, que ainda assim parte considerável desse saber encontra-se disponível na forma de artigos e comunicações de pesquisas, além de estar acessível em arquivos, bibliotecas, livrarias e museus virtuais." (CARDOSO e AMORIM, 2011, p.150).

[11] Site da Associação Ferroviária "Trilhos do Rio": http://www.trilhosdorio.com.br

[12] Disponível no site: http://www.trilhosdorio.com.br/forum/viewtopic.php?f=85&t=113.

[13] Francisco Pereira Passos (1836-1913) foi engenheiro e político brasileiro. Os estudos sobre a engenharia ferroviária e o urbanismo marcaram sua formação profissional. Em 1869, foi nomeado engenheiro-presidente da Estrada de Ferro D. Pedro II e entre 1876 e 1880, foi diretor da mesma. Foi prefeito da cidade do Rio de Janeiro entre 1902 e 1906, onde empreendeu uma grande reforma urbana. (Disponível em:

instrução aos filhos dos operários que trabalhavam ali. Em 1881, com a conclusão das obras do prédio da escola das oficinas, foi possível iniciar, no ano seguinte,seu funcionamento e,para lecionar o ensino das primeiras letras, foi nomeada a professora Maria Amélia Jacobina.

O autor informa que, em 1897, devido à falta de mão de obra especializada, foi criada a Escola Prática de Aprendizes, também em prédio anexo às oficinas. Divide, ainda ao longo da história, as fases da escola através da alteração de seu nome[14]. Questionei-me sobre a razão de tantos nomes: Escola Prática de Aprendizes (1897-1922); Escola Profissional Silva Freire (1922-1955); Escola Industrial Silva Freire (1955-1970); Centro de Formação Profissional do Engenho de Dentro (1970-1984); Centro de Formação Profissional do Rio de Janeiro (1984-1997); e Escola Técnica Estadual de Transportes Silva Freire (1998 até a presente data). Se o nome confere identidade e está intimamente ligado ao período histórico, havia muito, ainda, a descobrir.

Será que estas unidades escolares coexistiram? Ou uma substituiu a outra? De posse desses dados iniciais, comecei as pesquisas, realizando um levantamento na historiografia sobre a educação profissional, nas bibliotecas e nos acervos de diversas instituições de guarda de documentos, procurando dados mais consistentes, ou seja, informações do Estado ou da estrada de ferro que confirmassem as palavras de Melekh, pois, as informações divulgadas na internet em um site e com um autor que se utiliza de um codinome, me deixaram desconfiada, contudo me permitiram reunir pistas para buscar e cruzar informações com a historiografia e as fontes históricas.

Em busca de obras que pudessem elucidar informações, consultei *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*e *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização,* ambos de Luiz Antônio Cunha. No primeiro, não se falava das escolas e no segundo, apenas a seguinte frase: "A primeira delas, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas foi fundada em 1906, no Rio de Janeiro, mantida pela Estrada de Ferro Central do Brasil" (CUNHA, 2000, p. 115). As datas de criação da escola profissional não coincidiam.

Em *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, de José Ricardo Pires de Almeida, há em um quadro sobre as escolas do município neutro, a referência de um estabelecimento de ensino intitulado Escola de Ofícios da Estrada de Ferro D. Pedro II, informando que em 1889, havia 70 meninos e 62 meninas matriculados no estabelecimento.

---

http://portalgeo.rio.rj.gov.br/estudoscariocas/download/2376_Pereira%20Passos%20vida%20e%20obra.pdf. Acesso em 18 de fevereiro de 2016.)

[14] Segundo Mignot(1993), a nomeação de uma escola está relacionada com um contexto, com uma historicidade. Portanto, o nome designado a uma escola lhe confere identidade.

Portanto, a escola já existia antes da data informada por Cunha. À procura de mais dados, consultei a *História do Ensino Industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca, que possuía três páginas dedicadas,especialmente, à escola, mas ainda marcando a sua inauguração no ano de 1906. As poucas informações me confundiram com as diferentes datas de criação. Novos questionamentos me inquietavam: O ensino de ofícios era misto? Meninos e meninas aprendiam uma profissão para atuar na ferrovia? Porque diferentes datas de criação da escola? Seriam duas escolas, a de primeiras letras e a profissional, ou uma substituiu a outra?

Considerando o banco de teses da CAPES como um espaço onde as pesquisas mais recentes estão depositadas e, assim, poderia ter contato com o que estava sendo estudado no Brasil, sobre a educação profissional, busquei estudos e localizei um total de 591 trabalhos pelas palavras-chave cadastradas pelos autores, mais ampla que poderia utilizar: ferrovia. Divididas entre 454 dissertações, 92 teses, 19 mestrados profissionais e 26 profissionalizantes[15], destas139 da área das engenharias, 143 das ciências sociais aplicadas, 223 das ciências humanas[16] e as demais áreas[17], com pequena quantidade, perfazendo 86 registros. Os estudos produzidos na área de Engenharia versavam, em grande parte, sobre a melhoria no transporte; na Arquitetura e Urbanismo, predominavam estudos sobre vilas ferroviárias, preservação patrimonial e a ferrovia como transporte público; e na Geografia, o enfoque principal tem sido sobre as transformações socioespaciais e modificações nas paisagens, proporcionadas pelas ferrovias. Temas como organização dos trabalhadores ferroviários, vida operária e condições de trabalho nas construções das estradas de ferro; a ferrovia associada ao progresso; preservação do patrimônio ferroviário; histórias das estradas de ferro; ferrovias turísticas; sindicatos ferroviários e as greves; a relação entre os trens de passageiros e os trens cargueiros, constituem os aspectos mais explorados na História. A Economia, por sua vez, destacava o potencial logístico da ferrovia e sua importância para o desenvolvimento econômico.

NaEducação,localizei23 registros, sendoa maioriasobre experiências educacionais em ferrovias em diversos estadose abarcando o período temporal de 1920-1985. Todavia uma se destacou, a dissertação de Anna V. R. Durão, intitulada *Escola Silva Freire: o descarrilamento de uma formação*, de 2001. O nome da escola no título não me remetia a

[15] Após contato telefônico com a CAPES, esclareceram-me que “profissionalizante” corresponde ao mestrado profissional voltado para a docência.

[16] Devido à grande quantidade de registros, elaborei uma tabela, exposta no anexo 1, com as teses e dissertações produzidas nas áreas de Educação e História.

[17] As outras áreas contemplam as Ciências Agrárias (6), Ciências Biológicas (2) Ciências da Saúde (4), Ciências Exatas e da Terra (24), Linguística, Letras e Artes (9) e Multidisciplinar (41).

nenhum período histórico específico, porém ao consultá-la percebi que se tratava de um estudo de longa duração, procurando recuperar a história institucional para melhor compreensão do presente. A partir dos aspectos dinâmicos e contraditórios contidos na trajetória institucional da Escola Silva Freire, analisava as funções do estabelecimento de ensinono contexto das transformações no mundo do trabalho. Contudo, considerou 1922 como ponto de partida de seus estudos, pois, para ela, neste período, iniciou a maior visibilidade desta instituição escolar, com a implantação e divulgação das ideias tayloristas de gestão e organização do trabalho no país.

Ainda que limitada pela palavra-chave escolhida, a busca de teses e dissertações apontou ênfases nos recortes temporais e espaciais, com predomínio de análises sobre o período republicano, especialmente, em São Paulo, onde as ferrovias, via de regra, financiadas pela iniciativa privada, permitiram a ampliação de trocas comerciais, integração territorial, circulação de ideias e pessoas. Na historiografia da educação, a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, no período a que me proponho estudar, também não merece menção. Paira sobre ela um silêncio que favoreceu o esquecimento, apesar das pistas deixadas nos estudos de Durão (2001), Cunha (2005) e Fonseca (1986) aos quais me referi anteriormente.

Parto, então, em busca de documentos, mas o processo de pesquisa documental não é um trabalho rápido. Muitas vezes passei horas lendo dezenas de papéis para localizar um, ou nenhum, documento interessante sobre o assunto estudado. Farge(2009, p. 11) faz uma analogia entre a pesquisa em arquivos, com milhares de metros lineares, e o mar, quando afirma que "...quem trabalha em arquivos se surpreende muitas vezes falando dessa viagem em termos de mergulho, de imersão, e até do afogamento... o mar se faz presente".

Além disso, o trabalho sofre com as mudanças institucionais, políticas, sociais e econômicas. Algumas dificuldades foram postas logo no primeiro momento. Uma delas foi o Centro de Memória da Escola Técnica Estadual de Transporte Engenheiro Silva Freire (ETET Silva Freire) ter sido desativado[18] meses após a visita realizada. Mesmo assim, entrei em contato com o diretor da unidade que informou não haver documentos do período que procurava. Outro problema foi o processo de privatização da Rede Ferroviária Federal S.A. (RFFSA)[19], que se iniciou em 1999. Neste processo, muitos documentos foram perdidos, talvez pelas diversas mudanças, pelo descaso ou mau acondicionamento, ou mesmo por não estarem organizados.

[18] Após a mudança da sede da ETE de Transportes Engenheiro Silva Freire, para o bairro de Deodoro, o Centro de Memória foi reaberto, mas ainda em fase de organização do acervo.

[19] A Rede Ferroviária Federal S.A. na sua criação, em 1957, reuniu 18 ferrovias regionais dentre elas a E. F. Central do Brasil (antiga D. Pedro II).

Por estes indícios, outras instituições entraram na lista para pesquisa: o Museu Imperial, o Arquivo Nacional, o IPHAN e o Museu do Trem. Ampliei minhas buscas indo ao Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro (ACRJ), à Biblioteca Nacional, ao Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro (APERJ), ao Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB), à Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), Clube de Engenharia e ao Museu da República. Além das bibliotecas e arquivos que o sindicato e associação dos ferroviários mantêm e em sites[20] na internet que disponibilizam livros, documentos e periódicos digitalizados. Diplomas, relatório histórico, relatórios da rede ferroviária – desde a década de 1870, memórias históricas e relatório de viagem do subdiretor do Setor da Locomoção, dentre outros documentos foram localizados.Essa documentação me permitiu verificar a implantação de duas escolas, a de Primeiras Letras, em 1882, e a Escola Prática de Aprendizes, em 1897, com o caráter profissional. Porque tanta dificuldade em localizar dados sobre elas? Porque tantas informações diferentes sobre a existência destas instituições?

Figura 1 - Capa da Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brazil[21] - 1908

[20] Como por exemplo, o site da Biblioteca do Senado Brasileiro (https://www12.senado.leg.br/institucional/biblioteca), que disponibiliza importantes obras raras digitalizadas, ou a Hemeroteca (http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/), da Biblioteca Nacional, com diversos periódicos pertencentes a diferentes períodos históricos.

[21] O livro *Memória histórica da Estrada de Ferro Central do Brazil* foi organizado por Manuel Fernandes Figueira e publicado por ordem da Diretoria e com autorização do Ministério da Industria, Viação e Obras Públicas por ocasião de celebrar-se a 29 de março de 1908, o 50º aniversário da inauguração do trafego do primeiro trecho da Estrada de Ferro Central do Brasil.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

As fontes encontradas me permitiram, também, olhar de forma diferenciada para as instituições escolares, pois consegui humanizar o espaço ao perceber os sujeitos que entrelaçavam a sua própria história com a ferrovia e as escolas. Com surpresa, localizei na Fundação Casa de Rui Barbosa (FCRB), uma coleção de trinta e seis cartas redigidas por Maria Amélia Jacobina, primeira professora da Escola das Oficinas, para pessoas da família Jacobina sobre os mais diversos assuntos, inclusive a escola, seu processo de admissão e sua saúde. As missivas compreendem o período de 1876 a 1904. Admito que fiquei muito tentada a mergulhar na vida desta mulher, mas, ao mesmo tempo, não queria me afastar de uma análise sobre a implantação de escolas na rede ferroviária e, principalmente, do tema da educação profissional. Seguir as trilhas traçadas nas missivas, no entanto, permitiu percorrer parte significativa da educação na ferrovia.

As memórias históricas me apresentaram a Francisco Pereira Passos, mais conhecido como reformador da cidade do Rio de Janeiro, e que se encontrava na ferrovia como engenheiro e diretor por dois períodos, justamente quando as escolas foram pensadas. Além disso ex-funcionários do Centro de Memória da Escola Técnica Estadual de Transporte Engenheiro Silva Freire enviaram-me fotos de uma exposição e dentre elas, havia uma foto de engenheiro que dá nome a escola e a ata de reestruturação da Escola Prática de Aprendizes,

em 1906. Estes documentos somados ao relatório de viagem do subdiretor do Setor da Locomoção, Sr. José Joaquim da Silva Freire, para o Congresso Internacional de Estradas de Ferro, nos Estados Unidos, em 1905, me fornecem pistas sobre a circulação de um modelo de educação profissional nas ferrovias.

Pelos vestígios deixados encontrei três sujeitos que perpassavam a história do processo de institucionalização de uma forma de educação para a constituição de mão de obra especializada, o que motivou a delimitação temporal entre 1882 e 1906. Porque não entender as escolas da ferrovia a partir deles como fios condutores para problematizar questões? Assim procurei, no esgarçamento das fronteiras disciplinares, eleger sujeitos – Maria Amélia Jacobina, Francisco Pereira Passos e José Joaquim da Silva Freire – para narrar, interpretar e subsidiar estudos que cruzem a educação profissional e as escolas ferroviárias no Rio de Janeiro, na virada do século XIX para o XX. Maria Amélia Jacobinachegou ao Engenho de Dentro, na década de 1880, período no qual Antônio Pereira Passos retirava-se da direção da Estrada de Ferro. Ambos vivenciaram a construção de um núcleo habitacional e a criação da Escola de Primeiras Letras. Na década de 1890, houve a criação de outra escola, essa para o ensino de ofícios pertinentes ao trabalho desenvolvido na ferrovia, no mesmo espaço das oficinas. Temos, então, novamente, Francisco Pereira Passos, como diretor daquela ferrovia. Sendo assim,por dois períodos, este sujeito esteve à frente da ferrovia: um, durante o Império e outro, durante a República, cada qual marcado pela fundação de escolas. Além disso, na República iniciou-se a organização pedagógica do ensino profissional na ferrovia. Demarquei o ano de 1906 para a conclusão da pesquisa, pois é o ano em que o articulador do ensino profissional ferroviário no Engenho de Dentro, o engenheiro José Joaquim Silva Freire, subdiretor da Locomoção, retorna de uma viagem aos Estados Unidos da América e, ao voltar, promove a reforma do ensino na escola. Foi tão importante tal ação, que logo após o falecimento do engenheiro, em 1922, a escola passou a ser chamada Escola Profissional Silva Freire.

Tenho, então, três sujeitos, localizados administrativamente em lugares diferentes dentro da Estrada de Ferro D. Pedro II, que me permitiram o lançar um olhar diferenciado para a implantação de escolas no interior dessa ferrovia. Não atribuo valor a inserção de cada um deles, a escolha dos três tem relação com as escalas de aproximação no processo de envolvimento com o ensino e as escolas na ferrovia. Temos Maria Amélia Jacobina, professorada Escola de Primeiras Letras, atuando dentro das oficinas, no rés do chão, na esfera mais próxima dos ferroviários. Mas que ao mesmo tempo é um elemento estranho, pois educação não era a atividade fim na ferrovia. Depois Pereira Passos, diretor da Estrada de

Ferro e, portanto, afastado da área física das oficinas no Engenho de Dentro e com *status* diferenciado, era o engenheiro que geria toda aquela ferrovia. E por fim, temos Silva Freire, diretor também, mas de uma seção a Locomoção, próximo das oficinas, dos ferroviários e ainda engenheiro, portanto a voz autorizada a tratar dos assuntos da ferrovia e pelo seu cargo, da escola.

Como trabalhar essa história diante de tantas lacunas e perguntas? Os silêncios na documentação me fizeram retomar as palavras de Febvre (1989):

> A história fez-se, sem dúvida com documentos escritos. Quando eles existem. Mas ela pode fazer-se sem documentos escritos, se os não houver. Contudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta das flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que, pertencendo ao homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem.(p. 249)

Ao sugerir ao historiador pesquisar assuntos esquecidos valendo-se do diálogo com outras áreas do conhecimento, Le Goff(1994)também esgarçoua noção de fonte, contribuindo, assim, com a discussão quando aponta que a criação do documento se insere em uma estrutura de poder, que também media as escolhas de guarda e de seleção das fontes. Ou seja, os documentos não são desprovidos de intencionalidade. A utilização do documento por uma estrutura de poder confere ao documento a sua monumentalidade. Isto porque, ele reflete uma vontade da sociedade de transmitir uma imagem de si própria. Esquecer e lembrar são duas ações presentes na configuração desta pesquisa.

Cabia-me problematizar e refletir de forma crítica sobre as fontes, observando quem a produziu, para quem foi produzida e porque foi selecionada e conservada, dentre outros questionamentos. Não podia ser ingênua na investigação, devia caminhar pelos trilhos que englobassem a perspectiva social, econômica, cultural, política, e, principalmente, como um instrumento de poder.

Aliás, a dificuldade com a qual me confrontei na localização das fontes foi exposta por diversos pesquisadores, que trabalham com a temática da ferrovia nos mais diversos aspectos. Benício Guimarães (1996) denunciou, na introdução do livro *O vapor nas ferrovias do Brasil*, os grandes obstáculos por ele enfrentados devido à inexistência de arquivos organizados e documentos básicos. Segundo o autor, o patrimônio ferroviário começou a ser destruído a partir da década de 1950, quando o transporte rodoviário passou a ser prioridade na política de transporte do governo federal. Destacando os caminhos tortuosos e difíceis percorridos pela

pesquisa, devido à fragmentação e a ausência de fontes, Lidia Possas (2001)no livro *Mulheres, trens e trilhos*, traça o perfil sociológico das ferroviárias da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB), nos anos de 1930 e 1940.Esta autora, diante das dificuldades, buscou outras formas para analisar o tema escolhido: a história oral. E quando a história oral não pode ser aplicada por causa do adiantado do tempo?

Trabalhar com os resíduos deixados pelo homem de uma história vivida beira a uma história do impossível. Mas viável, pois parafraseando Bloch (1941, p.63): "A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele" (apud LE GOFF, 1994, p. 107).

Em Ginzburg(1989), encontrei um importante interlocutor durante todo o processo de coleta de fontes a que adentrei, pois, ao abordar a questão do "fazer história" indicou-me um caminho metodológico a seguir, o paradigma indiciário. O autor assinala a importância das pistas, dos indícios, dos vestígios, às vezes quase imperceptíveis para a maioria, na construção de uma análise mais profunda daquela realidade vivida. Isto porque, creio que, o conhecimento do historiador é indireto e mediado pelo documento, quando os temos. São eles que me permitiriam tecer diversas interpretações do passado, mas consciente de não conseguir atingir o objeto em si. Teria que escolher meus caminhos e direcionar minha viagem tendo a luz do presente a desvelar o passado das escolas das oficinas.

A discussão sobre o processo de implantação de unidades escolares desenvolvido dentro da ferrovia nas oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, entre os anos de 1882 a 1906, coteja diferentes searas. Este processo não se esgota com uma análise apenas econômica, ou política, ou cultural, que vem ao encontro da proposta da História Social[22], mas ao mesmo tempo tem uma dinâmica própria que só pode ser analisada quando reduzimos a escala de observação.

A micro história, associada a essa perspectiva de análise, contribui para a pesquisa, pois é uma forma de abordar o objeto de estudo a partir de uma lente de aumento do particular, articulando-o na sua relação com o geral. É a tentativa de construção de uma História Social que nota os indivíduos nas suas relações com outros indivíduos. Logo a ação social é entendida como o resultado de negociação, manipulação, escolhas e decisões do indivíduo, diante de uma realidade unificadora que se impõe.

[22] A História Social entende que o objeto de estudo da história é o próprio homem, considerado na interação dos grupos de que é membro (CARDOSO & BRIGNOLI, 2002). É uma história da sociedade em movimento. Ela realiza a religação dos saberes e nos remete a uma ideia de síntese, uma visão global, dos vários aspectos relacionados a diferentes dimensões ou domínios historiográficos (BARROS, 2005).

> A redução da escala é uma operação experimental justamente devido a esse fato, porque ele presume que as delineações do contexto e sua coerência são aparentes, e revela aquelas contradições que só aparecem, quando a escala de referência é alterada. (LEVI, 1992, p. 155)

A aplicação do procedimento analítico de redução de escala pode se dar em qualquer lugar, independente do objeto analisado, visto que a observação microscópica possibilita o estudo intensivo do corpus documental para além dos documentos convencionais de modo a revelar aspectos que ainda não tinham sido observados.

Procuro fazer o exercício de aproximação e afastamento através dos sujeitos, que elegi como protagonistas de cada capítulo, ou seja, reduzo e amplio a minha escala de observação. Alerto, porém, que variar as escalas não significa apenas aumentar ou diminuir o tamanho do que é estudado, mas sim a modificação da forma e da trama que envolverá este estudo. Denota na construção de uma história social atenta aos indivíduos percebidos em relação a outros indivíduos, portanto: "(...) acompanhar o fio de um destino particular – de um homem, de um grupo de homens – e, com ele, a multiplicidade dos espaços e dos tempos, a meada das relações nas quais se inscreve" (REVEL, 1998, p.21).

Entendendo os três sujeitos como intelectuais e, portanto, aproximo-me deste conceito discutido por Sirinnelli (2003) e Gomes e Hansen (2016). Os autores, os identificam tanto como produtores de bens simbólicos e presentes na esfera política, mas também como mediadores de bens culturais. Procuro então destacar na escrita sobre os sujeitos deste texto, a trajetória e as redes de sociabilidades para configurar a sua atuação como intelectual.

Ainda por tomar os sujeitos nas escolas da ferrovia, percebo que a engenharia foi o campo que ditou as regras neste espaço, no momento em que um projeto de formação e defesa destes profissionais estava em curso. Em busca de modernidade e da civilização, a cidade do Rio de Janeiro se alterava, deslocando a atenção para a infraestrutura urbana (água, iluminação e esgotamento sanitário), transporte (arruamentos, carruagens, bondes e trens), economia (instalação de fábricas e de estabelecimentos comerciais), dentre tantas outras áreas. Os engenheiros, paulatinamente, se tornaram atores importantes na organização das cidades, sendo inclusive chamados de saneadores sociais, influenciando na criação e desenvolvimento das escolas na ferrovia.

Acerco-me do conceito de campo de Bourdieu para analisar a atuação dos engenheiros nas escolas da ferrovia. Compreendo-o como um microcosmo social que dispõe de certa autonomia, com lógicas e possibilidades próprias, mas que ao mesmo tempo é influenciado e se relaciona a um espaço social mais amplo, sendo assim, "é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (BOURDIEU, 2004, p. 22-23).

> Compreender a gênese social de um campo, e apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo da linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram, é explicar, tonar necessário. (BOURDIEU, 1989, p. 69)

No processo de configuração do campo da engenharia, tanto os cursos de formação como os lugares de organização da profissão desempenharam ações cruciais no sentido de reconhecer os procedimentos, condutas e instrumentos e lugares que deveriam compor o repertório das representações e práticas da engenharia legitimada pelas instituições criadas para este fim. Era um campo de forças e lutas visando ordenar a prática profissional do engenheiro, criando interdições aos curiosos da profissão e searas de atuação.

A cada campo corresponde a um *habitus*, que grosso modo, poderia ser definido como um sistema de disposições incorporadas[23], que habilita os agentes deste campo moverem-se em seu interior. Aproximo-me da trajetória social dos sujeitos, Francisco Pereira Passos e José Joaquim da Silva Freire, para assim, identificar o capital[24] (social, simbólico, econômicos e culturais), que são envolvidos, movimentados, valorizados e legitimados no palco das lutas e relações de poder, para validação de suas práticas no espaço da ferrovia, inclusive nas escolas.

Por fim, para pensar a adaptação do modelo de educação na ferrovia, trazido por Silva Freire após sua viagem aos Estados Unidos, dialogo com o conceito de apropriação desenvolvido por Roger Chartier. Escolhi falar de apropriação, justamente, por indicar a forma de recepção das ideias, relacionada às trajetórias históricas, que estão presentes na reestruturação da escola profissional a partir do modelo americano, utilizada por Silva Freire após sua viagem. Chartier (2002) utiliza este conceito para explicitar processos de produção de sentido que configuram a leitura como criação, sustentando que:

> [...] a apropriação tal como a entendemos visa a uma história social dos usos e interpretações referidos a suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que os produzem. Dar, assim, atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, conduzem as operações de construção do sentido (na relação de leitura e nos outros casos também), é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são descarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam filosóficas ou fenomenológicas, estão por se construir na descontinuidade das trajetórias históricas. (p. 74)

[23] O *habitus*remete-se as estruturas que através da construção de práticas e representações por parte dos agentes, aprendido e incorporado, estruturam, mas que também são modificadas por esses mesmos agentes ao longo das experiências vividas, e, portanto, também são estruturadas.

[24]Bordieu utiliza o termo capital associando-o a cultura, portanto em analogia ao poder e ao aspecto utilitário relacionado a posse de determinadas informações, aos gostos e atividades culturais. Trabalha, ainda, com o capital econômico, o capital social (os contatos) e o capital simbólico (o prestígio), que juntos conferem espaço multidimensional as formas de poder (SILVA, 1995).

A tese está estruturada em quatro capítulos, um sobre as discussões na historiografia sobre o ensino profissional e três deles enfocando um dos sujeitos que tecem suas trajetórias junto aos caminhos da ferrovia. Afinal história é feita por homens e mulheres que integram e interagem socialmente. O primeiro capítulo - "Seguindo os trilhos: memórias e histórias da educação profissional" –no qual analiso, na historiografia sobre o ensino profissional, como autorestratam as escolas na Estrada de Ferro D. Pedro II, no período que me proponho estudar, perscrutando os textos para entender o silêncio sobre esta modalidade de ensino nesta ferrovia. Também volto meu olhar para os produtores de reflexões sobre o ensino profissional no século XIX. As elites intelectuais discutiam sobre a necessidade de implantar, no país, escolas que ofertassem o ensino profissional. Trago então quatro obras: *A instrução pública no Brasil*, de José Liberato Barroso, de 1867; *O ensino público*, de Antônio de Almeida Oliveira, de 1873; *Officina na escola*, de José Ricardo Pires de Almeida, de 1886; e *O Ensino technico no Brasil*, de Tarquinio de Souza Filho, de 1887.Elas permitem identificar continuidades e descontinuidades nos discursos apresentados,podendo, através da circulação de ideias, inspirar na criação e desenvolvimento de um modelo e práticas de educação profissional desenvolvidas na Estrada de Ferro D. Pedro II. O ensino profissional era debatido e existiam escolas com este propósito em várias áreas da atividade produtiva. Porque então elas são esquecidas, principalmente, a partir da década de 1920? Porque existem tão poucos estudos atuais sobre este assunto no período que me proponho a estudar, visto que, outros níveis de ensino são exaustivamente analisados?

O segundo capítulo denominado "Um engenheiro como locomotiva da modernidade e do progresso" destina-se a analisar a partir da trajetória de Francisco Pereira Passos, presente na direção desta ferrovia nos dois momentos de criação das escolas, as características do campo de consolidação da engenharia junto com a construção das estradas de ferro, onde seus agentes tornaram-se a voz autorizada nesta empresa e das escolas. Na procura por entender a Estrada de Ferro D. Pedro II, lugar que este sujeito assume a direção, trago questões peculiares a uma ferrovia gerida pelo Império brasileiro, além do bairro do Engenho de Dentro caracterizado como subúrbio operário, devido à instalação da estrutura das oficinas e a permanência dos trabalhadores na vila ferroviária. Por fim, a interpretação das pistas encontradas na trajetória deste engenheiro ferroviário e seu envolvimento com as questões educacionais, que poderiam refletir na criação das escolas.

Em "Desembarque na oficina: uma professora na Escola de Primeiras Letras", terceiro capítulo, utilizo-me do conjunto de correspondência de Maria Amélia Jacobina como convite

para pensar as tentativas de organização de cursos de formação de mão de obra e a escola de primeiras letras, como, também, interpretar esta mulher que, através de sua escrita epistolar fornece indícios de sua rede de sociabilidade deixando entrever apenas parte de sua vida privada e o exercício de sua prática docente.

No quarto e último capítulo - "De estação em estação: um viajante na reformulação da Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro" - procuro através da viagem para o Congresso Internacional de Estradas de Ferro, em Washington, em 1905, analisar a reestruturação da Escola Prática de Aprendizes, promovida, à época, pelo subdiretor da Locomoção, o engenheiro José Joaquim da Silva Freire. Para além da trajetória do engenheiro, analiso o congresso e a viagem como espaços de circulação e apropriação de ideias e modelos, imbuídos de uma perspectiva moral de formação de um trabalhador ideal desejado para uma nação civilizada.

Começo a arrumar-me para dirigir-me aos trilhos. Verifico o vagão do trem que me levará. Sento-me à janela, curiosa por ver a paisagem do século XIX que deslumbro no trajeto às oficinas. Vou buscar as marcas deixadas por esta história em lugares de memória e nos livros que, antes de mim, optaram por torná-la viva e presente. Preciso buscar detalhes que alimentaram essa história, perseguindo as "lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas" (NORA, 1993, p.9), sensíveis a transferências, interpretações e temporalidades. Não terei como interpretá-las sem viajar em suas páginas, sem entender o contexto em que foram escritas. Vou em busca de rastros escondidos no esquecimento, selecionando lembranças no presente para recuperar uma representação do passado que me permita entender a natureza múltipla da ferrovia, das escolas nas oficinas, em tênue caminho que me desvele a memória contida na história.

1 SEGUINDO OS TRILHOS: MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DAEDUCAÇÃO PROFISSIONAL

> Não basta que tenhamos homens capazes de reconhecer nossas vitais precisões e de conceber os melhores planos em todo o gênero; é mister também que a nação esteja em estado de se convencer dessas precisões e de cooperar para a realização desses planos. A nossa primeira necessidade é a instrução; não a concentrada em poucos, senão derramada por todas as classes.
>
> *Visconde da Vila Real da Praia Grande*[25]

Muito esperava-se da instrução, como vemos na citação, pelos dirigentes imperiais, configurando parte de um projeto de nação pensado pelas elites intelectuais do país. A difusão de saberes, pelo menos os elementares, era a chave para afastar a população da barbárie dos sertões e da desordem das ruas, e ao mesmo tempo aproximar-se das nações civilizadas (MATTOS, 1994). Portanto, a instrução seria um meio de amenizar ímpetos revoltosos, pois facilitaria a compreensão do funcionamento das leis e das conjunturas e assim garantiria a harmonia social e a ordem pública.

Derramar a instrução por todas as classes, passava pelo entendimento de uma concepção de sociedade no século XIX. Mattos (1994) informa que se reconhecia como classes os brancos ou a boa sociedade, o povo mais ou menos miúdo e os escravos. Mas porque os escravos? Apesar de legalmente interditados de serem inseridos em unidades escolares, havia outras estratégias de aprendizado sendo desenvolvidas que também os educavam, além de se impor a discussão acerca do fim da escravidão e da inserção deste grupo na sociedade brasileira.

Pensada para as camadas populares, a escolarização se restringiaà elementar: ler, escrever e contar. O ensino secundário funcionava como uma ponte de passagem para ingresso nos cursos superiores do Império, uma forma de alongar a formação escolar e preparar os quadros da elite nacional. O ensino superior era ainda mais restrito à toda população. A educação para o trabalho foi, portanto, a grande escola do homem pobre, ou

[25] Relatório dos presidentes da Província do Rio de Janeiro – 1845 – Visconde de Vila Real da Praia Grande apud Mattos, 1994, p. 243.

seja, ocorrendo no âmbito doméstico, nas próprias oficinas ou nos arsenais militares, aprendia-se um ofício no espaço do próprio trabalho.

Cunha (2005) aponta que enquanto a Inglaterra e a França já tinham enquadrado seus trabalhadores às condições capitalistas de produção e atuava na repressão de organizações de ação sindical e política, no Brasil discutia-se como adaptar os homens livres à disciplina do trabalho, afastando-os da vadiagem e da mendicância. Empreendimentos de grande porte, como os arsenais de marinha, por exemplo, que exigiam grande número de trabalhadores, coagia homens livres a se tornarem artífices. Geralmente os escolhidos eram aqueles que não podiam impor resistência. Procedimentos semelhantes foram adotados para os menores destinados à aprendizagem de ofícios: os órfãos, os abandonados e os desvalidos, que eram encaminhados por juízes e Santas Casas de Misericórdia para os arsenais, para trabalharem como artífices.Sendo assim, os ofícios eram ensinados às crianças e jovens que não tivessem escolha, ou seja, aos delinquentes, aos abandonados e outros desafortunados. Aliás, sempre que era preciso lançar mão de forma compulsória de parcelas da população para exercerem algumas tarefas negadas pela sociedade são os rotulados devadios e de desocupados, os privilegiados para atender a essa demanda (CUNHA, 2005).

O adensamento da discussão sobre os desocupados desenvolve-se na segunda metade do século XIX, afinal este foi um tempo de mudanças. Discussões sobre a mudança da forma política, a República, a alteração nas relações com a mão de obra, a abolição da escravatura e o processo inicial de condições capitalistas de produção, criaram um ambiente de medo[26] em relação à ordem social. A questão do fim da escravidão preocupava tanto que a solução proposta foi a libertação lenta e gradual. Os escravos eram considerados brutos e coisas, na sociedade brasileira. Assim se ocorresse a abolição, segundo as elites, eles estariam despreparados, pois não conheciam os códigos de uma sociedade civilizada. A educação, especialmente a profissional, era uma forma de orientá-los para continuar atuando na esfera dos trabalhos manuais e impedindo que não se desvirtuassem para a vadiagem. Essa foi a forma de incluí-los neste novo *status* social, um meio para a formação e retenção da mão de obra nas esferas do trabalho.

Mas, não devemos ver o processo de abolição da escravidão como uma explicação para a emergência de uma preocupação com a educação profissional. Ela está inserida no movimento maior de mundialização do capitalismo e no ingresso do Brasil neste processo. A abolição da escravatura foi mais um elemento que se soma a esta conjuntura:

[26] Ver: AZEVEDO, C. M. M. (1987) Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

> Nas décadas finais do século XIX ocorreu, também, um duplo movimento de consolidação: o da mundialização do capitalismo, e o da inserção do Brasil nesse processo. Por mundialização do capitalismo entendemos, aqui, o processo que transformou o capitalismo industrial burguês, característico da Europa Ocidental e dos Estados Unidos, num sistema mundial, atingindo e envolvendo países e povos em todos os continentes do planeta, integrando a economia mundial numa escala sem precedentes. Seé o fluxo de capitais financeiros, investimentos e negócios que caracteriza esse sistema, se é a produção industrial em larga escala que o sustenta, são os artefatos tecnológicos que lhe dão visibilidade, tornando-se os sinais visíveis dessa civilização. E, como tais, foram esses artefatos tecnológicos, além de hábitos culturais como vestimentas e modas, os principais elementos buscados pelas sociedades da periferia do sistema para assinalar sua identificação com as sociedades capitalistas centrais. (CHAMON e GOODWIN JR., 2012, p. 321-322)

A adesão a esse modelo econômico ocorreu em diferentes graus, marcado pela intensificação da industrialização[27] e pelo uso de novas técnicas e tecnologias. A ferrovia, por exemplo, foi uma verdadeira revolução por onde passava, não só na área técnica e de transportes, mas também econômica, pois implicou no crescimento da profissão mineira (para o trato da hulha[28] e do ferro), da produção siderúrgica (para a confecção de trilhos, vagões, pontes metálicas) e da produção de máquinas e motores, além de incentivar as indústrias leves como a de roupas (uniformes), de vidro (janelas para os trens e estações) e a de construções (pontes, estações). Mas, não parou por aí, pois, ela exigia grandes somas de capitais das empresas, que geralmente tinham um perfil familiar, e que com isto se viram impelidas a desenvolver uma nova estrutura administrativa e uma nova forma jurídica para ter meios legais de reunir o capital necessário a tal empreendimento. Deste modo, para o incremento da ferrovia aliaram-se interesses econômicos do capital tanto bancários quanto da indústria.Ela simbolizava não só as novas tecnologias e técnicas como representante das relações capitalistas, mas implantava novas formas de gestão, como as sociedades anônimas, e novas relações com a mão de obra, o trabalho assalariado (EL-KAREH, 1982).

O trabalho livre, o avanço do capitalismo industrial, as técnicas e tecnologias, aguçou no Brasil a discussão sobre a necessidade de formar a mão de obra a ser empregada. “Formar a mão de obra significaria a disponibilização de uma oferta de trabalhadores regular e em quantidade suficiente para garantir a produção constante, bem como a qualificação técnica da mão de obra formada” (CHAMON e GOODWIN JR., 2012, p. 323). Por outro lado, também,

[27] “[...] as poucas indústrias instaladas no Brasil Império se multiplicaram a partir de 1885. Entre 1880 e 1884, 150 estabelecimentos industriais foram criados no país. Entre 1885 e 1889, esse número subiu para 248, totalizando 636 estabelecimentos. Nos primeiros cinco anos da República, outros 425 estabelecimentos industriais foram criados. Dentre eles computavam-se as fábricas modernas, “onde a produção era mecanizada, e onde se empregava o vapor ou a energia hidráulica, mas também as pequenas oficinas e manufaturas”. Nesse conjunto, tínhamos, também, as indústrias, fábricas e oficinas “de fundo de quintal” ligadas aos setores têxtil, de alimentos, de metalurgia, de fabricação de calçados, de chapelaria, de móveis e de mobília, além daquelas ligadas ao ramo gráfico e da construção civil”. (CHAMON e GOODWIN JR., 2012, p. 321).

[28]Combustível mineral fóssil sólido, proveniente de vegetais que experimentaram no curso dos tempos geológicos uma transformação que lhe confere grande poder calorífico; carvão mineral. (Consultado em https://www.dicio.com.br/hulha/)

conformá-los aos comportamentos e valores do trabalho livre capitalista, como a pontualidade, produtividade, disciplina e regularidade.

Tal cenário promoveu a criação de diversas escolas profissionais, o que não passou despercebido aos pesquisadores que elegeram como objeto de estudosos estabelecimentos voltados para a esfera do trabalho. Volto meu olhar para a historiografia sobre o tema da educação, procurando identificar como as escolas da Estrada de Ferro D. Pedro II, desenvolvidas no século XIX, foram retratadas pelas obras mais recentes. Porém, os historiadores profissionais não escrevem as histórias mais significativas da engenharia ou da educação, mas, sim, os próprios profissionais dessas áreas que tomam para si a tarefa de escrevê-la, isto porque, a passagem da memória para a história incentivou cada grupo a redefinir sua identidade visando a revitalização de sua própria história. As histórias/memórias de campos particulares reclamam sua história (NORA,1993).

Aproximo-me das obras de referência sobre educação profissional no Brasil, iniciando por Celso Suckow da Fonseca, que consolidou sua memória na história da educação brasileira por meio do livro *História do Ensino Industrial no Brasil*, composto de dois volumes, e de sua atuação na criação do sistema de escolas técnicas federais (CIAVATTA e SILVEIRA, 2010). O primeiro, publicado em 1961, e o segundo em 1962, e reeditado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1986. Trabalho com a última edição, que dividiu o livro de dois volumes em cinco.

O primeiro aborda o ensino desde a época do descobrimento até as iniciativas da República, incorporando a análise, as origens e funcionamento das Corporações de Ofício na Europa Medieval. No segundo, discute-se as consequências da Lei Orgânica do Ensino Industrial de 1942; as iniciativas do Exército e da Marinha em relação ao ensino técnico-profissional e à questão das estradas de ferro. No terceiro, o foco recai sobre a criação do SENAI, a atuação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), a formação do professorado e a evolução da filosofia do ensino industrial. Nos últimos dois volumes tratam das iniciativas sobre o ensino industrial ligadas às Unidades da Federação. Uma obra de fôlego, com embasamento na legislação e farta documentação, que devido ao período em que foi escrita, não localiza os acervos onde tais fontes documentais estão depositadas.

Mas porque tal tema era caro a Fonseca? Formado pela Escola Politécnica do Rio de Janeiro, o engenheiro se especializou no Curso Superior de Locomoções do Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional (CFESP) e, ainda, concluiu o curso da Escola Superior de Guerra (ESG). Viajou aos Estados Unidos e formou-se em Administração de

Escolas Técnicas, no *StateCollege* da Pensilvânia. Fazia parte de uma geração de engenheiroseducadores, dentre os quais se destacam Francisco Montojos, João Lüderitz, Itálo Bologna e Roberto Mange, todos difusores de atuações à frente das estradas de ferro, das indústrias e das escolas técnico-profissionais (FRANCO e GONTIJO, 1999, p. 135).

Acredito que o incentivo maior em estudar a escola na ferrovia foi sua atuação na Estrada de Ferro Central do Brasil. Segundo Ciavatta e Silveira (2010), ele trabalhou por trinta e cinco anos nesta ferrovia, ocupando os cargos de chefe do Departamento de Relações Públicas; engenheiro chefe de Locomoção e chefe do Departamento de Ensino e Seleção Profissional. Organizou e pôs em funcionamento, neste período, dez escolasprofissionais, situadas nos estados do Rio de Janeiro e Minas Gerais. Definitivamente seu olhar para a educação na ferrovia era influenciado pela sua atuação profissional, inclusive com acesso privilegiado à documentação da escola, pois além da ferrovia ser ainda propriedade do governo federal, ele administrou o espaço onde ficavam as escolas. Contraditoriamente dedicou à Escola Prática de Aprendizes, no período que estudo, somente três páginas.Destacou sua fundação no ano de 1906, por José Joaquim da Silva Freire, a quem imputa inclusive a construção do prédio que abrigava a Escola de Primeiras Letras, que o autor chama de Curso Primário Misto, ao ressaltar ter sido estaa primeira escola profissional ferroviária do Brasil. À propósito, o diploma[29] expedido pela empresa ferroviária, em 1921, portanto, documento oficial, informa que a escola foi instituída em 1906. Assim, a ferrovia, na figura de Silva Freire, que assina o diploma, já expõe o silenciamento da prática de ensino anterior a sua gestão nas oficinas do Engenho de Dentro.

Provocar o esquecimento de uma prática existente ao criar novos marcos, não tem só aver com revisões, crescimento ou inserção de verdades parciais, mas, também com esconder, ocultar e confundir vestígios de experiências anteriores. Rossi (2010) afirma que: “com frequência se pretendeu impedir que as ideias circulem e se afirmem, desejou-se (e se deseja) limitar, fazer calar, direcionar para o silêncio e o olvido” (p. 32). Portanto, ao eleger tal data de criação, certamente se deixou ficar refém de uma versão da história que relega, à segundo plano, as realizações do período imperial em favor das conquistas republicanas. Fonseca critica a forma pela qual a Monarquia tratava a educação e a cultura: “O Império caracterizava-se por uma apresentação especial da cultura, sob a forma aristocrática, pois que visava a formação de elites e abandonava a educação da grande massa popular” (1986, vol.I, p. 159). Enaltece a República exaltando que democratizava a educação: “A República [...] abriria novos horizontes e indicaria outros rumos à educação nacional, democratizando-a”

[29] O diploma está disponível no anexo 3 da tese.

(1986, vol. I, p. 159). Apesar de ter sido fundada em 1897, a forma de aprendizagem na Escola de Prática de Aprendizes, até 1906, caracterizava-se pelas experiências educacionais imperiais. De qualquer modo, interessa observar que o autor reivindica o ano de 1906 como o da criação do ensino profissional ferroviário, se contrapondo, assim, à memória de que somente a partir da organização da coordenação desta modalidade de ensino, promovida em São Paulo, teríamos o marco de criação da educação profissional ferroviário, em 1924.

Outro estudo da temática é da autoria de Luiz Antônio Cunha[30] que publicou uma trilogia: *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*, *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo*[31], todos no ano 2000 e reeditados em 2005. Os livros fazem parte da Coleção "Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR)", que tinha a pretensão de sistematizar a produção conceitual, metodológica e operacional elaborada e/ou utilizada pela Sede Acadêmica Brasil da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais[32] (Flacso).

Diferente de Fonseca, Cunha não é engenheiro, mas sim sociólogo e pesquisador que desenvolveu sua vida profissional em instituições de ensino e pesquisa, como a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, a Fundação Getúlio Vargas, a Universidade Estadual de Campinas, a Universidade Federal Fluminense e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando como professor na área da Educação[33].

No primeiro livro, estabelece distinção entre artesanato, manufatura e indústria. Muito importante entender essa divisão, pois ela definirá o desenrolar dos temas dentro de sua pesquisa, categorizando as formas de ensino. A educação artesanal desenvolveu-se mediante processos não sistemáticos, a partir da relação entre o trabalho do aprendiz e seu mestre de ofício, em sua própria oficina, com seus instrumentos e mesmo morando na casa do mestre. A educação industrial tinha sua marca na utilização de processos sistemáticos e regulamentados, com objetivo de produzir uma formação padronizada e baseada na divisão do trabalho, com

[30] Luiz Antônio Cunha publicou os seguintes livros: *A Educação Brasileira na primeira onda laica: do Império à República* (2017); *Educação e religiões: a descolonização religiosa da escola pública* (2013); *Educação, Estado e Democracia no Brasil* (1999); *Educação Brasileira: Projetos em Disputa (Lula X FHC na Campanha Eleitoral)* (1995); *A Universidade Reformada - O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior* (1988); *A Universidade Crítica - O Ensino Superior na República Populista* (1983); *A Universidade Temporã - O Ensino Superior da Colônia a Era de Vargas* (1980); *Uma Leitura da Teoria da Escola Capitalista* (1980); *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil* (1975); *Política Educacional no Brasil: A Profissionalização no Ensino Médio* (1973); e em parceria com Moacyr de Goes, *O Golpe Na Educação* (1985)

[31] Este livro não foi utilizado neste estudo, pois compreende o período que vai do Governo Provisório pós-1930 até o fim do século XX.

[32] Seu objetivo era a formação de atores estratégicos para a gradativa consolidação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), em articulação com os outros componentes da Política Pública de Trabalho e Renda (PPTR), sendo assim os três livros de Cunha são estudos relevantes para a história da educação profissional no Brasil.

[33] Informações consultadas no currículo lattes do pesquisador. (Disponível em http://lattes.cnpq.br/5810253486833165)

resultados previsíveis e controlados, e voltada para grande número de jovens. Sendo assim, precisariam de espaços especializados, como as escolas. A educação manufatureira, ocupava uma posição intermediária, pois não possuía caráter distintivo em termos pedagógicos, ou seja, seriam os processos educacionais voltados tanto para o trabalho artesanal quanto para uma incipiente produção industrial. A partir dessa definição, organiza seu primeiro livro com a discussão sobre o trabalho manual em uma sociedade escravocrata e o desenrolar do ensino de ofícios artesanais e manufatureiros.

Por fim, no segundo livro, volta-se para o desenvolvimento e as instituições do ensino profissional no início da industrialização, onde se situa a Escola Prática de Aprendizes, quando aborda a importância das estradas de ferro na introdução do ensino que associava o ensino de ofícios e escola. A seu ver, desde o início do século XX, as empresas ferroviárias mantinham escolas para a formação de operários, destinados para a manutenção de equipamentos, veículos e instalações. Em uma frase, começa e termina a participação da escola em tal livro: "A primeira delas, a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas foi fundada em 1906, no Rio de Janeiro, mantida pela Estrada de Ferro Central do Brasil" (CUNHA, 2000, p. 115).

Cunha (2000) fez a opção de estudar as escolas ferroviárias em São Paulo, com a justificativa da grande densidade de estradas de ferro em tal Estado, e atribuía o ensino sistemático de ofíciosà criação da Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, em 1924. Portanto, segundo sua classificação uma educação industrial. Mas o que seria este ensino sistemático? O autor nos fornece a resposta, apontando aplicação do taylorismo[34] na formação profissional, com a utilização de séries metódicas de aprendizagem, consideradas, para além de ser, um meio para a aquisição de técnicas de trabalho, também como um instrumento disciplinador e formador dos aprendizes. Para ele,o método de ensino individual, desenvolvido a partir de tarefas típicas de cada ofício, decompostas em operações simples, se estruturavam de quatro fases: estudo da tarefa, demonstração das operações, execução da tarefa e avaliação. As tarefas correspondiam ao grau crescente de complexidade do que era ensinado. Já os conhecimentos de caráter mais geral, eram administrados na medida da necessidade das tarefas praticadas. Outra inovação foi a aplicação de testes psicológicos para a seleção e orientação dos candidatos aos cursos, ao combinar o taylorismo a psicotécnica. Assim, a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, no período em

[34] O taylorismo foi um sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, com o qual se pretendia alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço. Utiliza-se ainda as expressões "administração científica" e "taylorismo" como sinônimos, indicando que o taylorismo não se restringia somente ao mundo do trabalho, mas pretende construir o 'homem novo' e capacitando-o para produção do "novo tempo" (TRINDADE, 2004).

que estudo, não se aproxima das categorias de ensino profissional a que Cunha dedica sua atenção.

Volto-me então, para o capítulo do livro *500 anos de educação no Brasil*, publicado em 2000 e reeditado em 2011, escrito por Jailson Alves dos Santos[35], intitulado "A trajetória da educação profissional". Licenciado em Física e Matemática e doutor em Educação, atua como professor e pesquisador na Universidade Federal do Rio de Janeiro, na área de Educação Brasileira com foco em políticas públicas, gestão, financiamento e avaliação da educação, o autor procurou fazer um grande panorama sobre a educação profissional desde a Colônia até a Primeira República.Começou na gênese da discriminação do trabalho manual até chegar, ao que denominou deconcretização do ensino profissional, ou seja, optou por destacar a implantação desta modalidade de ensino desde o século XVIII até a virada do século XX, com prioridade para a longa duração. O caso específico da ferrovia não teve lugar em seu texto.

Educação e Sociedade na Primeira República[36], de Jorge Nagle[37], publicado em 1974 e reeditado em 2009, constitui-se um marco na história da educação brasileira, isto porque, inseriu-se em um momento de avanço no trato histórico desta área de conhecimento. Inovou ao localizar na própria dinâmica da sociedade (conjuntura política, econômica e social) a gênese do movimento educacional (BRANDÃO, 1999), pois até então trabalhava-se com a lógica linear e descritiva dos acontecimentos educacionais, com uma sequência cronológica.

Dividido em duas partes, o autor realizou a análise conjuntural na primeira parte ao trabalhar separadamente com os setores político, econômico e social, e os movimentos político-sociais e correntes de ideias (nacionalismo, integralismo, modernismo, tenentismo, catolicismo, socialismo e anarquismo), e na segunda destacava especificamente as questões educacionais. Seu movimento de escrita procurou apreender as representações sociais sobre as relações entre educação e sociedade na Primeira República e o processo de organização e

[35] Informações colhidas no Currículo Lattes do pesquisador. (Disponível em http://lattes.cnpq.br/4240768827532732)

[36] "A pesquisa de Jorge Nagle foi originalmente planejada como tese de doutorado. Em 1962, Laerte Ramos de Carvalho o convidara para participar de um amplo programa de investigação desenvolvido pela Cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, sobre história da educação brasileira no período republicano, do qual deveriam nascer várias teses de doutorado e uma outra série de pesquisas relativas à História da Educação no Estado de São Paulo, a partir de 1920. Nagle já vinha sendo orientado por Laerte, pelo menos desde 1960. Inicialmente, planejara um estudo sobre as "Reformas Francisco Campos", ampliando-o, posteriormente, para a "A Revolução e a Educação – a história da educação brasileira no período de 1930-34". No grupo de pesquisa de História da Educação Brasileira de Laerte Ramos, ele já constava com esse tema ampliado" (WARDE, 2000, p. 161).

[37] Pedagogo e pesquisador da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", assumiu o cargo de reitor desta instituição de 1985 a 1988 e de Secretário da Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo. Estudou Pedagogia na Universidade de São Paulo nos anos 50, usufruindo, segundo Warde (2000), do ambiente de pesquisa interessado por acadêmicos comprometidos em converter a Educação em objeto de estudos sociais sistemáticos. Maiores informações consultar o Currículo Lattes do pesquisador (Disponível em: http://lattes.cnpq.br/6544160680798176)

atuação dos educadores, como grupo profissional, no encaminhamento de políticas de educação e na administração pública.

Nagle (2009) cunhou duas categorias de análise: o entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico. Segundo Brandão (1999, p. 30): "indicariam os deslocamentos de uma perspectiva analítica das ações educacionais predominantemente política, para uma outra, de características marcadamente técnico-pedagógicas", consequência do processo de profissionalização do campo da educação. Provavelmente, por este motivo, quando dedicou um item à "remodelação do ensino profissional técnico", o autor demarcou que no período republicano até a criação do Serviço de Remodelação[38], o ensino técnico-profissional manteve as características que o estruturavam durante o período imperial ou mesmo colonial, organizadopara atender as classes populares, aos desvalidos, aos órfãos, em suma, aos desfavorecidos de fortuna. Isto posto, configurava para ele, mais um plano assistencial, com o intuito de regeneração pelo trabalho, do que um programa educacional. Sendo assim, como o período que estudo é anterior ao que o autor considera o processo de remodelação do ensino-técnico profissional, a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro também não está contemplada em seu estudo.

Decidi consultar uma obra de referência no campo da história da educação brasileira, mas não dedicada somente ao ensino profissional, debrucei-me sobre *A cultura brasileira*, de Fernando de Azevedo[39], de 1943. Este autor foi retratado por Piletti (1994) como organizado, meticuloso, obcecado pelo trabalho, obstinado, por fim, um homem de ação, pois exerceu vários cargos administrativos, a maioria na esfera educacional, entre os quais podem ser destacados: diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930); diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933); diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1933-1938); diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1941-1943); chefe do Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL da USP

[38] "Entre as atividades [do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, no domínio do ensino profissional no Brasil] e na década de 1920, devem ser ressaltadas as que se iniciam com a contratação do engenheiro João Luderitz, em 1920, feita com o objetivo de efetuar a desejada remodelação do ensino profissional; forma-se assim, a Comissão Luderitz, mais conhecida com a denominação de Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico" (NAGLE, 2009, p. 181-182)

[39] Fernando de Azevedo nasceu em São Gonçalo de Sapucaí (MG), em 1894. Graduado pela Faculdade de Direito de São Paulo, foi um dos expoentes do movimento da Escola Nova, tendo também participado intensamente do processo de formação da universidade brasileira. Ao longo dos anos 1920, dedicou-se ao magistério. Exerceu os cargos de diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal de 1926 a 1930, e de São Paulo em 1933. Além desses cargos, exerceu atividades acadêmicas, tendo lecionado sociologia educacional no Instituto de Educação e na Faculdade de Filosofia de São Paulo entre 1938 e 1941. No ano seguinte, voltou à vida pública, respondendo pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda em 1942, dirigiu o Centro Regional de Pesquisas Educacionais, também em São Paulo. Fundou em 1951, e dirigiu por mais de 15 anos, na Companhia Editora Nacional, a Biblioteca Pedagógica Brasileira. No conjunto de suas obras destacam-se *Da educação física* (1920), *Novos caminhos e novos fins* (1934), *Sociologia educacional* (1940) e *A cultura brasileira* (1943). Faleceu em São Paulo, em 1974. (Disponível em http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/fernando_de_azevedo)

(1947); secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1960); secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo (1961).

Solicitada pelo Governo Vargas a Fernando de Azevedo[40], *A Cultura Brasileira* deveria ser a introdução ao censo de 1940, portanto um retrato cultural deste recenseamento. Segundo Brandão (1999), "pelo sentido ampliado daquele censo, tinha todas as características para ser o 'pedestal' da memória/monumento do movimento renovador", isto porque, o autor,além de ter sido Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, foi redator do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova[41], assinado por vinte e seis intelectuais[42], que propunha a organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Xavier (1998) diz que:

> A *Cultura Brasileira* é mais um monumento erigido por Fernando de Azevedo e, como tal, constitui-se em veículo divulgador de uma determinada visão de Educação que, atrelada a certas concepções correntes na época acerca do povo e do papel do Estado, exerceu importância fundamental na elaboração de uma versão da História da Educação Brasileira que ainda hoje se faz presente. (XAVIER, 1998, p.1)

A obra é representada pelo autor como síntese ou um quadro de conjunto da cultura e civilização brasileira, na qual analisa as grandes influências que poderiam agir sobre a produção dos fatos de cultura, o meio físico e étnico (o país e a raça), o meio econômico, social e político, o meio urbano (tipo e vida das cidades) e a mentalidade particular do povo como possíveis condicionantes da formação da cultura no país. A primeira, segunda e terceira

---

[40] As obras escritas por Fernando de Azevedo são*: Da educação física, seguido de Antinous Estudo de cultura atlética e a evolução do esporte no Brasil* (1920); *No tempo de Petrônio* (1923); *Ensaios: Crítica para o jornal O Estado de S. Paulo* (1924-1926); *Jardins de Salústio - À margem da vida e dos livros, ensaios* (1924); *Páginas latinas, ensaios* (1927); *Máscaras e retratos Estudos críticos e literários sobre escritores e poetas do Brasil* (1929); *A reconstrução educacional no Brasil* (1932); *A educação na encruzilhada Problemas e discussões. Inquérito para O Estado de S. Paulo* (1926); *Novos caminhos e novos fins: A nova política da educação no Brasil* (1935); *Canaviais e engenhos na vida política do Brasil Ensaio sociológico sobre o elemento político na civilização do açúcar* (1948); *A educação e seus problemas* (1937,1952); *As Ciências no Brasil* (1956); *Princípios de sociologia* (1958); *Sociologia educacional* (1959); *Um trem corre para o oeste Estudo sobre a Noroeste do Brasil e seu papel no sistema de viação nacional* (1958); *Na batalha do humanismo Aspirações, problemas e perspectivas* (1958); *A educação entre dois mundos Problemas, perspectivas e orientações* (1958); *Figuras do meu convívio, ensaios* (1961); *A cidade e o campo na civilização industrial e outros ensaios* (1962); e *História da minha vida, memórias* (1971).

[41] A grande novidade do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), segundo Carvalho (1994, p. 74), "foi seu impacto na redefinição do campo dos debates educacionais. O que, antes, na década de 1920, era convergência em torno da 'causa cívico-educacional' explicita-se como confronto de posições: escola única x escola dual; ensino público x escola particular; ensino leigo x ensino religioso. Mas o próprio nome dado ao Manifesto evidencia que, no âmago deste confronto, enraizava-se outro, no campo teórico/doutrinário da Pedagogia, alimentado pelas novas ideias pedagógicas que fervilhavam na Europa e nos Estados Unidos".

[42] Dentre os intelectuais que assinaram o Manifesto estavam: Fernando de Azevedo, Afranio Peixoto, A. de Sampaio Doria, AnisioSpinola Teixeira, M. Bergstrom Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessôa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casasanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, AttilioVivacqua, Francisco Venancio Filho, Paulo Maranhão, Cecilia Meirelles, Edgar Sussekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Garcia de Rezende, Nobrega da Cunha, Paschoal Lemme e Raul Gomes. (TEIXEIRA, 1984)

parte do livro destinados aos fatores da cultura, à própria cultura e à transmissão da mesma. A educação, na última parte, é vista como transmissora da cultura, onde o autor constrói a sua versão sobre a história da educação brasileira. Utiliza-se da narrativa, mescla memória e história, situa a si mesmo e ao movimento de renovação educacional com a orientação política adotada durante a República. Enquanto agente do Estado, critica o federalismo e a descentralização político-administrativa, adotada pelo regime republicano e considerada, por ele, como um obstáculo para a constituição de um sistema de ensino unificado. Portanto, a constituição de um sistema nacional de ensino é central na interpretação e hierarquização dos fatos e processos históricos que articulam sua narrativa. (XAVIER, 1998).

O ensino profissional foi discutido na obra de Fernando de Azevedo? Para compreender como trata a questão do ensino profissional, volto-me para o *Manifesto,* pois neste documento a categoria trabalho tem papel relevante. São duas dimensões importantes, onde o entendimento de que a atividade humana, como aquisição ativa da cultura e como formação moral do homem, estabeleceria laços de cooperação e socialização:

> A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espirito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (MANIFESTO, 2006, p. 191-192)

O trabalho não era somente produtivo, mas também assumia uma dimensão moral, pois como o próprio Azevedo afirma: "É certo que é preciso fazer homens, antes de fazer instrumentos de produção" (MANIFESTO, 2006, p. 192). Em sua obra, segundo Rocha (2008), mostrou-se um entusiasta da política de ensino técnico profissional do Estado Novo, mas não se deteve na discussão da destinação desta modalidade de ensino para as classes menos favorecidas. Assim contrariava o *Manifesto* que "inaugura no pensamento social brasileiro a consciência da injustiça social estruturada nos sistemas de ensino" (ROCHA, 2008, p. 268). A nova organização do ensino profissional revolucionaria

> não só nos objetivos que teve em vista, de educar a mocidade pelo trabalho, comotambém nos meios que adotou para atingi-los, e que constituiriam transformaçãoradical na estrutura do ensino profissional, pela ligação orgânica da teoria e da prática, assegurada pela aplicação imediata das lições ao laboratório,pela organização de trabalho, nos campos e nas oficinas, e pela colaboraçãoobrigatória, das indústrias e do Estado na preparação de operários qualificados. (AZEVEDO, 1944, p. 410)

Em contraposição ao período imperial, destacava a escravidão como a grande barreira ao desenvolvimento da agricultura e das artes e profissões industriais. Azevedo (1944)

afirmava, inclusive, que ainda durante grande parte do período republicano, a organização econômica, antes e depois da abolição da escravatura, não oferecia nenhuma base de ação industrial na promoção da diversificação da educação profissional para ofertar variedade de carreiras e profissões. Com uma indústria em formação e a predominância da agricultura, como atividade econômica, a cultura científica e técnica eram pouco propagadas tanto na burguesia, como nas elites intelectuais e dirigentes do país, contentando-se em "admirar em bloco, de maneira literária, as 'maravilhas' da ciência e da técnica, sem nenhuma preocupação real de alargar, no país, o campo desuas aplicações" (AZEVEDO, 1944, p. 438).Portanto, falava-se de ferrovias, mas associada à inovação e à consolidação da cultura profissional do engenheiro, que se afirmava a partir da segunda metade do XIX, mas desqualificava as iniciativas de educação profissional no período anterior ao Estado Novo. Sendo assim, a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro não teve lugar em sua obra.

As escolas na Estrada de Ferro D. Pedro II estão envoltas por uma névoa de silêncio e esquecimento. Como diria Nora (1993), são os restos característicos de um lugar de memória, que teimosamente sobrevive em memórias históricas, relatórios, arquivos e nos acervos particulares. Talvez por colocar suas pesquisas, em favor de uma concepção de progresso, os estudiosos reescrevem continuamente a história esquecendo práticas superadas. Devemos, então,entender que a busca da história passa em questionar os criadores e os denominadores da memória coletiva - os Estados, meios sociais e políticos, comunidades de experiências históricas ou de gerações -, pois são eles que constroem arquivos em função dos diferentes usos que se fazem da memória (LE GOFF, 1994).

Curiosa com a pouca informação acerca das experiências voltadas para o ensino de uma profissão, principalmente na Estrada de Ferro D. Pedro II, optei por retornar no tempo e indagar nas obras de autores do século XIX. Pergunto-me qual a discussão que perpassava a sociedade oitocentista para a valorização desta modalidade de ensino, principalmente, no período anterior à criação da Escola Prática de Aprendizes?

A partir de meados do século XIX, encontramos a produção de obras elaboradas pelos membros das elites intelectuais sobre a necessidade de implantar, no país, escolas que ofertassem o ensino profissional. Segundo Cunha (2005), "eles exerceram grande influência sobre os intelectuais do Império brasileiro [...]. Encontravam [...] uma antecipação do caminho que o Brasil deveria necessariamente seguir para chegar à 'civilização'" (p. 145-146). Produção importante para pensar como a elite brasileira entendia esta modalidade de ensino e a quem se destinava, pois, paulatinamente, o tema entrou na pauta de ações de

desenvolvimento do Estado. As vozes que discutiam o ensino profissional propunham um método? Ou o conteúdo das propostas eram moralizadoras para as classes pobres e operárias?

Proponho-me a identificar elementos do ensino profissional, a partir de quatro obras, *A instrução pública no Brasil*, de José Liberato Barroso, de 1867; *O ensino público*, de Antônio de Almeida Oliveira, de 1873; *Officina na escola*, de José Ricardo Pires de Almeida, de 1886; e *O Ensino technico no Brasil*, de Tarquinio de Souza Filho, de 1887. A escolha de tais obras[43] advém da temporalidade de sua produção, pois foram produzidas ao longo de vinte anos, permitindo identificar continuidades e descontinuidades nos discursos apresentados, inclusive, através da circulação das ideias, inspirar a criação e o desenvolvimento de um modelo de educação profissional desenvolvida na Estrada de Ferro D. Pedro II. Dividirei em dois subitens, um com as obras de José Liberato Barroso e Antônio de Almeida Oliveira, pois abordam o ensino profissional, mas não são totalmente dedicados a ele; e o outro, com as obras de José Ricardo Pires de Almeida e de Tarquinio de Souza Filho, dedicados somente a este tema.

1.1 **Olhares para a Instrução Pública e Ensino Profissional**

Poucos são os estudos que têm como fonte de estudo os textos de José Liberato Barroso e Antônio de Almeida Oliveira.Em geral, seus livros estão dispersos ao longo de análises sobre diferentes temáticas na área da Educação. Lima e Souza (2017) no percurso da análise sobre as estratégias de governo de crianças e jovens desvalidos, investigam instituições públicas de proteção e profissionalização: Companhia de Aprendizes Marinheiros de Sergipe e do Asilo de Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro. Discutem, então, a obra de Liberato Barroso sob a ótica da organização do ensino profissional para este público. Compreendem que, para ele, esta modalidade de ensino poderia promover mudanças nos pilares de sustentação da sociedade oitocentista, o trabalho escravo, tendo valor econômico significativo, se fosse fundado sobre as bases do ensino primário. Localizei o trabalho de Luz[44] (2006) sobre o aspecto da educação e religião na obra de Liberato Barroso.A autora

[43] A riqueza de informações que cada uma destas obras possui consolida minha certeza de que farei uma análise focada no assunto deste estudo, porque cada uma delas instiga a um trabalho muito mais aprofundado com múltiplas facetas.

[44] Este estudo integrou o projeto de pesquisa "Educação Brasileira e Cultura Escolar: análise de discursos e práticas educativas (séculos XIX e XX)", e, especialmente, a pesquisa "Ensino laico e liberdade do ensino no Brasil: discursos e ações (1854-1889)", coordenada pela professora Dr. Maria Helena Camara Bastos (PIBIC CNPq/PUCRS -2006).

observa a associação entre instrução e ordem moral da sociedade na obra deste autor, com destaque a dois elementos distintos: o senso moral laico e a moralidade religiosa. O primeiro, desenvolvido com a criança na escola, acreditando que um homem instruído seria um bom cidadão. Já o segundo correspondia a um senso moral religioso, onde o homem instruído se transformaria em bom pai e bom esposo. E por fim, Saviani (2008) considerou que a obra de Liberato Barroso inaugurou, na fase final do Império, um período de propostas e projetos visando solucionar o problema da educação nacional, de forma unificada. Mesmo que tais projetos não tenham conseguido obter êxito prático. *A Instrução Pública no Brasil* foi, para este autor, o primeiro estudo de conjunto da educação brasileira. Três textos, três formas de abordagem diferentes da obra de Liberato Barroso.

Para Antônio de Almeida Oliveira, pude localizar dois textos que davam centralidade a ele logo no título. Cordeiro (2006) propõe-se à difícil tarefa de, em dez páginas, expor o resultado de sua investigação, realizando um exame da obra de Oliveira, na qual analisa as suas proposições, situando-as no contexto mais amplo dos debates políticos e educacionais no período em que a obra foi produzida no Brasil. Enquanto que Borges e Teixeira (2005), por sua vez, redigiram uma resenha ressaltando a importância desta obra como fonte para os pesquisadores da História da Educação, que pretendem analisar questões da instrução no século XIX, pois permitiriam ao leitor acessar expressivo acervo de informações sobre as práticas e políticas no panorama da instrução pública. Porém, as autoras orientam o leitor, que devido ao posicionamento político de Oliveira, esta obra deva ser lida menos como portadora de verdades/descrição de fatos e mais como expressão de interesses e posturas presentes em uma sociedade que passava por complexo momento de debate político. A partir deste pequeno panorama,exploro tanto o ensino profissional proposto por eles, como dimensiono as obras de ambos os autores para o campo da educação.

A obra de José Liberato Barroso, *A instrução pública no Brasil*, de 1867, pode ser considerada o primeiro estudo de conjunto sobre a educação brasileira. Composto de discursos e reflexões do autor, discute diferentes ramos e níveis de ensino, não apenas os tradicionais, são eles: o primário, o secundário, o superior, o religioso, o normal, o militar, o profissional e, nem sempre contemplado em discussões, como o ensino de excepcionais[45]. Trata ainda de temas como a Sociedades Científicas, Literárias e Industriais e o orçamento da instrução pública no Império. Como pode-se perceber, um livro abrangente sobre a educação nas suas mais diversas áreas.

[45] Aborda não somente os surdos, os mudos e os cegos, mas também, como o autor denominou, os idiotas e os imbecis. (BARROSO, 1867, 175)

Pernambucano, formado em Direito, assumiu durante sua trajetória diversos cargos públicos enveredando-se pela política. Teve assento na Assembleia Provincial do Ceará (1858-1861), foi deputado geral pela província em 1864, ministro do Império, deputado geral novamente em 1878, tendo sido nomeado presidente da Província de Pernambuco em 1882. Nomeado, também, para o Senado, assumiu o cargo por apenas um mês, pois a eleição foi anulada. No período em que redigiu sua obra era ministro do Império e o país estava envolvido em um grande conflito internacional, a Guerra do Paraguai[46]. Tal conflito pode ter sido um dos motivos para o autor ter feito a associação entre instrução e ordem moral da sociedade. As lutas dos trabalhadores em diferentes países, que já haviam aderido ao capitalismo industrial na Europa, poderiam ser também motivos para se voltar para a temática. Os primeiros movimentos de trabalhadores, na Inglaterra, por exemplo, tinham como base a quebra das máquinas, arruaças e destruição das propriedades em geral (HOBSBAWN, 2000).

Afirmava, desde o início do livro, estar convencido de que a regeneração nacional só ocorreria através da instrução pública, ou seja, uma das funções dos estabelecimentos escolares era a de garantir a ordem social e moral, mantém essa perspectiva por toda a obra:

> Saiba-se o que até hoje se tem feito, e o que ainda se deve fazer para a instrução do povo brasileiro. A regeneração nacional pela instrução popular deve ser o fim dos mais sinceros esforços dos bons brasileiros.
> São tristes os tempos em que vivemos! Nos campos e nas águas do Paraguai os filhos do povo derramão o seu sangue em defesa da honra de sua pátria: o heroísmo brasileiro escreveu uma página brilhante na história das nações. (BARROSO, 1867, p. 191-192)

Em suas duras críticas ao governo, em especial a grande atenção que estava sendo dirigida aos interesses materiais e ao, que considerava, abandono dos interesses morais da sociedade, destacava que o endividamento do país para o desenvolvimento das estradas de ferro tinha resultados quase nulos: “A história das estradas de ferro da Bahia e Pernambuco é uma história de miséria”(BARROSO, 1867, p. XIV). A agricultura e o comércio passavam

[46] A Guerra do Paraguai foi um conflito militar que ocorreu na América do Sul, entre os anos de 1864 e 1870. Nesta guerra o Paraguai lutou contra a Tríplice Aliança formada por Brasil, Argentina e Uruguai. Segundo Ricardo Salles, no Brasil, a guerra cobrou um alto tributo de sangue. Um decreto do governo criou os corpos de Voluntários da Pátria e o próprio Imperador, simbolicamente, deixou-se fotografar com o quepe de primeiro Voluntário da Pátria. Pelo decreto, aqueles que acolhessem ao chamado patriótico, uma vez obtida sua baixa, receberiam uma quantia em dinheiro e uma gleba de terra em colônias militares no interior do país. O número de voluntários que, num primeiro momento, se apresentou mostrou-se insuficiente. Logo, as autoridades, depois de lançarem mão do recrutamento dos efetivos disponíveis dos corpos policiais e da Guarda Nacional para formar os corpos de Voluntários da Pátria, passaram a promover o recrutamento no seio das camadas populares. Os recrutas, designados de Voluntários da Pátria, eram, como usual, em sua grande maioria, negros e mestiços livres. Escravos também se apresentaram ou foram recrutados. Muitos fugiam e se alistavam como homens livres, outros eram libertados para a guerra por seus senhores, como substitutos, isto é, no lugar de outra pessoa; em troca de indenização pelo governo; ou ainda como um ato colaboração voluntária para o esforço de guerra, realizado por entidades, como os conventos que possuíam cativos, e até por indivíduos isoladamente. Entre 7 e 10% dos combatentes eram de libertos. Entre 150 e 200 mil homens foram mobilizados para a guerra. Um número elevado de soldados, não menos que 50.000 - alguns estimam em até 100.000 -, não voltaram. (Disponível em http://bndigital.bn.gov.br/projetos/guerradoparaguai/)

por dificuldades, ressaltando que o país estava pobre. Para ele, o progresso prudente que se refletiria nos melhoramentos materiais, deveria ser incentivado pela iniciativa individual, com proteção do poder público, e em conjunto com o progresso intelectual e moral consolidados com a educação e instrução popular. O ensino primário seria uma garantia contra a anarquia:

> [...] até a necessidade de criação do ministério da instrução pública e dos cultos, porque entendo que não é somente de estradas de ferro, de telégrafos elétricos, de bancos e outras instituições desta ordem que havemos de viver; não é somente por estes meios que havemos de preparar o país para seguir uma marcha de ordem, um progresso calmo e perfeito, que o encaminhe para os altos destinos que a Providência lhe assinou; porque entendo que sem a preparação do espírito humano, sem a instrução, na qual se bebe a consciência do dever, os preceitos da moral pública, não se caminha bem nem pelas estradas de ferro, nem pelos canais, nem se transmitem boas ideias pelos fios elétricos. (BARROSO, 1867, p. 215)

A escola contemplaria duas dimensões distintas, ou seja, a formação para o exercício da cidadania e também a moralidade religiosa. O exercício da cidadania se relacionava com a instrução de um povo, pois se for concedido "um sufrágio livre a um povo ignorante, e ele cairá na anarquia, depois no despotismo" (BARROSO, 1867, p. XL). Assumia o sentido de uma atuação cidadã, ou seja, a ideia de que um homem instruído se torna um cidadão, que respeita as leis organizadas pela sociedade, pois "quem não sabe distinguir o seu verdadeiro interesse, é incapaz e indigno de eleger aqueles, que devem dirigir os interesses de todos" (BARROSO, 1867, p. XL). Além disso, era um pré-requisito para a manutenção da integração nacional, pois ao comparar à história dos Estados Unidos e a manutenção do seu território, aponta que a escola primária foi o cimento da federação em tal país. Era importante, para o Brasil, que a instrução popular prosperasse como um fator de união entre as províncias e a própria integridade do Império.

A moralidade religiosa advinha da formação ética dos indivíduos na busca pela regeneração nacional e, por isso, é interessante que Liberato Barroso impute à Igreja esta função e não aos estabelecimentos de ensino. Alegava que existia uma grande diversidade de cultos não sendo correto que o Estado privilegiasse um, em detrimento dos outros, e ainda que os habilitados a exercer tais trabalhos fossem os religiosos. Afirmava que se devia:

> Secularizar a escola [...]. No seio da família e na Igreja, na escola, se for conveniente, mas em horas distintas dos trabalhos escolares, deve a mocidade receber o ensino religioso: e é o ministro do culto o competente para desempenhar este dever. (BARROSO, 1867, p. 14)

Ao lado da religião, o papel feminino também mereceu destaque, pois segundo o autor: "dai-me a mulher prudente e casta, a verdadeira mãe de família, e o sacerdote virtuoso e puro; e eu transformarei o mundo" (BARROSO, 1867, p. XXXVII). Atribui, assim, à

família, as bases da ordem social, com a educação e a instrução[47] unidas neste propósito, e a mulher como um elemento fundamental nesta configuração. A família só não deveria se opor a obrigatoriedade do ensino, pois considerava que este não é um direito do pátrio poder, mas sim um ônus e um dever, cujo cumprimento o Estado tem o direito de exigir, como condição de progresso e da ordem social.

Aproximando-se da instrução profissional, confessava que o ensino profissional era quase desconhecido e que em nenhum país do mundo haveria maior perda de forças humanas por causa do abandono das vocações e da escolha forçada de profissões sem que tivessem aptidões naturais para elas. Liberato Barroso afirma, ainda, que duas eram as condições necessárias para a organização do ensino profissional: uma instrução primária regularmente desenvolvida, sendo a base de fundação do ensino profissional, e uma instrução média que desenvolveria as faculdades do espírito, preparando e facilitando a escolha das profissões pelo desenvolvimento das aptidões. Apoiado neste sistema vasto de ensino geral e prático, estariam habilitadas as inteligências para se dedicarem às especialidades do comércio, da indústria e da agricultura. Por sinal essas são as três especialidades que usualmente se encontram nos documentos que discutem o ensino profissional. O ensino na ferrovia estaria inserido na dimensão industrial, pois possuía características como o regime de divisão do trabalho, a utilização de máquinas e o emprego de operários livres assalariados (CUNHA, 2005):

> Nem todos os moços se podem dedicar aos altos estudos da instrução superior; mas precisão de uma instrução mais desenvolvida que a elementar, para as diferentes carreiras, que não são as do homem de letras. O desenvolvimento do comércio, da agricultura, e da indústria exigem conhecimentos, que se não bebem no ensino clássico, ou no estudo das humanidades. (BARROSO, 1867, p. 128)

Com poucos estabelecimentos de ensino superior e sendo comum concluir os estudos no exterior, esta modalidade de instrução não era destinada a todos. O ensino profissional exerceria grande influência, para o autor, na moralização e emancipação das massas, tornando-se uma necessidade pública. As revoluções seriam combatidas, pois as ideias do povo estariam dirigidas para as fontes de trabalho, além de aumentar a riqueza do país, devido ao desenvolvimento de conhecimentos especiais para a produção, que melhorariam a relação entre qualidade e preço dos produtos e poderiam refletir em aumento dos salários. O autor enfatizou, ainda, que a falta da instrução primária dos trabalhadores era um dos maiores e mais nocivos obstáculos colocados pelos dirigentes de estabelecimentos industriais, que refletiam no desenvolvimento de habilidades e no progresso da indústria.

[47] Vale destacar a diferenciação realizada, pelo autor, entre educação e instrução. A primeira é o que se aprende dentro da família e a segunda, na escola, em complementação a outra.

A comparação, já que o ensino profissional era quase desconhecido no Brasil, com países europeus era necessária para expor exemplos, principalmente o francês com a sua Escola Central e o alemão com os seus institutos politécnicos. Ressalta especialmente a grande frequência dos cursos, a aliança entre as lições teóricas (ensino oral) a prática (vista dos objetos e pelo exame do jogo dos aparelhos, experimentação das máquinas e seus laboratórios), a iniciativa individual e o espírito de associação. A liberdade do ensino, a seu ver, deveria ser o princípio e a base do desenvolvimento da instrução profissional e do progresso da indústria. Segundo o autor, o país não incentivava tal prática tornando imperativo a ação do Estado na expansão da instrução profissional:

> São a iniciativa individual e o poderoso espírito de associação, a que devem as nações mais ricas e poderosas os admiráveis progressos de sua indústria e o desenvolvimento de sua riqueza, e desgraçadamente tão desmoralizado entre nós, que podem constituir a base de nossa grandeza futura. [...] Se estes dois elementos do progresso moderno não podem dar-nos ainda todos os belos resultados, que os outros países tem colhido e por isto se torna necessária uma intervenção direta e imediata do Estado, não se perca de vista contudo, que é sobre esse princípio, que se deve basear todo o desenvolvimento da indústria e da riqueza do país. (BARROSO, 1867, p. 133-134)

Ressalto que o ensino profissional como fator de moralização das camadas populares e o entendimento da importância desta modalidade de instrução como condição de superação do atraso e de desenvolvimento econômico para o País, estavam presentes tanto em Liberato Barroso como em Antônio de Almeida Oliveira.

O ensino público, redigido por Antônio de Almeida Oliveira e publicado em 1873, é constituído de uma parte introdutória, onde o autor procura situar o leitor na conjuntura que pretende analisar, e de nove partes intituladas: vistas gerais, da organização do ensino, algumas instituições necessárias, do magistério, dos métodos de ensino, do material das escolas, das bibliotecas populares, das despesas da instrução e, por fim, das mães de família; além de uma conclusão. Essa obra apresenta diversas dificuldades para análise tanto pelas diferentes possibilidades de abordagem (obrigatoriedade, gratuidade, liberdade e secularização do ensino, coeducação, disciplina, administração e inspeção das escolas, dentre outras), como em certos momentos onde o autor, com um estilo mais livre, assume um tom mais militante e argumentativo, postulando os princípios gerais sobre as virtudes de suas propostas. Reeditada pelo Conselho Editorial do Senado Federal, em 2003, sofreu o acréscimo de um prefácio assinado por David Gueiros Vieira, que entende o livro como:

> Umajanela por meio da qual vislumbra-se o cenário da educação pública brasileira no século XIX. Nele o autor debate uma série de problemas doensino, faz acusações

> ao Governo do Império, aos políticos, à Igreja, epropõe soluções para os problemas da educação nacional. (p. 13)

Natural da Província do Maranhão, Antonio de Almeida Oliveira fez o curso de Ciências Sociais e Jurídicas, dedicando-se ao Direito, chegou a assumir o cargo de promotor público da comarca de Guimarães na província em que nascera, mas foi por pouco tempo pois deslocou-se para a Corte. Atuou como advogado, jornalista, educador, deputado geral e presidente provincial (Santa Catarina, 1878-1880), dedicando-se especialmente à educação. Suas ações exemplificavam seu interesse na área educacional, pois criou com amigos, uma escola noturna para adultos, a Onze de Agosto, onde realizava conferências[48] sobre a instrução pública e outros assuntos referentes ao progresso material e moral da Província do Maranhão. Fundou, sempre associado a amigos, uma biblioteca popular que possuía aproximadamente cinco mil volumes. Um número de exemplares muito expressivo para a época, que expunha outra bandeira de luta de Oliveira, a criação de bibliotecas[49] em todo país, de modo a combater a pouca frequência a estes locais e defender o maior interesse por livros. Na maioria das vezes, os livros literários, para entreter, eram os escolhidospara compor o acervo das bibliotecas, sendo os livros de ciências, que, no seu entendimento, tratavam de coisas sérias considerados aborrecidos e maçantes.

Oliveira inicia seu texto pedindo para não ser julgado, antes de ser ouvido, e caso o leitor ainda assim não se convencesse, que levasse em conta a sua intenção. Isso porque ele dedicava o livro ao Partido Republicano, aproximando sua análise sobre a educação e ao país dos ideais republicanos, fazendo duras críticas ao governo e voltando-se para a educação das massas, pois "a maioria da população vegeta na mais triste miséria" (p. 24). Segundo Cordeiro (2006), Oliveira tem a proposta da instrução do povo como fundamento do regime democrático e alternativa à monarquia brasileira, tendo as escolas norte-americanas como modelo inspirador, algumas das quais conhecera em viagem pelos Estados Unidos.

> Mas o partido republicano não quer só dedicações. Tendo ele por fim a liberdade, deve ter por base a instrução, por meio, o trabalho e a ordem. Instrução para iluminar, trabalho e ordem para facilitar o seu caminho. (OLIVEIRA, [1873], 2003, p. 32)

[48] As conferências pronunciadas na escola noturna foram publicadas em 1871, com os seguintes títulos: "A necessidade da instrução", " A instrução e a ignorância", "A sociedade e o princípio da associação" e "Discurso sobre a educação feminina". (OLIVEIRA, [1873], 2003)

[49] Várias bibliotecas públicas foram instaladas, ao longo do século XIX no Rio de Janeiro. Ferreira (2001) destaca as seguintes: Biblioteca Nacional, Gabinete Português de Leitura (1837), Biblioteca Fluminense (1847), Biblioteca do Instituto dos Advogados, além das Bibliotecas de instituições de ensino, como a Faculdade de Medicina e as escolas vinculadas a Marinha, ao Exército e à Escola Politécnica.

Ao discutir o ensino algumas linhas mestras devem ser identificadas em seu discurso, que são: obrigatoriedade e gratuidade, liberdade e secularização do ensino e a coeducação. Segundo Oliveira, o primeiro princípio que deveria converter em Lei é o da instrução obrigatória, como meio de generalizar a instrução e compara o Brasil com outros países (Estados Unidos, Argentina e Chile) onde havia penas severas aos pais que não promoviam a instrução de seus filhos. Admite que a ideia não era nova no Brasil, sendo proposta pela primeira vez em 1835, e dezenove anos depois adotada pelo Governo na Corte, sem repercutir de forma eficaz pelo resto do país:

> O menino precisa adquirir certos conhecimentos, sem os quais não pode preencher seu destino quando homem e cidadão. É essa uma necessidade tão imperiosa como a da alimentação, e que por isso geralmente se considera direito natural do filho para com o pai.Por outro lado vê-se que nem só o bem do menino se põe em jogo.É supremo interesse da sociedade que em seu seio não existam homens ignorantes e faltos de educação. Na ignorância e na falta de educação é que reside a fonte da miséria e da desordem, dos crimes e dos vícios de toda a sorte, como é nestes males que estão as principais causas dos perigos e desprezos sociais.Assim é dever do pai instruir o filho e do Estado promover e facilitar o cumprimento do dever do pai.O Estado portanto abre escolas em toda a parte, e espera que as façam frequentar por seus filhos todos aqueles pais, que não puderem educá-los particularmente. (OLIVEIRA, [1873], 2003, p. 71)

Comenta o autor que a instrução está associada à formação cidadã e ao interesse do Estado e da sociedade em prevenir os possíveis perigos sociais, advindos da miséria e da desordem. À família, especificamente a figura paterna, compete instruir o filho, seja na esfera particular ou pública, cabendo ao Estado a ampliação da malha escolar. A liberdade paterna deve ser subjugada ao interesse social, apenas em relação a tirar o filho da ignorância, pois a forma de instruí-los como e por quem cabia a eles. Afirma ainda que em matéria de instrução pública nenhuma despesa é sacrifício, pois ela é uma garantia e uma riqueza tanto individual, como social: “Instruir o povo e aumentar a sua produção e diminuir a força bruta e torná-lo cordato, pacífico e conhecedor dos seus deveres são ideias correlativas” (p.77-78). Para além de qualificar o povo e aumentar a produção, tinha a função de criar um novo *habitus* para a população, associada a deveres e a harmonia no país, aproximando-o de Liberato Barroso na proposta de regeneração nacional.

A gratuidade do ensino está inserida em um capítulo de apenas uma página, pois segundo o autor para que o ensino seja obrigatório, é necessário que seja gratuito. O Estado precisaria da instrução geral, como condição de existência, portanto, cabiaa ele viabilizá-la a partir do princípio da liberdade. A livre escolha da instituição de ensino, se pública ou particular, do método a ser empregado para tal fim, do professor que ensina e que declara suas ideias, são fundamentais para a estrutura da instrução:

> Como nas palavras – liberdade de ensino – não se compreende só a liberdade de abrir escolas, mas também a liberdade científica, ou do direito de exprimir o professor livremente as suas ideias, o ensino particular é o complemento natural do ensino público. (OLIVEIRA, [1873], 2003, p.92)

O ensino particular teria, para o autor, a missão de difundir doutrinas que o Estado deixava de abordar, além de corrigir as faltas que os professores públicos viessem a cometer, e segundo Oliveira, isso os obrigava a serem mais estudiosos e dedicados ao magistério, além de prepararem os alunos em menos tempo que os professores do Estado. A liberdade para o ensino particular deveria ser ampla e sem restrições, pois a atuação do Estado estaria presente nas inspeções, com visitas para esclarecimentos somente sobre a estatística e a administração do país:

> Sente-se o indivíduo com aptidão para ser professor, e quer sê-lo? Para isso não precisa tirar licença, como se faz presentemente nas províncias nomeadas, nem de exibir título de capacidade intelectual e moral, como se faz na França, em Portugal e noutras nações. O professor acha mau o método das escolas públicas? Proscreva-o da sua. Não lhe parece conveniente o que ensinam os professores públicos? Ensine o que a sua consciência lhe ditar. (OLIVEIRA, [1873], 2003, p. 101)

Diferente de Liberato Barroso, que entendia que o desenvolvimento do ensino livre, ele limitava a necessidade do ensino oficial e assim traria economia para o Estado, Oliveira entende o ensino particular como complementar, se desenvolvendo em paralelo à rede oficial. Mas ambos concordam que o Estado deveria fiscalizar, mas não criar dificuldades e entraves à liberdade de ensino.

A escola secular era outro princípio defendido em seu texto, ou seja, uma instituição sem distinção de cultos, ensinando a moral independente de dogmas. A escola não deveria ser "uma dependência do templo", nem o professor "um auxiliar do sacerdote":

> A moral fundada na natureza humana, na existência de Deus e nas virtudes sociais e domésticas, que levam o homem a amar o trabalho, a honra, a família, a liberdade, o próximo e a pátria, é uma base que serve para todas as religiões.[...] Adquirida ela, torne-se o menino o que quiser – judeu, católico ou protestante –, será sempre bom em todos os seus estados. O que não será bom em nenhum estado é o discípulo do pervertido, ou daquele que depõe suas crenças ao aceno das vantagens, que cadeira pública lhe oferece. (OLIVEIRA, [1873], 2003, p. 109-110)

O professor seria, para o autor, responsável de ensinar, além das áreas de conhecimento, a moral visto que deveria ser um homem de bons costumes não só a vivenciando no seu cotidiano como também transmitindo para os alunos e assim afastando-os dos vícios e das atitudes perniciosas, formando bons cidadãos e trabalhadores.

E finalmente, dentre os princípios temos a coeducação dos sexos. Oliveira apoiava a abolição da distinção entre as escolas para meninos e meninas, criando escolas que ambos

frequentassem. Fundamentava sua argumentação apoiando-se na economia de moral e política, ou seja, no controle financeiro, pois em lugares pequenos apenas uma escola seria suficiente para atender o público escolar; moral, a convivência entre os sexos incentivaria o conhecimento do feminino e do masculino, tornando os meninos mais polidos e atenciosos e as meninas a aprenderiam "a conhecer os homens, e para logo se acostumam com aquilo que separadas só mais tarde e às vezes custosamente aprendem" (p. 116). Afirmava que, com essa instrução mais geral e os costumes mais amigáveis e doces pela convivência entre os sexos, a política se tornaria mais fácil.

Diante destes princípios básicos de sua obra, como Oliveira pensava o ensino profissional dentro de sua proposta republicana? Ao criticar o ensino superior devido aos poucos estabelecimentos existentes no período, não satisfazendo a necessidade de mão de obra, ele apoiava a vulgarização do conhecimento, ao citar, principalmente, os cursos de Ciências Naturais e de Engenharia:

> É das ciências naturais que depende o conhecimento, a manipulação e o aproveitamento das nossas riquezas, como é da engenharia que dependem os estabelecimentos, os edifícios, as obras, os meios práticos, em suma, que podem ser necessários àqueles fins.[...] Enquanto as ciências naturais e a engenharia não vulgarizarem os seus princípios, nós viveremos cercados das coisas mais preciosas, sem sequer suspeitarmos os recursos que elas podem oferecer-nos. (OLIVEIRA, [1873], 2003, p. 146)

Ao longo da obra, Oliveira defendia o ensino científico e seu papel na construção de uma nação moderna, mas é interessante o destaque dado às Ciências Naturais e a Engenharia para a vulgarização do conhecimento, e não àMedicina ou ao Direito. Ambas têm como produtos finais objetos concretos (construção de prédios, pontes, análise de minerais), talvez por isso a formação profissional poderia ser simplificada. Daí vem a necessidade da criação das escolas profissionais. Para ele, esses estabelecimentos deveriam ter um caráter geral, abrangendo conhecimentos próprios para diversas profissões, ao habilitar o estudante para todas elas, e nenhuma em específico. Todas as províncias deveriam possuir uma dessas escolas que teriam o mérito de ensinar o trabalhador a estimar sua ocupação: "Sem ela o trabalhador anda quase sempre às cegas" (p. 148). Considerava, também, que a divisão, a regularidade e a homogeneidade do trabalho agregavam valor a uma descoberta, à importância da experiência, à economia e à qualidade dos produtos, mas sem qualificação tudo isso é desconhecido ao trabalhador.

Todavia, Oliveira fazia distinção entre escolas profissionais e as escolas de aprendizado. As primeiras mais abrangentes não formariam especialistas, e as escolas de aprendizado seriam focadas em uma determinada área profissional, a um gênero de trabalho.

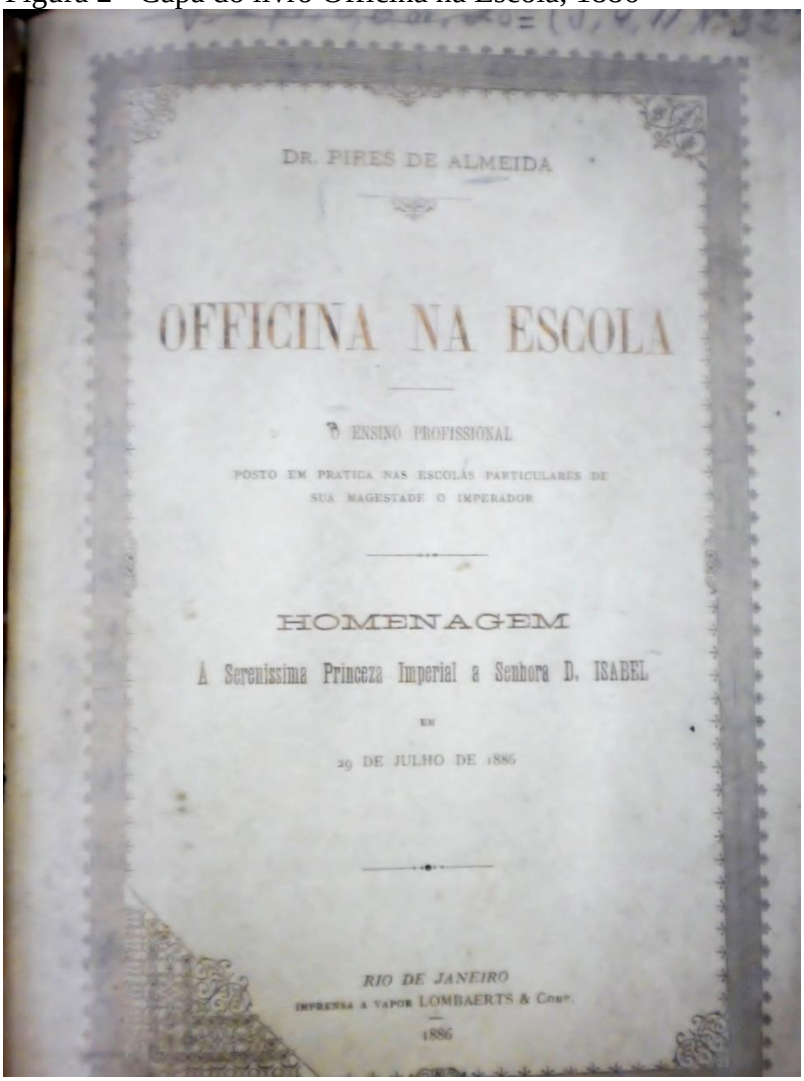
O autor declarava que a Escola Central seria uma escola de aprendizado formando bacharéis em Ciências, enquanto que o ensino superior, com estudos mais profundos e longos, formaria doutores. Sendo assim, acreditava ele, uma das vantagens seria que "[desapareceria] essa espécie de fanatismo que até hoje tem havido pelos estudos literários, médicos e de direito" (p. 152).

Portanto, tanto Liberato Barroso quanto Oliveira, defendiam a escola profissional como uma forma de capacitar maior quantidade de trabalhadores, tanto para o exercício profissional, quanto para o progresso econômico da nação aliada à uma prática moral mais adequada à sociedade brasileira, dentro de suas propostas mais amplas para a educação brasileira. Diferenciavam os autores, no entanto, somente em relação ao nível de instrução que esta modalidade de ensino deveria ser ministrada. Como se viu, Liberato Barroso propunha que o ensino profissional já estivesse presente na instrução primária, enquanto que Oliveira, inspirado em modelo americano que conhecera de perto durante uma viagem, previa a necessidade de conclusão deste nível para inserção no profissional. Mas ambos destacaram a importância do ensino profissional para diminuir as aspirações em relação ao ensino superior.

1.2 **Vozes pelo Ensino Técnico**

Obras que tenham como objeto de análise, exclusivamente, o ensino profissional no Brasil durante século XIX, encontrei apenas duas: *Officina na Escola* (1886) de José Ricardo Pires de Almeida e *O Ensino Technico no Brasil* (1887), deTarquinio de Souza Filho.

Figura 2 - Capa do livro Officina na Escola, 1886



Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

*Officina na Escola*possui uma característica única, a proposta de dissertar sobre as escolas[50], criadas pelo Imperador D. Pedro II, voltadas para o ensino profissional e para a educação de negros livres. Ao analisar a capa da obra, exposta acima, simples sem desenho ou foto, emoldurada por desenhos de ornato, observa-se, centralizado e acima do título o nome de seu autor, legitimado pelo título de doutor. O título, em cor diferenciada, indica o objeto de estudo, explicitado por letras, em caixa alta, a determinar a modalidade de ensino que seria abordado na obra. Salienta, ainda, que as escolas estudadas são particulares que pertencem ao Imperador, o que legitima a obra, associando o autor e a obra ao regente brasileiro. Indica o autor, na capa também, não dentro do livro, que o estudo ali tratado é dedicado à princesa imperial, denotando intimidade e reverência para com a Corte e a propagação de seus feitos.

[50] As escolas foram criadas na segunda metade do século XIX (1885) e às expensas do Imperador D. Pedro II, sendo caracterizada como uma escola particular e não do Estado Brasileiro. Toda a sua despesa era suprida pelo mesmo. Portanto, não faz parte das chamadas escolas do Imperador criadas na década anterior no Rio de Janeiro. (BEAKLINI, 2013)

Porém, essa não é a obra mais conhecida e estudada deste autor, mas sim a *Instrução Pública no Brasil (1500-1889): história e legislação*[51].Publicada primeiro em francês, no último ano do período Imperial, com o propósito de apresentar os avanços da instrução pública no país, principalmente no exterior. Escolhi abordar a primeira porque expõe o modelo considerado ideal para a escola profissional, aliando matérias de cultura geral e o ensino prático em oficinas.

Seu autor, José Ricardo Pires de Almeida atuou em muitas áreas, foi jornalista, teatrólogo, médico, arquivista da Câmara Municipal do Rio de Janeiro, adjunto, arquivista e bibliotecário da Inspetoria Geral de Higiene e membro honorário do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Colaborou ainda para diversos jornais como *Província de São Paulo*, *Correio Paulistano*, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Comércio*, dentre tantos outros. Além de publicar muitos livros[52], entre eles *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*, *L'agriculture et les industries auBrèsil*, *A Escola Byroniana no Brasil*, *Esgoto das matérias fecais nos subúrbios*, *L'instruction publique auBrèsil*, *Paralelo entre duas escolas histológicas: francesa e alemã*, *Aplicação da eletricidade à terapêutica*,*Medicação anestésica do aparelho da visão*e *Higiene Moral – homossexualismo (A libertinagem no Rio de Janeiro)*. Como pode-se perceber pelos títulos dos livros, Pires de Almeida transitava por diferentes assuntos e idiomas, indo do sistema de esgoto, passando pelo homossexualismo, e chegando à instrução pública.

Em *Officina na Escola*, de forma muito elogiosa, o autor afirma que D. Pedro II reconhece as vantagens da instrução pública procurando difundi-la por todos os meios, descendo "às classes mais ínfimas", auxiliando talentos e protegendo todas as empresas úteis. Destacava que a ignorância e a escravidão eram elementos que se opunham ao propósito imperial de progresso da civilização, contemplava a educação de libertos, visto que, com as discussões acerca da abolição,o tema se tornava uma preocupação para as elites.

> Na reforma[53] da instrução primária viu o Imperador a principal lacuna desse importante ramo de serviço público estava no ensino profissional, que de todo não existia; e – que sendo o país por excelência agricultor – pela agricultura é que deveria iniciar-se. (ALMEIDA, 1886, p. 9)

[51] Essa obra foi reeditada em 1989, pelo INEP e PUC/SP, em português.

[52] Levantamento dos títulos das obras de Pires de Almeida estão disponíveis em http://www.literaturabrasileira.ufsc.br/autores/?id=4420

[53] Em 1879, o Decreto n. 7.247, reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte e ficou conhecido como reforma Leôncio de Carvalho. Em 1883, temos a Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública, redigida por Rui Barbosa, mas que não foi aplicada. (SAVIANI, 2008)

Na agricultura, fundou-se o Instituto Agrícola[54], mas em relação aos outros ramos profissionais, o autor enfatizava que estava tudo por fazer. Contudo, em outro estudo, percebi que, a fundação do Liceu de Artes e Ofícios, em 1858, no Rio de Janeiro, foi um passo importante para o aperfeiçoamento da indústria nacional. O objetivo desta instituição era propagar e desenvolver entre os trabalhadores, a instrução necessária ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e ofícios industriais (BEAKLINI, 2013). Apesar de Murasse (2001) afirmar que a criação do Liceu foi uma reação contra a educação apenas teórica, Pires de Almeida destaca que um problema dessa escola é que ela não desenvolveu a parte prática, com laboratórios e oficinas, ficando só com o ensino teórico. Ou seja, a proposta existia, mas a implementação não correspondeu à promessa. As primeiras oficinas deste estabelecimento de ensino só foram criadas durante o período republicano.

Pires de Almeida, então, justifica a criação das escolas particulares do Imperador pela eficácia dos exemplos práticos.Estes estabelecimentos são considerados, por ele como modelos a serem seguidos para o desenvolvimento do ensino profissional: "Aproveitando as escolas primárias que mantém na Quinta da Boa-Vista e no Curato de Santa Cruz, ensaiou com o mais brilhante êxito o exercício das oficinas na escola" (ALMEIDA, 1886, p. 9). O autor fez questão de destacar a "primazia da introdução as oficinas nas escolas elementares" pelo monarca, distinguindo entre o sistema utilizado nestas escolas e o método de Froebel[55] e Pestalozzi[56], pois, para ele, o segundo destinava-se a tornar a escola mais suave às crianças, o que não era o objetivo do empreendimento imperial. Os estabelecimentos escolares destinavam-se a ampliar o sistema de ensino profissional às profissões manuais, minimizando a repulsa ao trabalho manual. Segundo Cunha (2005), esse tipo de atividade tinha íntima relação com o trabalho escravo, afastando os homens livres para distanciá-los do mundo da escravidão.

[54] O autor deve estar se referindo ao Imperial Instituto Fluminense fundado em 1860, com o auxílio do Estado Imperial, que administrava também o Jardim Botânico e a Lagoa Rodrigo de Freitas, no intuito de construir um complexo modelo de pesquisa e educação agronômica, a princípio a estrutura projetada pelo governo seria de uma escola prática de agricultura (MOLINA e JACOMELI, 2010).

[55] O educador e filosofo alemão Friedrich Wilhelm August Froebel (1782-1852) idealizou o primeiro jardim de infância, onde, desenvolvia atividades pedagógicas através de elementos fundamentais como jogos e brincadeiras. Fundou o Instituto de Educação Intuitiva para a Autoeducação. Neste local, a criança poderia descobrir sua essência divina e suas reais potencialidades, ou seja, teria a possibilidade de desenvolver suas habilidades e expressar de maneira intuitiva seu interior. O jogo, juntamente com os brinquedos, desenvolveria na criança o autoconhecimento, pois é através dele que a criança expressa sua visão de mundo. (ARCE, 2004)

[56] Segundo a doutrina de Pestalozzi interessa mais a formação do caráter do que a aquisição de conhecimentos. A educação ou a superioridade do valor do ser humano sobrepõe-se à instrução ou ao conteúdo cultural. A teoria de Pestalozzi pode ordenar-se pelos seguintes pontos: espontaneidade do ato educativo (autodesenvolvimento); o aprendizado deveria ser desenvolvido de forma objetiva, gradual e precisa, pois os conhecimentos devem coadunar-se com as aptidões reveladas pelo aluno; a iniciativa, pois a criança deve fazer as coisas por si própria, formar as ideias mediante os atos que executa todos os dias; entende a educação em relação as atividades intelectuais e às práticas profissionais; e por fim, a intervenção do educando na coletividade, a inserção social (AZEVEDO, s.d.).

A escola do Curato de Santa Cruz (1885) e a da Quinta da Boa-Vista (1863) foram elaboradas para servirem de modelos para outras instituições, exemplificando pela prática, as vantagens das escolas-oficinas, associando ensino primário e ofícios,com vistas à aplicação da inteligência e ao melhoramento do nível moral do aluno. É importante destacar que as escolas eram mistas[57], mas com espaços diferentes para cada sexo, e atendiam não somente crianças, pois havia curso noturno para os adultos:

> O ensino profissional ministrado nas escolas da Imperial Quinta da Boa Vista e de Santa Cruz, efetua-se sob o mais rigoroso programa moderno, pois coloca a teoria ao lado da prática, aplica as regras da arte doutrinadas pelo desenho ao aperfeiçoamento da indústria na execução da manufatura; assim é que o desenho ornamental – aprendido pelo aluno na escola – é desde logo posto em prática pelo mesmo aluno na oficina. A mecânica escolar tem imediata exemplificação na serralheria – as regras clássicas de arquitetura, na carpintaria, - e assim por diante. (ALMEIDA, 1886, p. 38)

Prédios foram erguidos para abrigá-las, contendo em geral, área para o ensino primário, biblioteca, ginásio, oficinas, jardins para o recreio, horto botânico e área para a casa do diretor. O ensino era gratuito e obrigatório, compreendendo dois cursos, o de ciências e o de letras, e o de belas artes e ofícios. Disciplinas como português, francês, inglês, história do Brasil, zoologia, desenho geométrico, desenho de ornatos, dentro muitas outras, ocupavam o currículo destas escolas, além de dispor de diversas oficinas, como carpintaria, marcenaria, ferraria, funilaria, etc.

Um ano depois, em 1887, foi publicado *O Ensino Technico no Brasil*, deTarquinio de Souza Filho,obra encomendada pelo governo brasileiro para servir como elemento de propaganda da Sociedade Central de Imigração[58] (CUNHA, 2005),instituição em que era membro diretor, este homem formado em Direito pela Faculdade do Recife e que exerceu a atividade de professor, tanto na Escola Naval, como na Faculdade Livre de Ciências Jurídicas e Sociais do Rio de Janeiro. A obra destacava o papel do ensino para o desenvolvimento do país, especialmente no que se refere à formação de operários.

---

[57] O ensino profissional feminino também estava presente em “oficinas especiais de profissões delicadas” para a fabricação de flores, confecção de modas, pintura de água-tinta aplicada a ornamentação decorativa. (ALMEIDA, 1886)

[58] Entre os intelectuais da época que debatiam questões relacionadas à instrução e imigração encontravam-se Tarquínio de Souza Filho, diretor da Sociedade Central de Imigração e o político [e engenheiro] Alfredo Escragnolle Taunay, conhecido como Visconde de Taunay [inclusive o livro *O ensino technico no Brasil*, de Souza Filho foi dedicado a Taunay]. Para Escragnolle Taunay e os demais membros da Sociedade, a imigração se apresentava como a melhor alternativa para a formação do povo brasileiro. De acordo, com o pensamento destes homens a escravidão deixara sequelas entre os trabalhadores nacionais que desprezavam o trabalho em decorrência da degradação imposta por séculos de escravidão e por isso, precisavam do exemplo dos trabalhadores europeus livres para aprenderem a gostar de trabalhar. Pensando assim, Taunay defendia a aproximação entre o trabalhador nacional e o imigrante como solução para o desenvolvimento do trabalho livre no país. (GAZE, 2015, p. 5)

Na contracapa do livro há uma lista de títulos de obras do autor, sendo eles: *Habitações operárias*, *Estações agronômicas*, *A questão do divórcio*, *Funções econômicasdo Estado*, *Caixas econômicas escolares*, dentre muitos outros. Diferente de Pires de Almeida, suas obras são redigidas em português, preocupando-se, principalmente, com questões do Direito e Economia.

Organizado em nove partes, o livro traz o problema do ensino em nosso país; o ensino público no Brasil; reforma do ensino secundário; necessidade de organização do ensino técnico no Brasil; escolas técnicas em nosso país; escolas técnicas no estrangeiro; organização do ensino técnico nacional; ação do Estado e da iniciativa privada; e por último, nota bibliográfica. O autor inicia seu texto dizendo que entre todos os problemas do século XIX, há um que se destaca dentre os outros, que é a questão do ensino, o problema da educação, para onde convergem todos os temores e esperanças, sistemas e crenças, ideias e opiniões, capazes de envolver o mundo intelectual, moral e político:

> A instrução das novas gerações, de todas as camadas sociais, dos que se destinam às profissões liberais e dos que se dedicam às carreiras profissionais, tem sido a preocupação constante dos povos e dos governos em todos os países de civilização ocidental. A todos os espíritos quer o nosso século esclarecer, instruir e moralizar; popularizando a ciência, divulgando os conhecimentos úteis, propagando o ensino em todos os seus graus, criando escolas superiores, secundárias, intermediárias, técnicas e primárias, por toda a parte, aperfeiçoando os sistemas, os métodos, os processos de ensino, e fazendo da pedagogia, outrora escarnecida e aviltada, uma ciência e uma arte das mais elevadas e mais nobres na genealogia dos conhecimentos humanos. (SOUZA FILHO, 1887, p. 6-7)

O desenvolvimento do ensino técnico era uma preocupação entre os países ocidentais, imbuído de caráter moralizador e popularizando, ou melhor vulgarizando, a ciência. A criação e expansão de estabelecimentos de ensino para esse fim era fundamental, pois promoviam melhoramentos nos métodos e processos de ensino que acabavam por conferir um novo status à pedagogia, isto porque esta seria a área detentora dos instrumentos e práticas para viabilizar o ensino.

O ensino deveria ser difundido em todas as camadas sociais, posto que a aspiração da democracia moderna era a instrução integral do povo. Este regime estaria presente tanto na república como na monarquia representativa, que não poderiam funcionar sem que sua base, o povo, estivesse instruído e moralizado. Entendida como um dos princípios vitais da civilização, a instrução era indispensável para a ordem moral e origem de todos os progressos. A instrução era tida como uma barreira contra as comoções violentas que agitavam os povos, que poderiam levar à ruína e ao desmoronamento, além de promover a paz, a ordem e a

justiça na sociedade. Daí, destacava a grande preocupação com a instrução das classes populares.

Ao lado da democracia, temos as transformações no mundo econômico que desenvolveram empreendimentos agrícolas, comerciais e industriais e aumentaram o domínio da ciência com novas conquistas a cada dia, a influenciar os meios de comunicação e transporte. Entretanto, alteravam as relações de trabalho e com os trabalhadores, muitas vezes com a geração de conflitos:

> Diante desse surpreendente espetáculo, dessa agitação maravilhosa que tem despertado as mais energéticas iniciativas, renovando a temperatura moral das regiões do trabalho, é fácil compreender-se a grande missão que está reservada à instrução e a ciência sob esta relação econômica.(SOUZA FILHO, 1887, p. 16-17)

No período de 1860/1880 no Brasil, segundo Koval (1982), aconteceram mais de 50 manifestações operárias, em geral, motins isolados com caráter espontâneo, visto que a situação do operariado pouco se diferenciava da escravidão. Inexistia legislação trabalhista, a jornada de trabalho era de 12 a 16 horas, as condições de trabalho eram horríveis, os salários miseráveis, os trabalhadores não tinham folga ou férias, e em algumas empresas ainda se aplicavam castigos corporais. Interessante que o único decreto do governo imperial brasileiro sobre a questão operária tenha sido editado em 1887 - ano que também foi lançado o livro de Souza Filho – quando os dirigentes das empresas Américo de Castro, sob ameaça de greve, receberam ordem oficial para assegurar a moradia aos operários, que não foi cumprida. Cunha (2005), por sua vez, destaca que para Souza Filho o ensino industrial seria eficaz para evitar, no Brasil, a existência da questão operária:

> [...] um dos meios que nos parece capaz, não de debelar completamente o mal, mas de, em concorrência com outros, contribuir eficazmente para isto, é a preparação moral, científica e profissional das classes industriais que existem e que tendem a formar-se pela abolição da escravidão e pela corrente de imigração. É este justamente o fim das escolas técnicas. (SOUZA FILHO, 1887, p. 51)

Assim como Pires de Almeida, Souza Filho (1887) comparou o desenvolvimento do ensino profissional no Brasil com outros países, como a Inglaterra e a França, dentre outros. Mas como se organizou esta modalidade de ensino na Inglaterra, berço das ferrovias, e na França, modelo de educação no Brasil, para tal afirmação do autor?

A história da educação das artes manuais e industriais na Inglaterra registrou variados movimentos educacionais. Os primeiros movimentos foram a favor da educação dos pobres, seguindo os que pretendiam beneficiar as classes mais baixas. Somente quando foram aceitos

os princípios da educação pública gratuita, iniciou-se os movimentos democráticos mais amplos em favor da formação em artes manuais e educação técnica.

Antes da Revolução Industrial, acreditava-se que as classes mais baixas deveriam ter sua educação limitada às necessidades de suas ocupações. “O conhecimento do mundo externo tornava o trabalhador menos apto para realizar suas tarefas diárias ‘com alegria e satisfação’” (BENNETT, 2015, p.229). Sendo assim, as classes dominantes inglesas confiavam que a condição social ideal, para grande parte da população, fosse ser ignorante e pobre. A modificação dessa ideia aconteceu quase 100 anos depois com os esforços para a adoção de um plano abrangente de educação elementar público.

A primeira instituição inglesa a se opor à ignorância do pobre foi a Igreja, pois preocupou-se em ensinar as crianças (pobres ou ricas) a ler a Bíblia, e para isso criava escolas para elas. Gouvêa (2013) destaca que a Igreja Anglicana era privilegiada no pagamento de subsídios pelo governo inglês, mas existia grande diversidade de vertentes religiosas como pentecostal, metodista, evangélica e católica que assumiam posições diferentes na oferta da instrução:

> Para os anglicanos, que pretendiam assumir o monopólio na oferta da instrução, o apoio do Estado era considerado benéfico, desde que não interviesse no ensino ministrado nas escolas. Em outras congregações, o temor em relação à interferência do Estado relacionava-se ao perigo da secularização da instrução ou ao favorecimento da Igreja anglicana no provimento de recursos. (GOUVÊA, 2013, p. 384)

Isto não quer dizer que não enfrentaram a resistência das famílias que não podiam abrir mão da força de trabalho de seus filhos. Alguns representantes da igreja, para burlar essa interdição, ofereciam trabalhos rentáveis a elas para que pudessem ensinar a ler e escrever.

Além disso, a migração de trabalhadores pobres para as cidades, durante o processo da Revolução Industrial, aumentou o número de crianças delinquentes e o crime nas cidades industriais. Essa situação, somada as iniciativas religiosas, criou o Movimento das Escolas para Crianças Pobres e o Movimento das Escolas da Indústria, com o objetivo de resgatar crianças pobres e miseráveis. Nestas instituições, o trabalho manual era considerado importante, pois se destinavam a ensinar a criança a serem trabalhadoras e terem alguma ocupação, assim elas ganhariam a vida honestamente.

Também, coexistia o desenvolvimento das escolas politécnicas e o Movimento do Instituto de Mecânica, ambos voltados para o desenvolvimento social, moral e educacional dos adultos. Todavia, somente com a criação das escolas técnicas e de artes e ofícios para fornecer trabalhadores qualificados para as indústrias, houve uma modificação mais eficaz na

formação em artes manuais. Esse movimento ocorreu devido à intensa concorrência industrial entre a Inglaterra e diversos países da Europa. Na Exposição Mundial de Londres, em 1851, apesar dos ingleses serem os mais industrializados, foram suplantados pela superioridade técnica dos franceses e dos alemães:

> Na grande Exposição Mundial de Londres, a primeira potência industrial daquela época, a "oficina do mundo", como se denominava a Inglaterra, pode contribuir para a consolidação das conexões técnicas internacionais e beneficiar aos países europeus industrialmente desenvolvidos, com numerosas iniciativas. Porém, ao inverso, a exposição mundial também teve oportunidade de fazer ver aos ingleses o grande atraso de seu sistema de capacitação científico-técnica. França e Alemanha estavam em 1851 consideravelmente mais desenvolvidas nesse terreno, apesar de que – ou porque – a técnica de produção desses países não tinha nem remotamente a capacidade de rendimento da indústria inglesa. (PLUM, 1979, p. 92 apud MURASSE, 2001, p. 30)

Segundo Bennett (2015), em reação, os ingleses deram início a uma reforma educacional introduzindo o ensino do desenho nas escolas. Em 1852, fundaram o Instituto de South Kensington, importante instituição inglesa destinada ao ensino técnico. Após visita a algumas instituições estatais de ensino técnico-industrial em Paris, os membros da Royal Comission mostraram-se se favoráveis à criação de instituições de ensino técnico industrial superior. Por outro lado, o empresariado liberal era desfavorável às intervenções do governo e pregava que a formação profissional deveria estar sujeita "ao livre jogo das forças", em consonância com as ideias liberais que basearam o capitalismo. Para Souza Filho (1887), afirmava que o ensino técnico na Inglaterra:

> É assim que, sendo uma das nações mais comerciais e industriais do globo, não tem um ensino técnico oficialmente instituído. As escolas e institutos técnicos são livres, criados e mantidos pela iniciativa privada; o Estado tem sobre eles a pouca ingerência. (p. 134)

Este poderia ser um indicativo de que o posicionamento dos industriais prevaleceu sobre o do Estado. Souza Filho continua destacando o caráter prático que caracteriza os ingleses, no espírito de ordem e de tradição e que, por isso, seria um sistema especial de ensino público na Inglaterra, que não poderia servir a nenhum outro país, só se ajustando as particularidades do povo inglês. Ao mesmo tempo, colocava que após o Congresso Internacional do Ensino Técnico de Bordeaux, em 1886, devido aos avanços de outros países europeus, os ingleses admitiram a necessidade de reforma na educação técnica no país.

Na França, segundo Souza Filho (1887), o movimento em favor do ensino técnico data de 1830, mas destaca que se acentuou somente depois de 1870. Uma característica francesa foi a abolição das corporações de ofício durante a Revolução Francesa. Essas associações

surgiram na Idade Média, caracterizando-se por congregar pessoas da mesma profissão, que estavam sujeitas às mesmas regras, definindo a aprendizagem, regulando as condições de trabalho e determinando os preços dos produtos. À grande influência das corporações de ofício, tornaram-as aristocracias comerciais e por esse motivo foram abolidas (BENNETT, 2015).Mas como ficou a aprendizagem de uma profissão na França?

Apesar de já existir uma escola profissional fundada, em 1788, pelo Duque de La Rochefoucauld-Liancourt, transformada em uma instituição nacional, intitulada ÉcoleNationaleSupérieure d'Arts et Métiers[59], o desmonte das corporações de ofício motivou a atenção pública a se voltar para escola como meio de resolver o problema da aprendizagem. Outras instituições criadas por indivíduos, associações e municípios, fizeram tentativas de associar a aprendizagem de uma profissão aos estudos da escola elementar francesa. Em 1832, é mencionada, por exemplo, a iniciativa de César Fichet que instalou oficinas em uma escola. A instrução prática e a aprendizagem regular francesas coexistiam, permitindo experiências variadas e a descoberta de aptidões especiais nas crianças. Em 1845, oferecia-se a instrução em artes manuais em 15 escolas elementares da França, além do Ministério da Instrução Pública reconhecer a necessidade de expansão desse novo tipo de escola, mas as turbulências na política francesa fizeram com que esse movimento parasse por algum tempo.

Mesmo assim, a França conquistou 33% dos prêmios na Exposição Universal de Londres, em 1851, suplantando a Inglaterra, o que conferiu um novo ânimo para a expansão do ensino profissional que passou a ocupar lugar de destaque nos programas de instrução pública franceses. Essa esfera de instrução profissional foi associada ao ensino primário, inclusive com a criação de escolas primárias com oficinas noturnas para as crianças trabalhadoras:

> Tão necessário tornou-se à indústria francesa o ensino especial, principalmente sob o ponto de vista artístico no tocante aos artefatos, e científico para as manufaturas, tanto identificou-se a escola como a oficina para o operário, que hoje dá a medida exata de sua indústria local o número e o desenvolvimento de suas escolas profissionais. Historiar os progressos de um centro fabril ou manufatureiro, dali, é historiar a instrução profissional de seus habitantes. (ALMEIDA, 1886, p. 15-16)

Em 1882, a legislação tornou a educação elementar obrigatória na França e incluía a formação em artes manuais no currículo exigido. Segundo Bennett (2015):

> Os líderes desse movimento foram ajudados nos seus esforços pela Exposição de Paris de 1878, que fez com que o povo francês percebesse que 'se não quisessem

[59] Adotou o nome de Arts e Métiers Paris Tech (https://artsetmetiers.fr/), em 2007.

> ficar para trás na marcha da indústria moderna, deveriam infundir mais o espírito moderno em suas escolas públicas' (p.126).

A partir de Souza Filho (1887) é possível vislumbrar como o ensino técnico se concretizou na França. Ele acreditava que a agricultura, o comércio e a indústria, poderiam ser consideradas as principais manifestações do trabalho humano e por isso contavam com instituições de ensino que supriam as necessidades francesas. A agricultura naquele país possuía escolas com níveis diferenciados que se destinavam tanto à preparação de agrônomos e engenheiros rurais, como de operários e regentes agrícolas. A grande vantagem deste ensino na França foi garantir a manutenção de braços na área rural do país por meio da instrução.

A indústria e as artes possuíam dois estabelecimentos de ensino técnico superior: a Escola Central de Artes e Manufaturas e o Conservatório de Artes e Ofícios. A primeira fundada em 1829, pela iniciativa privada, passou ao domínio do Estado em 1857, com o propósito de formar engenheiros, diretores e contramestres de fábricas e explorações industriais. O curso regular ali ministrado tinha a duração de três anos, mas a escola dispunha no currículo do ensino de ciências aplicadas as artes e a indústria e para isso possuíam laboratórios e gabinetes que davam o caráter experimental e prático a aprendizagem.

O Conservatório francês, por sua vez, foi fundado no fim do século XVIII, sendo considerado por Souza Filho (1887), um dos primeiros estabelecimentos europeus para ensino profissional superior. O ensino técnico era ali oferecido no período noturno, sem a obrigatoriedade de matrícula, ou seja, eram ouvintes. Tinha a característica de ministrar cursos e conferências públicas proferidos pelas pessoas reconhecidas pela ciência francesa. No programa de ensino desta instituição, os cursos oferecidos eram somente orais, não havia espaços para a instrução prática. Constava, apenas, em anexo ao Conservatório, com o Museu Industrial, para completar o ensino.

Os municípios de Paris também cooperaram para a divulgação do ensino técnico, sendo criado dois tipos de escolas para operários e aprendizes: a Escola de La Villete – escola na oficina e a Escola da rua Tournefort – oficina na escola. Ambas fundadas em 1873, com ensino gratuito e voltado para meninos de 13 a 16 anos. A denominação escola na oficina e oficina na escola, apesar de Souza Filho (1887) não se alongar na explicação, levou-me a pensar em escolas dentro do ambiente do trabalho e o mundo do trabalho dentro da escola, respectivamente.

Por muito tempo, somente a Escola da Rua Tournefort possuía oficinas de trabalhos manuais anexas as suas classes, porém, em 1883, identificou-se 65 escolas com tais oficinas. A Escola de La Villete teve a criação motivada pelas exigências da vida industrial e tinha o

objetivo de elevar o nível intelectual da classe operária. Relevante mencionar, também, a criação de cursos de ensino comercial e industrial, criados em 1881; a Escola de Física e Química Industriais, fundada em 1882, e a Escola Municipal Profissional de Reims, criada em 1875. Esta última devido a sua estrutura, que dispunha de laboratórios de química, gabinetes de física, coleções de história natural e um grande número de cartas, aparelhos e instrumentos voltados para o ensino prático, é considerada por Souza Filho um modelo a ser utilizado.

E por fim, para o ensino comercial, a França possuía, em 1887, 11 escolas de comércio que compreendiam os três níveis: superior, secundário e primário. Além dessas escolas funcionavam com regularidade os cursos comerciais gratuitos fundados, em 1879, pela União Nacional das Juntas Sindicais; os cursos mantidos pela Sociedade de Animação dos Estudos Comerciais, em 1876; os cursos comerciais dirigidos pela Associação Filotécnica e tantos outros. A França, portanto, possuía um sistema de ensino técnico bastante organizado em todos os níveis: primário, secundário e superior, que envolvia diversos setores para além do Estado.

Ao comparar o desenvolvimento do ensino profissional com a Inglaterra e a França, Souza Filho (1887) afirmava que: “tudo nos falta, tudo está entre nós por fazer” (p. 42), sendo que esta modalidade de ensino era considerada a mais importante e urgente, pois estava intimamente ligada ao futuro econômico do país. Entretanto, fez o apelo para que o sistema de educação e ensino refletisse o século que vivia, ou seja, o do trabalho e da indústria, atendendo às suas demandas

Da mesma maneira como os outros autores analisados, Souza Filho (1887), talvez pelas comparações realizadas com outros países, incentivava o aspecto moralizador para evitar a emergência da desordem e para promover o progresso. Duas vias são delimitadas, pelo autor, para alcançar este objetivo. Primeiro, em uma clara crítica à escravidão que denegria os postos de trabalhos técnicos, sugeria aumentar o prestígio destas ocupações aumentando o número de operários que desejariam se empregarnestes ofícios:

> O ensino técnico contribuirá também para o nosso engrandecimento, elevando as classes laboriosas, as carreiras profissionais, tão desprestigiadas e abatidas entre nós. Aos olhos da opinião pública, falsamente formada neste, como em outros assuntos de igual relevância, as profissões do trabalho carecem de força moral, têm uma tal quebra de bastardia, um tal vício de origem que, mesmo certos espíritos cultos, que têm uma responsabilidade moral e certa ascendência sobre a opinião pública, não se têm podido emancipar do prejuízo de considerá-las como funções secundárias, exercidas por órgãos inferiores do corpo social. Tal é a força e o enraizamento do preconceito! (SOUZA FILHO, 1887, p. 51)

A segunda, refere-se ao aumento da qualificação da força de trabalho:

> Para o aumento da produtividade do trabalho, para a prosperidade industrial não influi somente a destreza, a agilidade e a vigorosa musculação do operário; a par destes requisitos de ordem física estão os predicados de ordem intelectual. Acima do braço que executa está o cérebro que pensa. (SOUZA FILHO, 1887, p. 186-7)

Mas como atingir esses objetivos? Depois de afirmar que tudo falta em matéria de ensino profissional no Brasil e de comparar com o estrangeiro, o autor se propõe a estabelecer linhas gerais para uma reforma na instrução. Primeiro, ressalva de que o desenvolvimento industrial e econômico do país ainda não comportaria uma organização completa do ensino técnico, desde o nível mais elementar até o superior, para todos os diferentes ramos ou grupos profissionais. Era preciso, ainda, identificar o mais necessário e aos poucos começar as alterações que preencheriam as lacunas.

A uniformidade dos estabelecimentos de ensino técnico foi criticada, devendo as mesmas identificarem os interesses locais, ou seja, não se devia colocar uma escola industrial em um centro agrícola, ou uma escola agrícola em uma cidade comercial. Devia-se, portanto, evitar determinar um padrão e programas de ensino únicos. Os programas deveriam possuir algumas matérias obrigatórias, para "formar o patrimônio intelectual, o fundo científico", mas as demais precisariam ser adequadas à profissão a que se destinava. O laço comum a todas seria somente o aprendizado moral da vida.

O autor questiona, também, se era conveniente anexar às escolas técnicas, às oficinas de aprendizado, e conclui que o Estado se tornaria concorrente da indústria privada, mas ao mesmo tempo admite que a iniciativa privada não seria capaz de sozinha, promover o ensino de que precisava. Propunha, então, a colaboração entre o Estado e os particulares:

> [...] deve o Estado favorecer a iniciativa individual ou corporativa consentindo que ela crie por sua conta oficinas anexas às escolas ou entrar mesmo para esse fim em um acordo com os estabelecimentos, fábricas ou explorações já montadas por particulares ou associações. (SOUZA FILHO, 1887, p. 187)

O Estado deveria fiscalizar as oficinas particulares e quando as criasse, não poderia "descer às minuciosidades", limitando-se a oferecer um ensino técnico mais geral, aplicável à maioria das profissões com programas de ensino teórico e prático bastante variados. Seria uma crítica às escolas particulares do Imperador, que Pires de Almeida intitulou como modelos para todo o país?

O ensino técnico oferecido pelo Estado, para o autor, deveria complementar o desenvolvimento intelectual e moral iniciado na escola primária, aplicado aos homens do trabalho, para difusão de conhecimentos científicos e técnicos aplicados ao mundo industrial. O autor aponta, também, duas matérias que deveriam compor o ensino nas escolas primárias para preparar o aluno para o ensino técnico: o desenho e os trabalhos manuais. Em

consonância com seus estudos sobre a Inglaterra e a França, o ensino do desenho[60] foi considerado necessário a todas as carreiras profissionais, visando apurar e desenvolver a imaginação. Entretanto, apesar de estar incluso nos programas de instrução primária da Corte e de algumas províncias, afirma que raramente era ensinado e não tinha tanta importância como nos países civilizados.

Os trabalhos manuais, por sua vez, deveriam ser introduzidos nas escolas primárias, mas sem caráter obrigatório, com o objetivo de generalizar as aptidões para o trabalho, fomentando vocações para a vida industrial. Deveriam, ainda, desenvolver e aproveitar as forças físicas do menino, colocando em prática o princípio da higiene e da psicologia, ou seja, equilibrando a força cerebral e a força muscular, combinando o trabalho intelectual com o físico. Por fim, destaca a elaboração de programas de ensino e as matérias que os compõem. Além do desenho, elenca a economia política, a história nacional, as matemáticas elementares, os rudimentos das ciências físicas e naturais aplicadas às artes e às indústrias. Essas matérias deveriam promover as "inspirações morais" e o patriotismo:

> É preciso que ao lado da instrução que ilumina a inteligência, se ache a educação que inspira ao espírito o vigor habitual da vontade, que transmite à alma a vida moral, dando ao homem a elevação do caráter, o amor do bem, do verdadeiro e do justo, todo este conjunto de predicamentos, de virtudes cívicas e privadas, que são necessárias as posições sociais, mas que nas carreiras industriais tornam-se imprescindíveis, pela natureza especial das funções que exercem aqueles que vivem no mundo do trabalho. (SOUZA FILHO, 1887, p. 207-8)

Entre os escritos e propostas para a educação profissional no século XIX pude identificar que, entre os quatro autores escolhidos para essa análise, três deles eram da área do Direito e um da Medicina, ou seja, os sujeitos com voz autorizada a expor argumentações sobre esta modalidade de ensino não estavam no chão da fábrica. As propostas estavam impregnadas de orientações ideológicas, que explicitavam as angústias acerca da moralização das classes operárias dentro de um contexto de mudanças nas relações de trabalho e com os trabalhadores próprios do sistema capitalista. O exemplo dos conflitos e organização operária no Velho Continente consolidavam o receio de que o mesmo acontecesse no país. As novas relações de trabalho, a abolição da escravidão, a imigração e a presença das ideias[61] marxistas e anarquistas, são a base para os objetivos de implantar o ensino profissional, quer dizer era

[60] A associação entre o ensino de desenho e a formação profissional estava presente nas proposições de Leôncio de Carvalho, Felix Ferreira e Rui Barbosa (CUNHA, 2005).

[61] Koval (1982) destaca que a propaganda das ideias marxistas foi adotada por alguns intelectuais democratas brasileiros. Tobias Barreto, em 1883, afirmava que: "Karl Marx expressa uma verdade maravilhosa quando afirma que cada período histórico tem suas próprias leis... A vida, passando por certo período de evolução e de um estágio ao outro, começa a guiar-se por outras leis". Seguidor de Tobias Barreto, o democrata Sílvio Romero se manifestou pela transformação revolucionária da sociedade brasileira. Temos ainda Clóvis Bevilacqua, que fez propaganda das ideias marxistas, quando publicou em 1886 o livro *O Problema da Miséria*, onde popularizou a doutrina de Karl Marx.

necessário promover a regeneração nacional, o progresso intelectual, moral e econômico da nação, a expansão da instrução para formação do cidadão, aumentar o apreço pelo trabalho manual, moralização da classe operária, para assim evitar a desordem e a anarquia.

1.3 **Modelo para a ferrovia: escola prática?**

Durante conferência[62] realizada no Clube de Engenharia, no Rio de Janeiro, em 1954, o engenheiro Alcides Lins[63] afirmou que "as estradas de ferro constituíram de fato, a principal, se não a única escola ativa e prática da engenharia nacional". Temos também Marinho (2015) que partilha desta visão em seu texto, intitulado"Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II: a grande escola prática da nascente Engenharia Civil no Brasil oitocentista", onde analisava para além da formação, a conformação do campo da engenharia que extrapolava o espaço da ferrovia em direção à sociedade política. Ambos compreendem o espaço da ferrovia como um local de aprendizagem e incentivo à formação associada à prática:

> A rápida assimilação de novas técnicas pelos engenheiros brasileiros, antes mesmo que tais assuntos fossem formalmente ensinados nas Escolas, repetir-se-ia, mais tarde, quando da introdução do concreto armado, e, mais recentemente, com as diversas especializações modernas da engenharia. (TELLES, 1984, p. 592)

Alcides Lins utilizou-se da teoria de educação elaborada por John Dewey, a escola ativa, para formar uma imagem sobre a ferrovia. Este conceito pressupõe uma nova pedagogia fundamentada na relação entre a experiência[64] e a educação, e assim aproximava-se das ideias que circulavam à época para pensar os processos educacionais desenvolvidos pela ferrovia. Para Dewey (1979) a diferença entre a escola tradicional e a escola ativa assim se traduz:

> À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos

[62] Telles, 1984, p. 114.

[63] Alcides Lins (1891-1969) formou-se em engenharia de minas e civil pela Escola de Minas de Ouro Preto. Trabalhou em diversas ferrovias, inclusive a Leopoldina Railway, foi diretor do Departamento de Viação e Obras Públicas de Minas Gerais, diretor da revista *Estrada de Ferro*, prefeito de Belo Horizonte, interventor federal em Minas Gerais, em 1946. Foi sócio do Clube de Engenharia do Rio de Janeiro e da Sociedade Mineira dos Engenheiros, além de correspondente da Sociedade Central de Arquitetos de Buenos Aires e da American Road Builder'sAssociation. (Consultado em http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/lins-alcides)

[64] Como Dewey escreve em seu livro *Experiência e Educação*, uma experiência poderia ser considerada educativa se ela aumentasse a qualidade das interações no ambiente e servisse como base para interações ainda mais amplas no futuro. (SANTOS, 2011, p. 4)

> diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança (DEWEY, 1979, p. 6-7).

Dewey propunha uma educação baseada na atividade e centrada na resolução de problemas, através da elaboração de uma filosofia que tentava responder às questões existentes, vividas concretamente. A educação, portanto, não seria um processo de preparo para a vida, mas, sim, uma contínua reconstrução e reorganização da experiência. Provavelmente, Alcides Lins pretendia associar e reafirmar a ferrovia, que era um espaço de constantes mudanças tecnológicas, como local da experiência, da prática e da criatividade para resolução de problemas na formação dos engenheiros. Mas não só dessa profissão, segundo Telles (1984), as estradas de ferro valorizaram, além da profissão do engenheiro, o trabalho livre e as profissões mecânicas em uma "sociedade escravocrata e livresca". Abria-se um largo mercado de trabalho para trabalhadores livres de várias profissões, sendo responsável pelo desenvolvimento de novas profissões necessárias para a construção, operação e manutenção das estradas, como, por exemplo, de topógrafos, desenhistas, maquinistas, telegrafistas, caldeireiros, fundidores, mecânicos, torneiros, etc. Esse cenário acabou por conformar as estradas de ferro como espaço propício para o desenvolvimento profissional, além da necessidade de organização de cursos para a formação de seu pessoal.

A aprendizagem pela prática está presente em várias áreas. Na Educação, temos no *Regulamento de 1854* (Reforma Couto Ferraz) a figura do professor adjunto que se caracterizava por serem aprendizes da profissão docente em uma escola que ensinava por si mesma, quer dizer, a formação ocorria no cotidiano das experiências escolares para a reprodução do ofício. Ademais, a criação de escolas práticas perpassou a história da Estrada de Ferro D. Pedro II, pois temos em 1869, uma Escola Prática de Maquinistas, com conhecimento dos elementos de mecânica; em 1881, uma Escola Prática de Telegrafia, que funcionou até o ano de 1884, quando fechou por falta de alunos matriculados; e por fim, já Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, em 1897, que concentrava diferentes ofícios, tendo seu nome alterado, em 1922, para Escola Profissional Silva Freire.

A discussão sobre a escola prática apresentava-se tanto em Souza Filho (1887), como em Liberato Barroso (1867). O primeiro destacava que para atender as demandas das camadas sociais que estavam se formando precisava-se de uma instrução bem dirigida, prática e aproveitável à vida, sendo este um dos motivos para a fundação de escolas técnicas. Mas

ressaltava que o ensino de algumas profissões não precisaria de oficinas anexas as escolas, mas em outras elas eram fundamentais e úteis para dar ao ensino uma decidida e segura orientação prática, devendo ser vivificada e animada por meio de museus, gabinetes, laboratórios e oficinas. Aliava a prática da oficina no manejo ou direção de instrumentos do trabalho, ao conhecimento teórico.

O segundo, por sua vez, para os que se dedicariam à indústria, ao comércio e à agricultura precisavam de uma instrução prática, condição indispensável para o desenvolvimento material, enquanto outros que estavam voltados para as "profissões do espírito", teriam necessidade de instrução literária. Enfatizava a importância da instrução prática nos Institutos Agrícolas e nas escolas militares, como a Escola Prática de Artilharia da Marinha. O exercício de um ofício, que requeresse treinamento manual, era considerado instrução prática e, talvez por esse motivo, fosse necessário estabelecer a distinção, até mesmo no nome da escola, reforçando a que ela se dedicava.

Volto-me para o livro de Rugiu (1998), *Nostalgia do mestre artesão*, para pensar a valorização da prática na instrução profissional, pois, destacava, a importância formativa do artesanato, não somente na produção, mas na cultura e na educação. Entendo que o aprendizado envolveria todas as esferas da vida do aprendiz, não só técnicas eram ensinadas, mas também comportamentos considerados ideais. O trabalho artesanal utilizava-se da pedagogia do *aprender fazendo*, desenvolvia por meio de um longo exercício de observação e prática, transmitida, em geral, de pai para filho ou de mestre para aprendiz ou, mesmo, em escolas organizadas e mantidas por uma categoria profissional[65].

Acredito que ao associar a aprendizagem e a socialização do aprendiz a uma determinada ética para o trabalho, Rugiu (1998) contribuiu para pensarmos o ensino profissional brasileiro, ainda que não analisando o mesmo período histórico. A formação do aprendiz na Idade Média ocorria com sua inserção no mundo do trabalho e, em geral, residiam na casa de seus mestres. O aprendiz não era capacitado apenas para exercer seu ofício, mas também a ele se incutia uma formação moral e um senso de pertencimento a um corpo social reconhecido. Não era essa a estrutura que podemos encontrar na criação das vilas operárias? Talvez não em uma relação direta mestre-aprendiz, mas como uma estrutura, criada no processo de industrialização brasileiro, que encerrava o operário no espaço do trabalho numa tentativa de controle da vida do trabalhador, tentando difundir a moral e os hábitos do trabalho. Na escola e na oficina havia o ensino técnico, mas no tempo livre prevaleciam as

[65] As Corporações de ofício são um exemplo, mas que no Brasil foram formalmente extintas pela Constituição de 1824. (FONSECA, 1986)

experiências de socialização nas vilas operárias, em espaços como o clube, o mercado, o jardim, etc:

> A formação do aprendiz, assim, (e também aquela do jovem trabalhador) não ocorria só na atividade de oficina, mas também no clima e nas experiências da comunidade doméstica na qual era hospedado, pagando ou não. Mesmo se o horário de trabalho preenchesse quase toda a jornada, restavam igualmente espaços significativos na família hospedeira e nas relações com o ambiente externo. (RUGIU, 1998, p. 40-41)

O autor tece, a partir de um fio invisível, conexões entre grandes inovadores pedagógicos e pensadores sociais e econômicos, com o saudosismo da educação artesanal, demonstrando as permanências dessa modalidade de ensino nas teorias pedagógicas. Em Dewey, por exemplo, era muito evidente esse saudosismo, pois contraditoriamente pensava na humanização da sociedade industrial, recuperando através da educação progressiva, um "desalienante espírito artesanal", enquanto que o capitalismo, com o taylorismo e as linhas de produção, massacrava os restos da tradição do ensino artesanal. Para o autor, Adam Smith, por exemplo, lamentava a perda de aspectos essenciais da formação artesã, entendida como "experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver juntas a precisão e a originalidade do projeto e da execução, para fornecer belos produtos, fortes e úteis" (RUGIU, 1998, p. 14). Smith (1996) lembra que a instrução do povo era fundamental para que fosse decente e ordeiro, em afastamento da desordem. Rosa (2015) complementa que a educação integrada ao modo de produção estava presente nas ideias de Adam Smith. Ao defender a necessidade de instrução das classes populares para que fossem ordeiras, mas também úteis, propunha que não se perdesse tempo com o ensino de disciplinas que não fossem de utilidade prática. Somente os princípios da geometria e da mecânica deveriam ser ensinados, visto que seria raro encontrar uma atividade que não aplicassem esses princípios. A criação da Escola Prática de Aprendizes, de 1897, parece ter sido orientada pelas palavras de Smith, pois iniciou com poucos aprendizes, inseridos nas oficinas para *aprender fazendo*, e com o ensino de duas disciplinas: o desenho geométrico e de peças de máquinas.

Cunha (2005) não compartilha da visão nostálgica deste autor, mas concorda que em relação às classes dirigentes e seus intelectuais, seja na Itália ou no Brasil, a verdadeira educação é entendida unicamente por meio do estudo nos livros e escutando a voz do mestre, nas carteiras das escolas ou das universidades:

> Para as classes dirigentes e seus intelectuais, nem mesmo pode ser considerada educação – ao menos uma educação autêntica -, a que se desenvolve nas inóspitas

> oficinas, sujando-se as mãos na produção de objetos materiais com finalidade utilitária. (CUNHA, 2005, p. 1)

Concordo com ele quando afirma que a educação mais difundida foi a baseada em livros, escolas e universidades, mas afirmo que a instrução profissional se fez presente. Como vimos acima na segunda metade do século XIX, há discussões sobre esta modalidade de ensino e no período republicano, ela se fortalece e se expande, com uma nova roupagem e novos métodos de ensino. As formulações incentivavam a formação, associando a teoria e a prática, e mais que isso, procurando criar atitudes e hábitos considerados ideais para o trabalhador, com o desejo de regeneração social, moralização das classes operárias, progresso da civilização, dentre tantos outros. Talvez por causa da questão social e operária, que eclodiam no território brasileiro, essa modalidade de ensino tenha sido destinada aos "deserdados da sorte" e por isso não tenha sido extinta, em coexistência com outras formas de ensino.

O mesmo se pode dizer da sua organização pedagógica, que, ao longo dos anos, foi sendo transformada do que se conhecia (*aprender fazendo*), para um currículo mais elaborado e sistematizado como encontramos hoje. A formação para o trabalho, gradualmente, passou a ser ministrada no espaço da escola, distinto do ambiente da oficina. Sem esquecê-la como parte de um processo histórico de organização pedagógica e por este motivo, entre continuidades e rupturas, apresenta-se como uma unidade de análise. Por isso, a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, fundada em 1897, utilizando-se do *aprender fazendo*, não pode ser relegada ao esquecimento, quando é reestruturada em 1906, com o estabelecimento de uma nova data de fundação.

Sugiro que nos acomodemos para continuar o percurso, onde procuro através da trajetória de Francisco Pereira Passos, analisar a configuração do campo da engenharia, as transformações da ferrovia no subúrbio do Engenho de Dentro, as suas peculiaridades, ao ser gerida pelo Império Brasileiro, e a possível atuação dele nas escolas em suas oficinas.Sento-me à janela na esperança de poder ver o engenheiro Pereira Passos e suas realizações na Estrada de Ferro através dos velhos documentos que encontrei e de lembranças que obtive fugindo da memória cristalizada do prefeito-reformador.

2 UM ENGENHEIRO COMO LOCOMOTIVA DA MODERNIDADE E DO PROGRESSO

Sujeito que transitou entre o Império e República, Francisco Pereira Passos[66] foi escolhido e nomeado para diversos cargos públicos. Foidiretor da Estrada de Ferro D. Pedro II em dois momentos, um entre os anos de 1876 e 1880 e outro, quando a ferrovia já era denominada de Estrada de Ferro Central do Brasil, entre os anos de 1897 e 1899. Em ambos os períodos de sua gestão, escolas foram criadas. No primeiro momento de sua administração, iniciou a construção da Escola de Primeiras Letras, que foi inaugurada somente em 1882 e no segundo momento, com a criação, no mesmo ano em que reassume a direção da ferrovia, da Escola Prática de Aprendizes nas Oficinas do Engenho de Dentro. A presença de Pereira Passos em dois períodos históricos diferentes, com atuação de forças políticas diversas, segundo Silva (1943), pode ser justificada por não assumir uma ação partidária e ter "tino administrativo":

> Diretor da mesma estrada no regime imperial, foi Passos também dela diretor no regime republicano. É que Pereira Passos não olhava propriamente a política. Queria antes de mais nada servir ao Brasil, fosse este republicano ou monárquico.[...] Não se envolvia nas lutas de caráter partidário. Era, como tão bem chamou um de seus biógrafos o pragmatista espontâneo e natural. (SILVA, 1943, p. 26)

Um sujeito representado como pragmático, avesso à política, definido como técnico, além de diretor da ferrovia, que estudo, nos dois períodos em que escolas foram criadas, proporcionaram inúmeros questionamentos. Porque justamente quando estava à frente da ferrovia essas escolas são criadas? Qual sua proximidade com as questões educacionais, visto que era um engenheiro? Os debates, sobre o ensino profissional, que se desenrolavam no final do século XIX poderiam ter influenciado a criação de uma escola com este perfil na ferrovia?

Para melhor entender Francisco Pereira Passos recorro à representação que dele fez o deputado Sampaio Correia[67], em 1936, quando, a convite do ministro de Educação e Saúde Pública, realizou uma conferência, no Instituto Nacional de Música, em homenagem póstuma, por ocasião das comemorações do seu centenário de nascimento. O conferencista procurou

---

[66] *29 de agosto de 1836 – † 2 de março de 1913.

[67] José Matoso de Sampaio Correia, mais conhecido como Sampaio Correia (1875-1942), foi professor da cadeira de estradas de ferro, pontes e viadutos da Escola Politécnica, engenheiro, jornalista, empresário e político brasileiro. Foi senador pelo Distrito Federal de 1921 a 1927, além de deputado federal de 1918 a 1920 e de 1933 a 1937. Participou da construção de diversas ferrovias, entre as quais a Estrada de Ferro Central do Rio Grande do Norte, a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil e a Estrada de Ferro Maricá (RJ). (Consultado em http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Sampaio.pdf)

traçar algumas características do sujeito homenageado e identificou-o como um homem prático, realista, que buscavarealizar planos bem definidos. Diz ele:

> A vida de Pereira Passos foi, com efeito, um contínuo esforço para controlar e dominar o ambiente. Para ele, como para o neo pragmatismo de Dewey, o pensamento só tem valor pela prática que se lhe segue. "Aqui" e "amanhã", foram não há dúvida, as duas pedras de toque da existência de Pereira Passos, que sempre visava a um "ideal tangível", em todos os seus empreendimentos. Para ele, a realização de uma ideia era o começo do sucesso. Nunca se preocupou em saber o "que era a coisa", nem "qual a sua origem". Como pragmatista, espontâneo e natural praticando a filosofia sem o sentir, indagava apenas: "Quais são as consequências? ". E voltava o pensamento para a ação e para o futuro.
> Sampaio Correia[68]

Comparando Pereira Passos a John Dewey, considerado como um dos fundadores do pragmatismo norte-americano e representante do movimento de educação progressista norte-americana, na primeira metade do século XX, Rodrigues afirma: "para Dewey a inquirição experimental é fundamentalmente prática, o que torna deveras perigoso, política e intelectualmente, isolar o conhecimento da ação" (2008, p. 198). Associa, assim, este sujeito à prática e à concretização de projetos.

Pereira Passos foi descrito pelo conferencista, laudatoriamente, como um homem de espírito prático, instigado a conhecer pelas ciências aplicadas aquilo que, por qualquer outro campo, operaria com ideias mais abstratas, como a filosofia. Até mesmo a ociosidade foi criticada pelo homenageado, ainda nos tempos de estudante de engenharia, quando redigiu um conjunto de poemas, chamado de "Horas Vagas"[69]. Dizia ele que "há certas horas do dia em que o espírito precisa de repouso, e não podemos deixar de lho conceder. À um prolongado trabalho deve necessariamente suceder o descanso". Mas logo em seguida perguntava-se o que fazer para não ficar inteiramente ocioso e descrevia uma série de ações que poderiam ocupar suas horas vagas, como ir à Rua do Ouvidor e ao alfaiate, porém com um certo toque de tédio nestas ações.

Segundo o *Correio da Manhã*, de 29 de agosto de 1936, em análise do fato, descreveu o discurso como um "minucioso, erudito e filosófico estudo" sobre o reformador do Rio de Janeiro. A representação de remodelador da cidade do Rio de Janeiro é uma imagem que se consagra até nossos dias com trabalhos acadêmicos[70], em especial, sua atuação frente à

[68] Discurso proferido por Sampaio Correia, intitulado Francisco Pereira Passos, publicado no periódico *Correio da Manhã* de 29 de agosto de 1936 e na *Revista do Clube de Engenharia*, em 1936.

[69] Os poemas foram escritos entre os anos de 1854 e 1856, quando ainda era estudante de engenharia. (ATHAYDE, 1944)

[70] Temos em 1944, a publicação de Raymundo A. de Atayde, intitulada *Pereira Passos: o reformador do Rio de Janeiro: biografia e histórico*, um clássico de Jaime Larry Benchimol, *Pereira Passos: um Haussmann tropical*, em 1990, ou o mais recente, em 2016, de André Nunes de Azevedo, *A grande reforma urbana do Rio de Janeiro: Pereira Passos, Rodrigues*

Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Azevedo (2003) informa que a reforma urbana de Pereira Passos foi objeto de estudo de uma série de pesquisas, principalmente na primeira metade dos anos de 1980. Correlacionou a expansão destas pesquisas com o contexto sóciohistórico que o Brasil, então, vivia, com o fim da ditadura, com a mobilização popular e, principalmente, com o entendimento de que a cidade do Rio de Janeiro estava historicamente marcada pela presença do Estado e de suas ações autoritárias no espaço urbano. Tais trabalhos procuravam "[...] denunciar a associação do grande capital privado com o Estado brasileiro no início do século XX, a fim de aburguesar o espaço urbano em detrimento das camadas populares" (AZEVEDO, 2003, p.40). O autor aponta para a existência de outros projetos para a reforma urbana, ocorrendo em paralelo, mas estes trabalhos acadêmicos acabam por percebê-los como um "bloco monolítico", sendo Pereira Passos considerado articulador de um projeto maior da burguesia brasileira com o intuito de excluir[71] as camadas populares do centro da cidade. Se por um lado temos vários trabalhos sobre Pereira Passos, o reformador,em contrapartida, há um silêncio sobre sua trajetória profissional à frente de diversas ferrovias ou assumindo diferentes cargos nas mesmas.

Ao refletir sobre o conceito de representação, observei que este é um termo muito mencionado nos trabalhos enquadrados como História Cultural e que há uma ampla tradição de reflexão sobre este conceito. Procuro, então, em Ginzburg (2001) e em Chartier (1991) elementos para interpretar como este sujeito foi representado, pois o conceito representação é ambíguo e evoca tanto a presença como a ausência. Ou seja, ela pode ser entendida como um instrumento para o conhecimento mediado que faz ver um objeto ausente ser substituído por uma imagem que poderá recolocá-lo na memória e identificá-lo como ele é. Portanto, cria-se uma imagem ideal e abstrata para o sujeito que se quer fazer representar, podendo até transformar-se em "máquina" de fabricar respeito e submissão. Talvez por isto, Sampaio Correia tenha concluído sua conferência com o seguinte agradecimento:

> Agradeço ao sr. Ministro da Educação essa oportunidade que me concedeu, para estudar a figura máscula e soberba de Pereira Passos, podendo assim evidenciar que, aos homens públicos do nosso passado republicano, não se pode aplicar o nome com

Alves e as ideias de civilização e progresso. Todos analisando o período a frente da Prefeitura e sua ação de reforma da cidade.

[71] Com a expressão Bota-Abaixo destacou-se a maneira radical pela qual foi implementado um conjunto de obras públicas que redefiniram a estrutura urbana da capital federal. Imóveis foram derrubados, várias vias urbanas foram alargadas e prolongadas, moradias e casas de comércio foram demolidas, tudo em prol do progresso e da civilização. (Consultado em http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BOTA-ABAIXO,%20O.pdf. Acesso em 01/09/2017)

> que se apresentou Ulisses no antro de Polifemo[72]: "Ninguém". (*Correio da Manhã*, 29/08/1936, p. 6)

Naquele momento a representação dos homens públicos do passado republicano deveria ser de figuras fortes, masculinas e orgulhosas de suas ações, por isso ao contrário de Ulisses, presente na comparação na notícia acima, que não se identificava em seus feitos, não deveriam ser estes homens modestos em suas realizações. Provavelmente, a imagem de remodelador e reformador da cidade, de um homem como Pereira Passos, em busca da modernidade e do progresso, a partir de um ideal de civilização, em momento de avançar pela imitação de um modelo europeu, destaca-se na configuração do que se pretendia imortalizar deste sujeito na República, naquele momento ainda muito recente, e precisava, enquanto regime político, consolidar-se.

Carvalho (1990) aponta que a discussão dos símbolos e seu conteúdo proporcionam elementos valiosos para compreender a visão de república, de sociedade, de história e do próprio ser humano que tentavam fixar no início do século XX, pois:

> [...] a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz no vazio social, é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico. Herói que se preze tem que ter, de algum modo, a cara da nação. Tem de responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que corresponda a um modelo coletivamente valorizado. (p. 55)

Pereira Passos, apesar de ter nascido no seio da aristocracia rural e imperial, visto que seus pais eram os Barões de Mangaratiba, foi criado numa fazenda de café, a Fazenda Bálsamo[73], construiu sua vida profissional ligada à competência técnica e administrativa. Sua imagem e atividade profissional foram associadas à modernidade, ao progresso e a um sentido civilizador, comungando com os ideais republicanos, ou seja, "a cara da nação" que se tentava formar.

Até mesmo a escolha deste sujeito como prefeito do Distrito Federal deveu-se à percepção de que ele estava acima dos interesses políticos, apesar de transitar pelos diferentes meios políticos e assumir cargos públicos. Athayde (1944, p. 51), apesar de não informar a data da afirmativa, transcreve a opinião de Pereira Passos sobre a política: "Não quero meter-me com os *políticos*, tenho receio de ficar *impolítico*. Pode estar o governo descansado que

[72] No poema épico de Homero, intitulado Odisseia, há uma passagem sobre uma aventura de Ulisses que foi preso, junto com sua tripulação pelo ciclope de Polifemo em uma caverna, em que habitava com suas ovelhas. Ulisses se utiliza da esperteza para escapar. Ele embriaga o ciclope com vinho e identificou-se como Ninguém. Após cair no sono embriagado, furou o único olho do ciclope com uma lança, mas ao gritar por socorro a outros ciclopes dizia apenas "Ninguém me fere! Ninguém" e não obteve ajuda. Pela manhã, o ciclope sem enxergar tentava identificar as ovelhas que iriam pastar pelo toque, Ulisses e sua tripulação fugiram escondidos pendurados na barriga das ovelhas. (Texto completo disponível em http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/odisseiap.pdf)

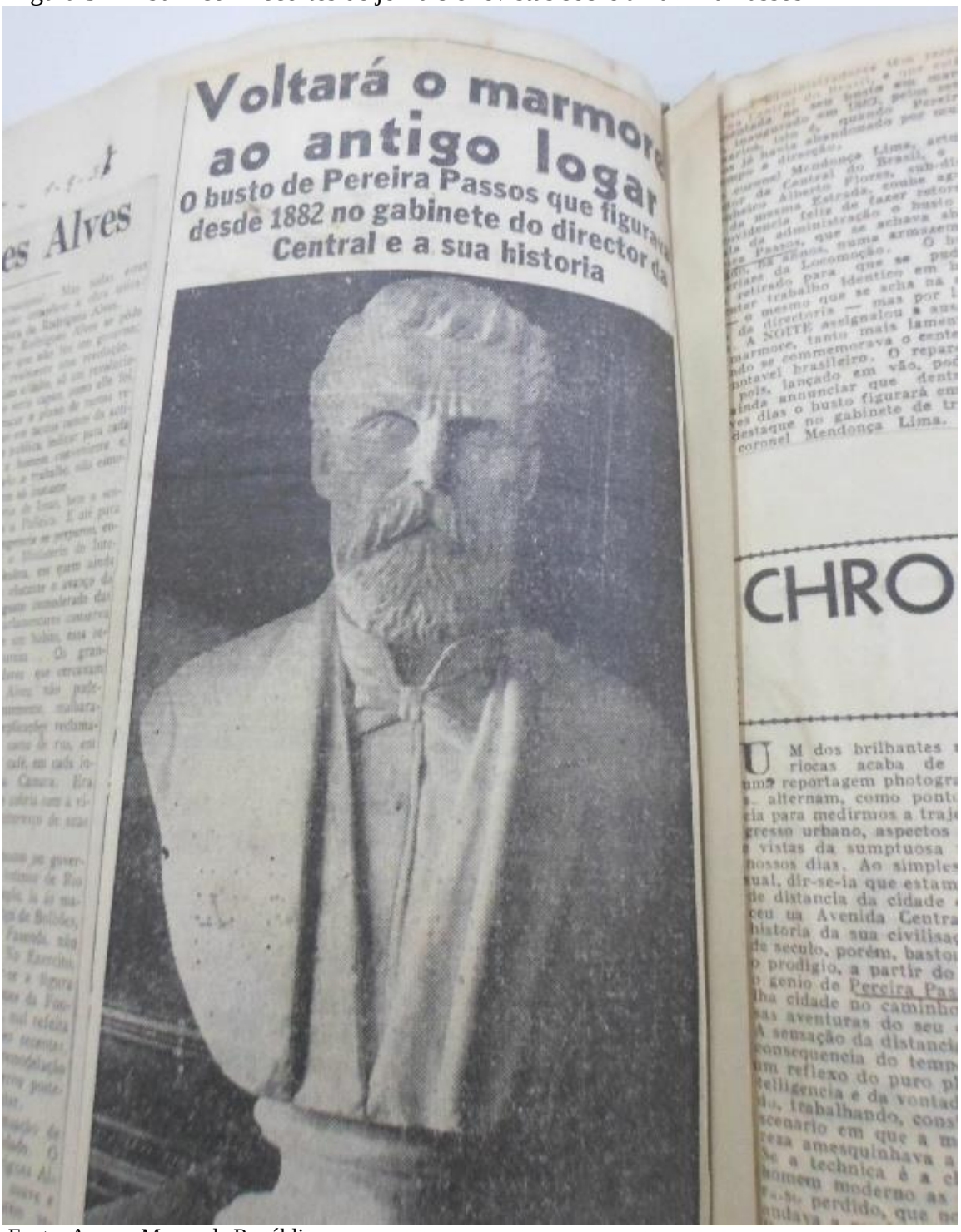
[73] Localizada no que hoje é o distrito de Rio Claro no Estado do Rio de Janeiro.

não lhe estorvarei o seu caminho; bom ou mau, siga-o muito embora". Outro motivo de sua escolha para a Prefeitura, naquele momento, foi por ser uma figura ligada à cidade. Ele tinha sido membro da Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro, entre 1874 e 1876, onde idealizou 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).

Precisava conhecer mais sobre este sujeito procurando superar a imagem de reformador da Cidade do Rio de Janeiro e aproximá-lo ao mundo das estradas de ferro. Para isso, mergulho nos documentos de e sobre Francisco Pereira Passos reunidos, em Coleção Particular, principalmente, em duas instituições de guarda, o Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro e o Arquivo Histórico da Divisão de Documentação e Pesquisa do Museu da República. No primeiro, os documentos do acervo compreendem o período temporal de 1858 a 1963 e foram organizados obedecendo aos seguintes critérios temáticos: processo, recortes de jornais, contratos, ofícios, rescisão, recibos, determinações técnicas, triplicatas, faturas, orçamento, folhetos, exposição, relatórios, tarifas, telegramas, correspondências, regulamentos, biografia de Francisco Pereira Passos, planta, rascunhos, memorandos, transportes (bondes, ferrovias), pontes metálicas, combate a incêndios, empréstimos, obras em escolas públicas, calçamento de logradouros, construção do Teatro Municipal e bibliotecas.

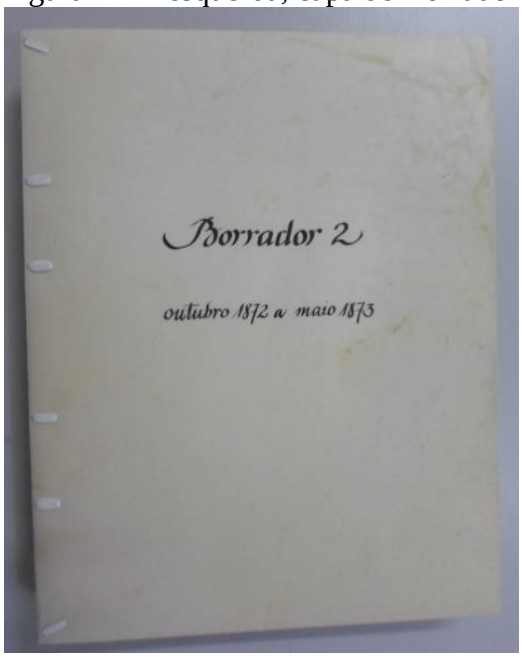
Já no segundo, a documentação totaliza aproximadamente seis mil documentos, reunindo cartas, fotografias, mapas, gravuras, álbuns, diplomas e anotações diversas. Um diferencial deste acervo é a existência, do que Turazzi (2003) chama de copiadores, ainda que eu os tenha conhecidopelo nome de borradores. São 10 borradores que reproduzem centenas de documentos assinados por Pereira Passos e seu filho entre os anos de 1872 e 1908, perfazendo aproximadamente, 3.632 páginas de um papel finíssimo que era superposto e prensado sobre o documento original que assim era reproduzido (Turazzi, 2003). Com isso, Pereira Passos conseguiu conservar em seu arquivo pessoal grande quantidade de correspondência expedida, em caráter oficial, durante o período que desempenhava estas atividades profissionais, tanto no Brasil como no exterior. Infelizmente, apenas pude consultar dois desses borradores porque o material dessa documentação é muito frágil e requer restauração. Além disso há enorme quantidade de notícias de jornais e revistas, nem sempre identificadas, reunidas em álbuns pela família.

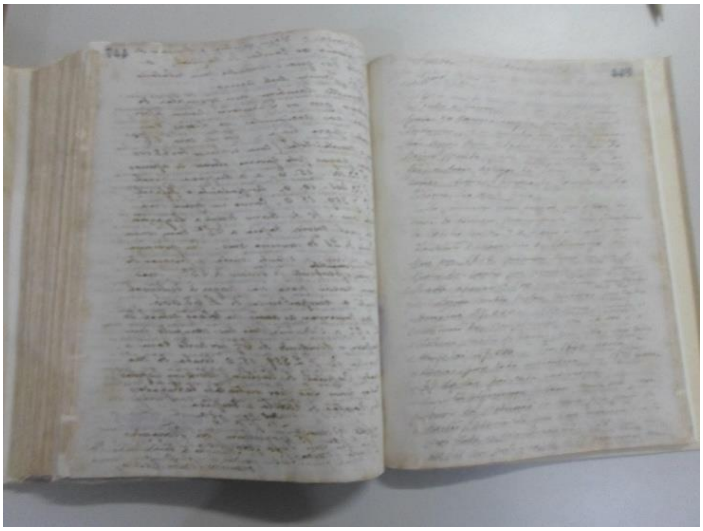
Figura 3 - Álbum com recortes de jornais e revistas sobre a Família Passos



Fonte: Acervo Museu da República

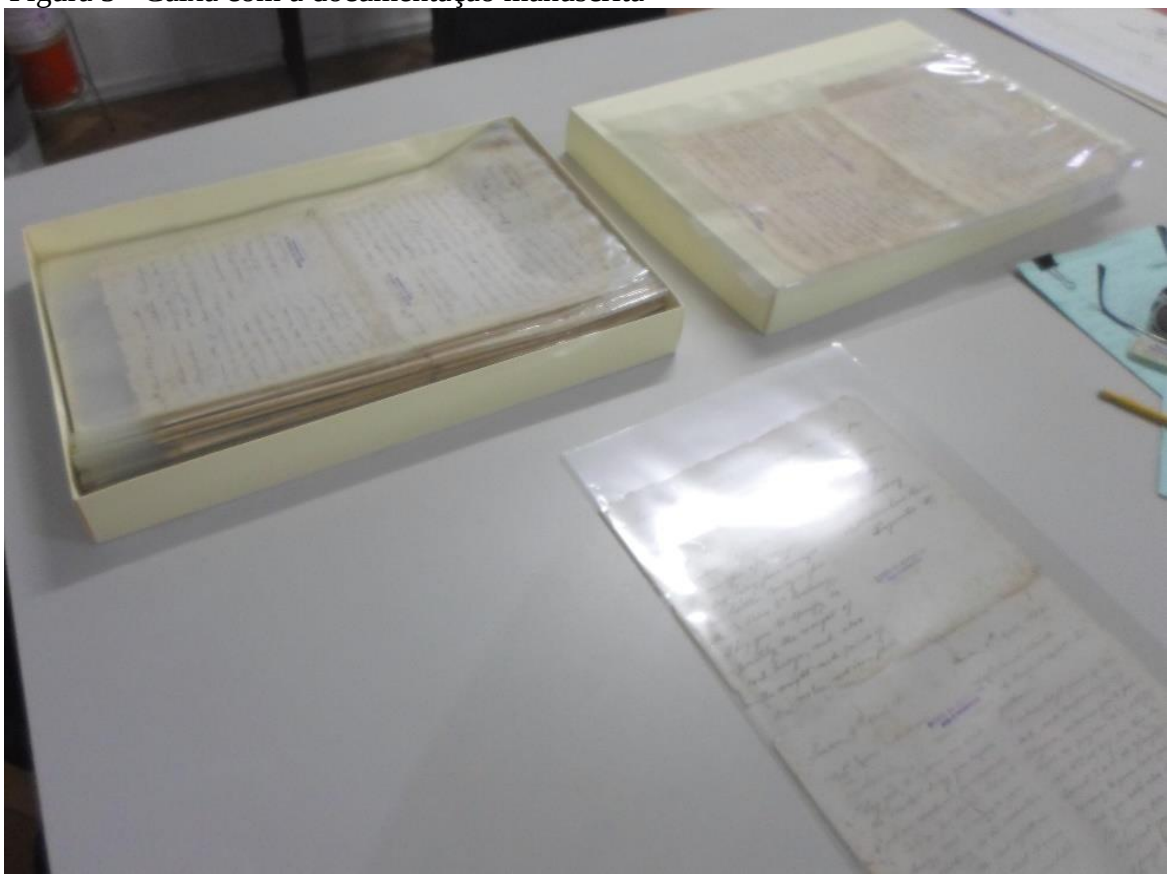
Figura 4 - À esquerda, capa do Borrador nº2 (ou copiador) e à direita, aberto





Fonte: Acervo Museu da República

Figura 5 - Caixa com a documentação manuscrita



Fonte: Acervo Museu da República

Assim como Farge (2009), ao mergulhar nestes arquivos, senti-me afogar em um oceano de informações. Possuía, para análise e seleção, uma imensidão de documentos que

precisava ler para entender e construir um Pereira Passos pouco estudado nos dias de hoje, o engenheiro ferroviário. Não somente isso, mas identificar os indícios de uma possível preocupação com a educação, especialmente a profissional. Farge (2009, p. 37) encorajou-me ao afirmar que: "quem tem o sabor do arquivo procura arrancar um sentido adicional dos fragmentos de frases encontradas; a emoção é um instrumento a mais para polir a pedra, a do passado, a do silêncio".

A pesquisa nos documentos trouxe-me dados sobre um sujeito de complexa compreensão, isto porque era um homem de seu tempo, um membro da aristocracia imperial, que, todavia, atuou na administração pública por um longo período de tempo ultrapassando questões políticas e com múltiplas realizações. Além de reformador da cidade do Rio de Janeiro e inúmeros cargos assumidos em diferentes ferrovias, foi imputado a ele, a criação das primeiras vilas operárias, a Assistência Municipal[74] e das primeiras caixas de previdência social[75]. Ademais, ele contrariou as expectativas paternas e não se envolveu com o Direito, como seria o esperado.Optou por se dedicar à Engenharia que, naquele momento, estava em organização de seu campo e que era muito mais identificada com os trabalhos práticos e técnicos. Carvalho (2008) informa que:

> Elemento poderoso de unificação ideológica da elite imperial foi a educação superior. [...] Em primeiro lugar, porque quase toda a elite possuía estudos superiores, o que acontecia com pouca gente fora dela; a elite era uma ilha de letrados num mar de analfabetos. Em segundo lugar, porque a educação superior se concentrava na formação jurídica e fornecia, em consequência, um núcleo homogêneo de conhecimentos e habilidades. (p. 64)

Apesar de não integrar à área que se destacava na estrutura de poder imperial, sempre assumiu cargos na burocracia do Estado. A educação foi marca primordial dos membros das elites que compunham a rede dos homens do Império que ocuparam cargos burocráticos em todas as áreas. O destaque na área da educação, principalmente entre os diretores de instrução e os presidentes de províncias do Rio de Janeiro, devia-se a seus cargos serem, majoritariamente, exercidos por profissionais do Direito e Medicina (SANTOS, 2017), diferente da ferrovia local de atuação dos engenheiros.

---

[74] Instituição destinada ao tratamento médico hospitalar de enfermos necessitados, assistência aos em situação de risco (idosos, órfãos, deficientes) e aos mortos.

[75] Provavelmente por essas ações no campo social, Athayde (1944) ao biografá-lo faz questão de destacar que Pereira Passos não foi influenciado pela corrente socialista, "que há vários anos preocupa os líderes europeus" (p.65). O livro foi escrito no período da Segunda Guerra Mundial e o cenário brasileiro não era favorável aos integrantes das ideologias que se alinhavam concessão de benefícios sociais as camadas mais pobres. O biógrafo destaca que "na sua biblioteca, entre os inúmeros livros, não descobrimos as obras de Karl Marx, de Engels ou qualquer teórico do socialismo" (p.65). Atribui suas ações a intuição de administrador, a sua bondade de coração e ao seu sentimento de justiça e que por isso não estaria filiado a nenhuma corrente filosófica ou política. Visão romântica de um administrador, que provavelmente, devido a conjuntura política, bebeu da fonte de outros países para implementar sua atuação.

A organização do campo da engenharia me aproxima da teoria de Bourdieu (2004), pois ele conceitua o campo como um microcosmo social, influenciado e relacionado a um espaço social mais amplo, permeado por confrontos, tomada de posição, luta, tensão, poder e formado por agentes (indivíduos ou instituições) que criam espaços e os fazem existir pelas relações que estabelecem. Pereira (2015, p. 341) afirma que "o lugar que os agentes ocupam nessa estrutura indica suas tomadas de posição".

Segundo Catani (2004), associado ao conceito de campo é preciso compreender o que Pierre Bourdieu identifica como *habitus*[76] e prática (ou conhecimento praxiológico), articulando o agente social e a estrutura social. O conhecimento praxiológico, ou prática, não é apenas objetivo, mas construído na relação dialética entre relações objetivas (econômicas e linguísticas) e estruturas e disposições estruturadas e estruturantes. A partir daí o conceito de *habitus*pode ser entendido como um mediador entre as práticas individuais e as condições sociais de existência.

Sendo assim, o individual (pessoal e subjetivo) e o social se inter-relacionam, compreendendo-os como um conjunto de esquemas de percepção, apropriação e ação que é experimentado e posto em prática, dependendo do estímulo que a conjuntura do campo promove (SETTON, 2002). Não é imutável, mas sim um sistema de disposição aberto e sujeito a novas experiências, além de romper com interpretações deterministas e únicas das práticas. A ordem social não funciona pela lógica da reprodução e conservação, mas sim através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer história. Bourdieu (1989) explicita suas pretensões quando, ao formular o conceito de *habitus*, afirma que:

> [...] eu desejava pôr em evidência as capacidades "criadoras", ativas, inventivas, do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou de uma razão humana, [...] o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital[77]. (p. 61)

É possível perceber os movimentos dentro do campo da engenharia, para legitimação da profissão no período estudado. Espaços foram criados como a Escola Central, em 1858, o

[76] *Habitus* é então concebido como um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirindo nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções do agir cotidiano. (SETTON, 2002, p. 63)

[77] Outro conceito presente na teoria de Pierre Bourdieu é o capital. Superando o aspecto econômico que a palavra capital geralmente é associado, o autor forjou os conceitos de capital cultural, social e simbólico. Eles têm relação com as heranças culturais, possibilidades de acesso e inserção, assim como proximidade com algumas práticas, posturas, instituições, sujeitos, conhecimentos. O cultural trata da carga cultural que recebemos ao longo da vida e que influenciam nossos gostos, posturas e proximidade ou não em certas práticas culturais. O social, por sua vez, representa-se pelas redes de relações a que o indivíduo está ligado e que pode criar a possibilidade ou facilitar a entrada em alguns campos, assim como auxiliar para alcançar posições de maior prestígio e poder. (BRANDÃO, 2010)

Instituto Politécnico Brasileiro, em 1862, e o Clube de Engenharia, em 1880. Locais de estudos, debates técnicos e científicos e profissionais, mas que também se faziam representar e divulgar suas ideias, por meio da publicação de revistas, onde procurava-se consolidar a área de atuação da profissão para o ambiente externo às suas instâncias de formação e organização. Pereira Passos, como agente deste campo, atuou de forma enfática na sua organização, ao escrever um manual para seus pares, ao assumir posições de comando dentro de associações de classe e ao contribuir para a discussão da formação profissional.

Ao recuperar "a noção ativa dos sujeitos como produtos da história de todo campo social e de experiências acumuladas no curso de trajetórias individuais" (ANDRADE, 2006, p. 102), Bourdieu nos fornece mais um instrumento para adentrar na trajetória de Pereira Passos e compreendê-lo na relação com o campo da engenharia e como isso motivou tomadas de decisão sobre as escolas na ferrovia. Acerco-me, então, do conceito de intelectual, onde Sirinnelli (2003) agrega as noções de rede de sociabilidade, trajetória e geração. Neste caso, a rede de sociabilidades que congregou os engenheiros foi forjada no desenvolvimento da ferrovia, da reorganização da cidade do Rio de Janeiro e do próprio do campo da Engenharia. A noção de trajetória, intimamente ligada à geração, importante tanto para Bourdieu como para Sirinnelli, ajudam-nos a compreender os processos de construção, rupturas e continuidades dentro de um campo. A relação com o que foi produzido e a forma de pensar em um determinado momento por uma geração, por uma rede de sociabilidade, que contribui para entendermos a trajetória pessoal de um intelectual.

> Se os itinerários desde já apresentam, com bastante frequência, sérios problemas de reconstituição, ainda mais complexas são as questões de interpretação. Ora as trajetórias pedem naturalmente esclarecimento e balizamento, mas sobretudo interpretação. (SIRINNELLI, 2003, p. 247)

Os caminhos percorridos por um intelectual não podem ser totalmente reconstruídos, pois imagens são criadas, documentos são perdidos, enfim, temos acesso a uma trajetória parcial de um indivíduo. O que não quer dizer que precisamos balizá-la somente com dados, mas sobretudo a interpretação do pesquisador a partir do contexto de seus estudos é fundamental para atribuir ao sujeito analisado um sentido no interior da pesquisa. Uma nova forma de representação de um indivíduo, pois cabe ao pesquisador "representar, trazer à luz, produzir, isso não é pouca coisa. E então é possível, neste sentido, falar de criação" (BOURDIEU, 2004, p. 180).

Através dos faróis da locomotiva, que nos leva nesta viagem, procuro iluminar a trajetória de Francisco Pereira Passos ao observar sua formação, inserção profissional e deslocamentos, e, assim, criar, talvez, uma nova forma de interpretação deste sujeito.

2.1 **Francisco Pereira Passos: formação,andanças e estradas de ferro**

Francisco Pereira Passos iniciou seus estudos em casa, mas em 1852, matriculou-se no curso de Engenharia da Escola Militar, concluindo-o na Escola Central[78], que marcava a transição do ensino da engenharia de militar para civil. Com apenas 21 anos, principia suas viagens, quando foi nomeado adido de segunda classe da legação brasileira em Paris. Athayde (1944) destaca que, contraditoriamente, Pereira Passos inicia sua carreira como diplomata, mesmo contrário à política e, por conseguinte, a diplomacia, já que essa é entendida como uma forma mais requintada da política. Este sujeito, para ele, era demasiado franco e rude para ter êxito em um meio que se baseia no disfarce e na mentira.

Os traços de personalidade do engenheiro são analisados de forma diferenciada por Athayde (1944) e Lenzi (2000), em momentos históricos diferentes. Athayde (1944) aponta traços autoritários em suas ações, ao justificá-los por sua filiação:

> Aquele modo especial de impor a vontade sem admitir contestações, o seu espírito demasiadamente autoritário, são resultantes, sem dúvida, das primeiras impressões que lhe marcaram o caráter, reminiscências do austero fazendeiro, senhor absoluto de inúmeros homens, os quais lhe obedeciam às ordens cegamente. (p.2)

Pereira Passos era filho da aristocracia rural fluminense. Seus pais eram os Barões de Mangaratiba, fazendeiros na localidade de São João Marcos, hoje pertencente ao município de Rio Claro. Nobres por concessão do imperador D. Pedro II, provavelmente no movimento que se fazia para conseguir apoio político e coesão ao Império, visto que o título[79] de barão[80] foi

[78] A engenharia brasileira tem sua origem no meio militar, pois havia interesse na construção de fortificações para garantir a segurança na colônia, portanto, a Academia Real Militar abrigou esta formação profissional. A Academia passou a denominação de Escola Militar, e em 1858, assume o nome de Escola Central, possuindo três cursos distintos: um curso teórico de Ciências Matemáticas, Físicas e Naturais, um curso de Engenharia e Ciências Militares, e um curso de Engenharia Civil, que se destinava as técnicas de construção de estradas, pontes, canais e edifícios, que era destinado aos civis. Por fim em 1874, a Escola Central foi transferida do Ministério do Exército para o Ministério do Império e novamente tem seu nome alterado, passando a se chamar Escola Politécnica, e então atendendo apenas alunos civis. (Consultado em: http://www.poli.ufrj.br/politecnica_historia.php. Acesso em 01/09/2017).

[79] Na Constituição de 1824 era atribuição do Imperador, chefe do poder executivo, conceder Títulos, Honras, Ordens Militares, e Distinções em recompensa de serviços feitos ao Estado; dependendo as Mercês pecuniárias da aprovação da Assembleia, quando não estiverem já designadas, e taxadas por Lei.

adquirido por decreto em 1860[81]. “Não eram eles fidalgos de casta, mas o eram porque se distinguiam no trabalho agrícola e na propriedade do comércio, promovendo a riqueza da Nação...” (POLITANO, s.d., p. 7). A importância e influência da Família Passos na região deveria ser grande, para justificar tal honraria, sendo assim pode-se supor que possuíam grande quantidade de terras e escravos. Seria, portanto, “impossível ao homem apagar do espírito as marcas, os traços e exemplos de educação que recebeu na adolescência” (ATHAYDE, 1944, p.16). Seu *habitus*foi forjado na sua interação com a família e a posição social que vivenciou.

A partir dos registros da viagem[82], realizada muitos anos depois, ao redor do mundo, Lenzi (2000) expõe outra faceta “menos conhecida” de sua personalidade, ao perceber traços de flexibilidade e compreensão do outro, em contraposição, com a figura de homem enérgico e centralizador que possuía. Guidotti (2012) nos ajuda a entender as mudanças que um deslocamento pode acarretar ao viajante, ao investigar a obra de Johann W. Von Goethe, *Viagem à Itália*. O autor analisado promoveu uma viagem ao interior de si mesmo e construiu um novo olhar em relação á obra de arte que impactou a construção de sua estética. O deslocamento, o contato com outra cultura e com outras orientações artísticas, provocaram mudanças. Provavelmente ocorreu o mesmo com Pereira Passos alterando a estrutura de seu *habitus* devido às experiências e às condições sociais específicas de sua existência.Lenzi (2000) e Athayde, ao observá-lo como um viajante regular pelo mundo, residente na Inglaterra e na França, além de realizar uma volta ao mundo, destacaram a curiosidade, a vontade de conhecer e de aprender orientando muitas de suas travessias:

> Para ele, conhecer povos diferentes era mais instrutivo do que ler livros, pois ao contrário da maioria dos turistas que procura descanso e lazer, mesmo nas viagens

---

[80] A singularidade dos títulos nobiliárquicos no Brasil refere-se a sua não hereditariedade, sendo comum dar títulos a pessoas de idade avançada, visando a breve utilização e o controle do número de nobres em terras brasileiras. (Schwarcz, 1998)

[81] Barão de Vasconcellos e Barão Smith de Vasconcellos (Orgs.) (MLCCCXVIII). ArchivoNobiliarchico Brasileiro. Lausanne (Suisse): La Concorde. (Consultado em https://archive.org/stream/archivonobiliarc00vascuoft#page/270/mode/2up/search/mangaratiba.)

[82] Talvez este seja o relato mais minucioso de suas viagens, embora não contemple o período desta pesquisa. Ao embarcar em 1906 para viagem à Europa, Oriente Médio e Rússia, ele prometeu a Alfredo Américo de Souza Rangel, diretor de obras nas reformas empreendidas no Rio de Janeiro durante sua gestão na Prefeitura, que enviaria as impressões sobre os lugares que visitaria. Escreveu com assiduidade a ele, descrevendo suas observações e experiências em regiões pouco conhecidas da elite brasileira e, com certa regularidade, tecendo comparações com a capital do Brasil. Essas cartas foram reunidas e publicadas na forma de livro, intitulado *Notas de Viagens – Cartas a um Amigo*, lançado em janeiro de 1913. O livro pode ser dividido em três partes. A partir de sua base firmada em Paris, saia para cada excursão. A primeira possui registros sobre o sul da França, Egito, Líbano e Espanha. A segunda foi em direção à Grécia, à Turquia e ao Império Austro-Hungaro. E por fim a terceira foi a Wiesbaden, Homburg, Saalburg, Belim, Moscou, São Petersburgo, Helsinque, Estocolmo, Cristânia (Oslo), Copenhague e Hamburgo. Pereira Passos ressaltava os pormenores da vida cotidiana da população local e observava o progresso e os melhoramentos que os lugares visitados sofriam, utilizando-se da comparação para isso (LENZI, 2000).

> ele continua a ser um engenheiro atento a tudo de que pudesse tirar proveito em benefício de sua profissão e de sua terra. (LENZI, 2000, p. 17)
>
> É que Pereira Passos viajava com os olhos curiosos de Marco Polo, que tudo queria olhar, compreender e dominar, porque o coração e o pensamento estavam voltados inteiramente para longe, para a terra onde nascera, na esperança de serví-la com o fruto de suas observações e estudos (ATHAYDE, 1944, p. 59)

No período que estava na capital francesa, ele se aproximou dos engenheiros da Escola de Pontes e Calçadas[8384] e tornou-se assíduo frequentador dos cursos oferecidos, esquecendo-se de que era um diplomata. Nesta escola frequentou como ouvinte as aulas de arquitetura, estradas de ferro, portos de mar, canais e melhoramentos em rios navegáveis, direito administrativo e economia política, que expandiram seu capital cultural e certamente fizeram parte dos conhecimentos que implementou como diretor da Estrada de Ferro. Para Athayde (1944), ele "lia Adam Smith[85], Stuart Mill[86], Comte[87], Darwin[88], Hegel[89], Spencer[90] e Saint

[83] Optei por utilizar o nome traduzido da *ÉcoledesPonts et Chaussées* neste trabalho, conforme a apresentação nas fontes consultadas.

[84] A Escola de Pontes e Calçadas, localizada em Paris/França, foi fundada no ano de 1747. Até o ano de 1794, a escola foi marcada pela personalidade de seu diretor, Jean RodolphePerronet, engenheiro, administrador, estudioso e participante no movimento de desenvolvimento da Enciclopédia de D' Alambert e Diderot. Os alunos recebiam formação teórica por meio da autoaprendizagem e da aprendizagem mútua nas áreas de geometria, álgebra, mecânica e hidráulica. A instrução teórica era complementada pela formação prática em trabalhos na província ou através da colaboração com estudiosos. Os cursos oferecidos poderiam variar de 4 a 12 anos. Muitos dos engenheiros brasileiros estudaram nesta instituição, entre eles, Francisco Pereira Passos, Paulo de Frontin e José Joaquim da Silva Freire. (Disponível em https://www.enpc.fr/)

[85] Economista e filósofo escocês, é considerado o pai da economia moderna. Sua principal obra é *A Riqueza das Nações*, onde pregava a não intervenção do Estado na economia e limitado às funções de guardião da segurança pública, mantenedor da ordem e garantia da propriedade privada. Defendia a liberdade contratual, onde os patrões e empregados livres para negociar os contratos de trabalho. Em relação a educação, no Artigo II do Volume II do *Riqueza* diz Smith que também as instituições para a educação podem propiciar um rendimento suficiente para cobrir seus próprios gastos. Ele não se ocupa de se é dever do Estado propiciar educação gratuita aos cidadãos. Ele apenas garante que, se esse for o caso, infalivelmente será a pior educação possível. Ele coteja o ensino particular com o público. (Consultado em http://www.economiabr.net/biografia/smith.html)

[86] Filósofo inglês é considerado propagador do empirismo e do utilitarismo. Suas principais obras abrangem textos de Lógica, Economia, Epistemologia, Ética, Metafísica, Religião, Filosofia Social e Política, como também temas da época, entre elas estão: *Sistema de Lógica Dedutiva* (1843), *Princípios da Economia Pública* (1848), *O Governo Representativo* (1851), *A Liberdade* (1859), *O Utilitarismo* (1861) e *A Sujeição da Mulher* (1865). (Consultado em https://www.ebiografia.com/john_stuart_mill/)

[87] Filósofo francês, considerado o fundador do positivismo e da Sociologia. O pensamento positivista pregava um modelo de sociedade organizada, onde o poder espiritual não teria mais importância. Na obra *Discurso sobre o Espírito Positivo* (1848), Auguste Comte afirma que o espírito positivo, que abrange a inteligência, os sentimentos e as ações positivas, é maior e mais importante que a cientificidade, que compreende apenas questões intelectuais. O método positivo caracteriza-se, de modo geral, pela observação dos fenômenos. (Consultado em https://www.estudopratico.com.br/biografia-de-auguste-comte/)

[88] Charles Darwin foi um naturalista inglês e escreveu A *Origem das Espécies*. Formulou a teoria da evolução das espécies, a partir dos mecanismos genéticos e é considerado o fundador da biologia moderna. Sua teoria foi aplicada para a compreensão da sociedade, ou seja, como uma teoria da evolução da sociedade, onde acreditava-se que existiam sociedades superiores às outras e que, nessa condição, as que se sobressaem física e intelectualmente devem e acabam por se tornar as governantes. (Consultado em https://www.ebiografia.com/charles_darwin/)

[89] Friedrich Hegel foi um filósofo alemão e criador do sistema filosófico chamado idealismo absoluto. É considerado precursor da filosofia continental e do marxismo. O pensamento hegeliano foi crucial para o desenvolvimento das teorias

Simon[91]" (p. 108). A despeito do biógrafo ressaltar que ele não tinha atração pelos livros, pois era um "espírito prático", mais inclinado à ciência que à filosofia:

> Sabemos, contudo, que os professores do velho casarão da rua do Livramento admiravam-se desse discípulo pouco amante de ler e estudar e que, não obstante, conquistava boas notas nos exames. O estudante, segundo os mais autorizados depoimentos, não amava muito os livros didáticos. Aborrecia-se facilmente ao manuseá-los. (ATHAYDE, 1944, p. 87)

Lenzi (2000) faz um contraponto quando destaca sua boa formação literária, visto que sua biblioteca possuía, devidamente lidos, os clássicos gregos a partir de Homero, Shakespeare, Racine, Molière, Camões, Stendhal ou Flaubert. Além de gostar de literatura, Pereira Passos entrou em contato com as principais teorias sobre a sociedade, desde o liberalismo econômico, passando pelo darwinismo social, até as questões emergentes do socialismo e do positivismo. Positivismo este que já conhecia, pois na Escola Militar, grande parte dos professores eram adeptos desta teoria, mesmo porque o positivismo representava o pensamento científico moderno europeu no século XIX. Foi, também, amigo e explicador de matemática de Benjamin Constant, o defensor do positivismo, portador do título de "Fundador da República Brasileira" e da criação da Sociedade Positivista do Brasil, em 1876. As muitas vezes que Benjamim Constant falou sobre o positivismo com Pereira Passos e, mesmo, propôs sua filiação a essa corrente ideológica, não obteve sucesso, uma atitude que marcou mais uma vez a tentativa de distanciamento da política.

Durante os três anos em que residiu em Paris,auxiliou os engenheiros franceses na construção da estrada de ferro Paris-Lion pelo Bordonnais e nas obras do porto de Marselha, tendo sido convidado para trabalhar na construção do túnel Monte Cennis, além de acompanhar as discussões sobre os planos e projetos da reforma empreendida pelo prefeito EugèneHaussmann[92] em Paris, que marcariam sua atuação na reforma urbana que empreendeu como prefeito da cidade do Rio de Janeiro, entre os anos de 1902 e 1906.

A influência francesa, por sinal, foi significativa na cultura e na engenharia brasileira. No ensino da profissão, ela foi expressiva no século XIX. Grande parte dos profissionais

---

de Karl Marx, embora este usasse o método dialético de Hegel em bases materialistas e econômicas. Escreveu a *Fenomenologia do Espírito* (1807). (Consultado em https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/h/hegel.htm)

[90] Herbert Spencer foi um filósofo inglês e representante do positivismo. É considerado o fundador da teoria do darwinismo social, onde as classes diferenciadas formariam a seleção natural na sociedade. Teve grande influência em estudiosos como Durkheim. (Consultado em https://www.ebiografia.com/herbert_spencer/)

[91] Conde de Saint-Simon foi um pensador e teórico social francês, um dos fundadores do socialismo cristão. (Consultado em https://www.ebiografia.com/conde_de_saint_simon/)

[92] Prefeito do Sena sob o segundo Império, o administrador francês Georges EugèneHaussmann, conduziu uma política de grande escala, que transformou profundamente o planejamento urbano de Paris. (Consultado em https://www.universalis.fr/encyclopedie/georges-eugene-haussmann/)

estudaram na França e quase todos os livros em que se estudava eram franceses ou traduzidos do francês. Até mesmo os programas e regulamentos da Escola Politécnica foram inspirados em modelos franceses. Na Escola de Minas de Ouro Preto[93][94], que inicialmente foi destinada à formação exclusiva de engenheiros de minas e metalurgia, foi fundada por um francês. Pode-se dizer "que foi uma escola transplantada para o Brasil" (TELLES, 1984).

O Barão de Mangaratiba, seu pai, grande fazendeiro de café na Província do Rio de Janeiro, tinha resistência com a profissão de engenheiro, pois achava que "filho de um Barão do Império tinha que estudar Direito, para vir a ser Ministro, Senador, ou quem sabe Presidente do Conselho" (RUIZ, 1973, p.12). A profissão, assim como ser industrial ou negociante, era considerada atividade destinada aos pouco inteligentes ou deserdados da sorte. Isto porque, o campo da engenharia se forjou durante o século XIX. Por ser um trabalho técnico e prático, a engenharia sofreu com o desapreço que existia no Brasil pelas artes mecânicas, fortemente influenciado pela escravidão.

O campo da engenharia adquiriu importância no Brasil na segunda metade do século XIX e início do XX. Até por volta de 1860, esses profissionais eram quase todos militares e vistos como encarregados de fortificações e de outras obras de defesa, o que caracterizava que a demanda para sua atuação fosse principalmente política e de caráter eventual, quando houvesse necessidade destas obras. Porém, Pereira Passos vivenciou a mudança da esfera militar para a civil, pois começou seus estudos na Escola Militar que passou em 1858 a ser chamada de Escola Central, incluindo o curso de Engenharia Civil.

A preocupação em organizar o campo de atuação da engenharia se fazia presente, era preciso interditar a prática de curiosos, visto que já existiam instituições próprias para a formação legítima, a Escola Central. Em 1862, o Instituto Politécnico Brasileiro foi fundado como um centro de estudos e debates técnicos e científicos, que contava entre seus membros não só engenheiros, mas técnicos e cientistas de outras áreas. Como uma associação de classe, foi criado em 1880, o Clube de Engenharia com o objetivo de ser uma associação composta de engenheiros nacionais e estrangeiros, e de industriais, que poderiam se interessar pelos muitos ramos da engenharia. Segundo Marinho (2015), a criação destas instituições:

[93]Na criação da Escola de Minas de Ouro Preto teve papel principal o Imperador Dom Pedro II. Membro da Academia de Ciências de Paris e de outras Sociedades Científicas, Dom Pedro II realizou, entre 1871 e 1872, uma viagem pela Europa, na qual entrou em contato com cientistas, entre eles Auguste Daubrée (também membro da Academia de Ciência de Paris). O Imperador do Brasil solicitou ao cientista um documento com recomendações sobre a melhor maneira de conduzir a descoberta e a exploração dos recursos minerais no Brasil. Daubrée sugeriu a elaboração de uma carta geológica e o ensino da geologia por estrangeiros ou por brasileiros treinados no exterior. Dessa forma, por indicação do Diretor da Escola de Minas de Paris, D. Pedro II contratou, em 1874, o mineralogista francês Claude Henri Gorceix para organizar, no Brasil, o ensino de mineralogia e de geologia. (SANTOS e COSTA, 2005, p. 280)

[94] CARVALHO, J. M. de (2010). *A Escola de Minas de Ouro Preto: o peso da glória* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.

> desempenhariam um papel de destaque, posto que emergiam como agências estratégicas da sociedade civil ao longo da segunda metade do século XIX, formadas por agentes detentores de prestígio, ascensão social e profissional. Desta feita, o grupo de intelectuais [...] em questão constituía-se, aos poucos, como organizador da cultura, aqui entendida como solda da ação política e concepção de mundo. (p. 216)

Esta mobilização devia-se à tentativa de restringir a atuação dosamadores e garantir a legitimidade de sua prática, com leis e regras próprias. Telles (1984) aponta ser o grande número de charlatães e de falsos engenheiros que atuavam, visto que em 1880 foi promulgada a Lei nº 3.001, contra a atuação de curiosos, mestres de obras, ou mesmo, "engenheiros práticos", estabelecendo que seria necessário apresentar títulos e cartas de habilitação para o exercício da profissão[95]. Ressalta que se referia somente ao serviço público. Interessante notar que, no ano seguinte, o Decreto nº 8.159, faria uma exceção aos engenheiros ingleses, pois bastaria a apresentação de diploma de sócio efetivo do Instituto de Engenheiros Civis de Londres[96] para exercer a profissão. Isso porque, não havia na Grã-Bretanha nenhuma escola que concedesse diplomas formais de engenheiro.

A interiorização da lavoura do açúcar e do café, influíram no campo da engenharia que começaria a ser alterado, no Brasil, a partir da segunda metade do século XIX.A necessidade de melhores meios de transporte para escoar a produção incentivou à implantação das estradas de ferro: "As ferrovias eram consideradas verdadeiros símbolos de 'progresso', já que encurtavam distâncias e transportavam as mercadorias destinadas a suprir o mercado externo, possibilitando a chegada de certos bens a lugares antes quase inatingíveis" (MARINHO, 2015, p. 217). Por sinal, essa foi a primeira demanda econômica de peso à qual a engenharia nacional participou, mas, ainda assim, demorou para sair de sua posição secundária para ter um papel mais relevante na sociedade.

Telles (1984) atribuiu posição secundária da engenharia nas ferrovias, nos primeiros momentos de sua implantação,ao identificar que as obras de certo vulto eram feitas por mestres de obras ou curiosos, dispensando o engenheiro. Visto que, somente em 1825 foi criado o cargo de engenheiro-diretor das Obras Públicas, subordinado à Intendência Geral de Polícia. Antes disso, a supervisão dos serviços e obras públicas, e a aprovação de obras, de alinhamento de ruas, etc., eram atribuição do Chefe de Polícia, e mais anteriormente, do Senado da Câmara da cidade. No *AlmanackLaemmert,* de 1854[97], constam no Rio de Janeiro somente seis engenheiros, provavelmente, porque a grande maioria fazia parte do Exército e

[95] O exercício legal da profissão de engenheiro foi regulamentado no Brasil – em nível nacional, em 1933. (TELLES, 1984, p. 693)

[96] Ver mais informações no site doInstitutionof Civil Engineers (ICE) em https://www.ice.org.uk/about-ice/our-history.

[97] A construção de ferrovias, no Brasil, começou a ser implementada com o decreto nº 641, de 26 de junho de 1852.

não divulgavam seus nomes. Na mesma publicação, havia cerca de 80 advogados e 50 mestres de obras (TELLES, 1984).

Ainda que marcado pela necessidade de novos e melhores serviços públicos, como abastecimento de água, transporte urbanos, dentre outros, que se constituíram em desafios para a engenharia, o mercado de trabalho para os engenheiros ainda era restrito, pois quase todos os empregos de engenheiros eram nos projetos de construção de estradas e obras públicas e, portanto, de caráter eventual e transitório dependendo da demanda e da duração das mesmas. Segundo Telles (1984),

> As estradas de ferro eram, de longe, o maior empregador, chegando a absorver, por volta de 1880, cerca de 75% de todos os engenheiros. Só a Estrada de Ferro D. Pedro II (depois Central do Brasil) contava, ao final do Império, mais de 120 engenheiros em seus quadros. (p. 588)

Mas a atuação profissional do engenheiro, principalmente na ferrovia, era dura, difícil e repleta de sacrifícios e privações. Em geral, na bagagem dos profissionais de exploração ou de construção ferroviária não podia faltar armas de fogo e munições para enfrentar tanto homem (índios ou jagunços), como bichos ferozes. Mas as doenças também eram um inimigo poderoso! Malária, tifo, beribéri, disenterias, dentre tantas outras, quando não matavam deixavam sequelas para o resto da vida. Assim como adentrar o interior do Brasil a trabalho às vezes criava situações[98] peculiares, pois em via de regra o engenheiro era a única pessoa alfabetizada na região e por isso submetiam a ele a resolução de todos os problemas da região, fossem ou não de sua competência.

Por sua atuação diplomática e envolvimento com a engenharia francesa fez com que Pereira Passos conquistasse, na França, nome e reputação de um bom profissional, além de ser filho da elite aristocrática imperial, dados que confirmam o grande capital social e intelectual que abriria qualquer porta para sua atuação. Sendo assim, ao retornar ao Brasil, como já era de esperar, foi nomeado para um trabalho na esfera pública, em 1861, como ajudante do engenheiro chefe do Distrito Federal do Rio de Janeiro, na Diretoria de Obras Públicas, mas em seguida assumiu o cargo de engenheiro fiscal da Estrada de Ferro de Cantagalo.

Em toda sua vida, Pereira Passos envolveu-se com as ferrovias. Iniciou sua atuação profissional de engenheiro na Estrada de Ferro de Cantagalo, depois na Estrada de Ferro de Santos a Jundiaí, na Estrada de Ferro D. Pedro II, na Estrada de Ferro Macaé a Campos;

[98] Telles (2011) conta o caso de um jovem engenheiro que de tanto ser chamado de doutor foi interpelado por um "cabloco" para que realizasse o parto da esposa. Diante da recusa do engenheiro disse que ia pagar pelo serviço e sacou de uma garrucha e de uma faca na ponta. "La se foi e, graças a Deus, o cabloquinho nasceu sozinho, sem problemas e sem necessitar de auxílio" (p. 117).

organizou com outros sujeitos a empresa da Estrada de Ferro do Corcovado e foi presidente da Companhia Estrada de Ferro Sapucahy. Essa trajetória profissional permitiu que assumisse, em 1871, o cargo de consultor técnico do Ministério da Agricultura para atuar em questões financeiras de garantia da Estrada de Ferro S. Paulo Railway. Sendo assim, viajou novamente para a Europa e viveu na Inglaterra por três anos, até a assinatura definitiva do acordo da ferrovia, em 1873:

> Em alguns meses Pereira Passos conseguiu tudo quanto convinha aos interesses do Brasil, terminando e dando por finda a sua missão; com a sua habilidade e ação diplomática nessa importante diligência, Pereira Passos grangeou ainda mais a estima de D. Pedro II, que viu nele o homem de resoluta energia e de admiráveis qualidades diplomáticas. (POLITANO, s.d., p.32)

Contudona viagem para Londres, feita em companhia de Barão de Mauá[99], promoveu convívio a bordo, propiciando o convite para que ele dirigisse o arsenal da Ponta da Areia[100], já em decadência. Pereira Passos assumiu a direção do arsenal, ainda, em Londres, além de orientar Mauá para necessidade de melhoramentos e incentivar implantação, no arsenal,da alta siderurgia, que conheceu na Inglaterra. Infelizmente não obteve sucesso e em 1877, foi decretada a falência do estabelecimento de Ponta d'Areia.

Enquanto residiu em Londres, assumiu outras tarefas com caráter mais específico: visitar outros países da Europa e conhecer novas técnicas e tecnologias. Além da alta siderurgia sugerida a Mauá, examinou e estudou o processo de ascensão da estrada de ferro ao Monte Righi,na Suíça, com rampas de até 20º, com a utilização de um sistema novo, a cremalheira[101], com trilho central dotado de encaixes, nos quais uma roda dentada se apoiava

[99] Empresário, industrial, banqueiro, político e diplomata brasileiro, foi um grande empreendedor no século XIX, dentre suas iniciativas estão: a implantação das companhias de iluminação a gás, do sistema de esgotos, de bondes, de ferrovias, construção do telégrafo submarino e criação de um banco (Consultado em http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/estude/historia-do-brasil/rio-de-janeiro/65-o-rio-de-janeiro-novamente-corte-o-imperio/2894-o-barao-de-maua-a-decada-de-50-do-seculo-xix).

[100] Irineu Evangelista de Sousa (Barão de Mauá) comprou o estabelecimento de Ponta d'Areia em 1846 do inglês Carlos Colmann com sérios problemas financeiros, pois pretendia que fosse estaleiro e fundição conforme tinha visto em Bristol nos inícios de 1840, quando visitou uma grande fundição de ferro e maquinismos. Foram produzidas embarcações com os mais diferentes objetivos, como transporte de cargas, passageiros, navios de guerra, dentre outros, mas o império financeiro de Barão de Mauá sofreu com a crise econômica e em 1877 o estaleiro tem sua falência decretada sendo fechado definitivamente em 1890. (MOMESSO, 2007)

[101] Cremalheira é uma peça mecânica que consiste numa barra ou trilho dentado que em conjunto com uma engrenagem a ele ajustada, converte movimento retilíneo em rotacional e vice-versa. Este sistema nas ferrovias consiste na instalação de um terceiro trilho dentado, entre os dois trilhos normais, onde um mecanismo está sob a locomotiva, pousa sobre o trilho dentado e nela fica articulado, permitindo que a locomotiva auxilie os trens a vencer terrenos inclinados. (Consultado em https://conceito.de/cremalheira)

para impulsionar o trem. Pereira Passos estudou esse sistema, mais tarde usado para expandir o trecho entre Raiz da Serra e Petrópolis e na construção da Estrada de Ferro Corcovado[102].

Mais observações, com o intuito de divulgar tecnologias e eventos, podem ser destacadas em suas missivas. Em carta oficial enviada em 28 de dezembro de 1872 para o Conselheiro Francisco do Rego Barros Barreto[103], então Ministro da Agricultura, Pereira Passos assinala uma novidade tecnológica que poderia ser utilizada na Estrada de Ferro D. Pedro II. Diz ele:

> Tenho a honra de remeter a V. Exª a inclusa notícia sobre o novo aparelho de [ilegível] para introduzir ar quente e comprimido nas caldeiras das máquinas de vapor. O ar é aquecido na passagem por um tubo enrolado dentro da caixa de fumaça e a sua introdução na caldeira não somente ativa a ebulição da água e produz, portanto, economia de combustível, mas ainda, mantendo a água em constante agitação, impede as incrustações que de ordinário formam-se no interior dos tubos das caldeiras. (Carta de Francisco Pereira Passos para Francisco do Rego Barros Barreto, Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 28/12/1872, Acervo Museu da República)

Frequentava eventos e reportava o que poderia ser de interesse do Ministério da Agricultura. O que percebi em carta de 31 de dezembro de 1872, com mais de vinte páginas, onde descreve minuciosamente uma exposição que visitou sobre gado para o ministro da Agricultura, o que permite inferir que os avanços tecnológicos lhe interessavam:

> Como este assunto pode oferecer algum interesse ao Ministério a cargo de V. Exª, julguei dever prestar a respeito as informações que pude rapidamente colher em exames que fiz como um simples curioso. (Carta de Francisco Pereira Passos para Francisco do Rego Barros Barreto, Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 31/12/1872, Acervo Museu da República)

Sua atuação profissional na Inglaterra o tornaram conhecido entre as instituições financeiras e industriais na Europa, visto que intermediava negociações em áreas de grandes investimentos e inovação tecnológica, que movimentavam volumosas somas de dinheiro em atividades como crédito e aquisição de materiais, realizadas com diferentes países. Até mesmo a aquisição de materiais para a Estrada de Ferro D. Pedro II, era sua responsabilidade:

> Para esta encomenda não pouparei esforços para obter os preços mais vantajosos ao Tesouro, sem prejuízo da qualidade da obra. Como já tenho feito em relação as outras encomendas de que V. Exª tem me encarregado, sendo o aumento no custo devido unicamente ao estado inteiramente excepcional do mercado do ferro, cuja

[102] A Estrada de Ferro Corcovado foi a primeira ferrovia do Brasil exclusiva para fins turísticos, inaugurada em 01 de julho de 1885. (RODRIGUEZ, 2004)

[103] Francisco do Rego Barros Barreto (PE, 1825-1917) era formado em Ciências Matemáticas na Escola Militar e foi proprietário rural e engenheiro. Exerceu o mandato de Deputado Geral, Deputado Provincial e Senador por Pernambuco de 1871 a 1889, representando Pernambuco. Dirigiu a Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas no período de 26 de agosto de 1872 e 28 de janeiro de 1873. Foi ainda ministro dos Transportes. (Consultado em https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/1678).

> condição já deve ser conhecida no Rio de Janeiro. (Carta de Francisco Pereira Passos para Theodoro Machado Freire Pereira da Silva[104], Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, 20/04/1872, Acervo Museu da República)

A Exposição de Viena também foi tema de suas cartas. Preocupou-se em expor para o Ministro da Agricultura as impressões que tivera depois da leitura de artigo no periódico *Times*, com as despesas de outras nações para o envio de comissões a Exposição de Viena, em 1873:

> Londres, 16 de Dezembro de 1872
> Ill$^{mo.}$ e Ex$^{mo.}$ Sr.
> Tenho a honra de remeter a V. E.ª o incluso artigo do "Times" de 9 do corrente mês sobre a próxima exposição de Viena, o qual contém algumas informações interessantes não cometa em relação ao estado atual e ao tamanho das construções que se estão preparando para aquele fim, mas também sobre os esforços que alguns países da Europa estão fazendo para ali serem dignamente representados.
> O governo do Império germânico votou £200.000 para as despesas da sua comissão, ao passo que a Inglaterra só destinou £6.000 para o mesmo fim. O governo Italiano, além de ter incumbido aos professores e sábios de seu pais de instruírem os seus grandes centros industriais sobre o objeto de cada um dos programas da exposição, obteve do Parlamento a quantia de 800.000 francos para as despesas da sua comissão, e depois mais 250.000 francos por [...] pública para o mesmo fim.[...]
> Ill$^{mo.}$ e Ex$^{mo.}$Sr. Conselheiro Francisco do Rego Barros Barreto, [...] Ministro da Agriculta, por Francisco Pereira Passos.
> (Acervo Museu da República)

Importantes espaços para a circulação de ideias, as Exposições levaram Pereira Passos a se importar em destacar o envio de professores e sábios pelo governo italiano para reproduzir as informações, para instruir os grandes centros industriais desta nação, provavelmente fazendo de forma sutil uma comparação com os valores destinados pelo governo brasileiro para tal fim. Suponho, face à importância deste evento que, sugeria a mesma postura do governo imperial brasileiro, pois:

> O Brasil disputava, no interior das Exposições Internacionais o seu reconhecimento como participante do 'concerto das nações'. Ao mesmo tempo, conquistava mercados para a exportação de café e atraía imigrantes para povoar e branquear nosso país. (KUHLMANN JR., 2001, p. 20)

Durante este período em Londres, Pereira Passos intrigado com o desenvolvimento do trabalho no campo da engenharia, publicou um livro intitulado *Caderneta de Campo*, a partir dos trabalhos empreendidos na Estrada de Ferro D. Pedro II. O livro era composto de 236 páginas e foi editado por Charles Whiting, da Beaufort HousePinting Offices. Localizei até a sétima edição, de 1946, publicada pelos editores Olympio de Campos & C., sediados no Rio

[104]Advogado, Teodoro Machado Freire Pereira da Silva foi titular da Secretaria de Estado dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas no período de 7 de março de 1871 e 20 de abril de 1872. Presidiu as províncias da Paraíba, Bahia e Rio de Janeiro. Nascido em Pernambuco em 1832, faleceu em 1905. (Disponível em http://www.agricultura.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/teodoro-machado-freire-pereira-da-silva)

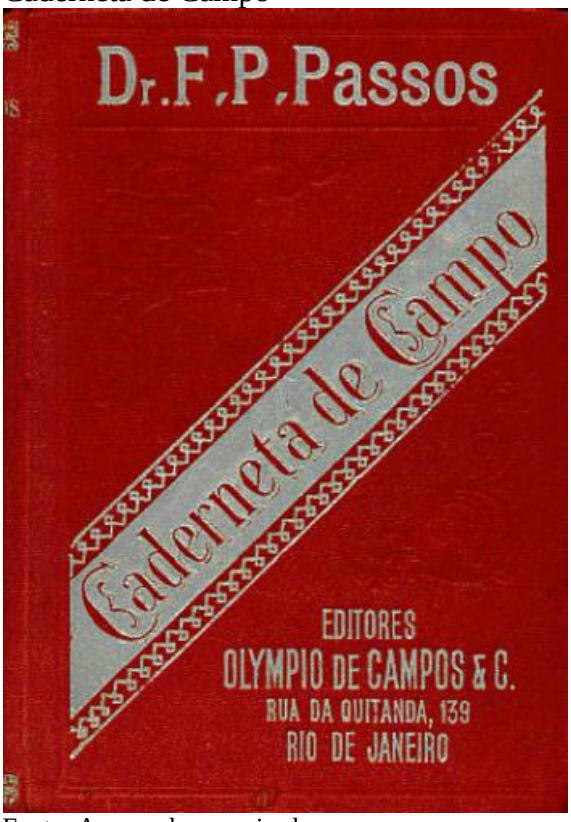
de Janeiro, que ilustra a importância da obra e a carência de literatura que adaptasse informações técnicas para a realidade brasileira na área da engenharia ferroviária.

Entendo o livro como um produto cultural que sofre com mutações e adaptações no decorrer dos anos pelas necessidades adquiridas pelo homem, ao modificar tanto seu aspecto físico, como sua escrita e os discursos nele dispostos. *Caderneta de Campo* era organizado para ser um manual de consulta para os engenheiros, na identificação de seu público alvo e a disposição interna dada a ele. Não só a escrita do autor o caracteriza, mas também a revisão, a edição e os ambientes de circulação interferem na representação que dele fazemos. Por esse motivo o uso do livro e sua fisionomia assumem importância, junto com o que está exposto em suas páginas. Sua circulação foi assegurada pelo governo brasileiro que adquiriu quinhentos exemplares para utilização nas estradas de ferro, mas que aparentemente superou fronteiras ao ser inclusive traduzido para o italiano (POLITANO, s.d.), ao proporcionar, assim, uma circulação muito maior do que a esperada.

O tipo de conhecimento exposto em suas páginas, se confunde com a produção do material impresso, com sua materialidade, pois suscitou críticas quanto à encadernação da obra. Politano (s.d.) salientava que, em vez ter a forma de um livreto ou caderneta, Pereira Passos poderia ter utilizado a forma de uma carteira, com bolsa, papel para notas, lápis, etc., pois o mesmo seria mais cômodo para o engenheiro que a utilizaria no trabalho de campo. Os engenheiros não ficavam em gabinetes ou escritórios, os manuais eram necessários junto às obras a serem realizadas em trabalho prático.

A capa da obra, materialmente é simples, adequada ao uso cotidiano do engenheiro. Traz, em legitimação à obra, não apenas o nome de Pereira Passos, mas o título de doutor que o precede. Foi impressa na cor vermelha provavelmente para sobressair dentre os demais livros ou cadernos de anotações de uso comum ao profissional. Centralizado, como uma etiqueta, o título, emoldurado em chamativa faixa branca enfeitada por pequenos desenhos de ornato da mesma cor o título: *Caderneta de Campo*.

Figura 6 - Sétima edição da publicação Caderneta de Campo



Fonte: Acervo da pesquisadora

A contracapa do livro expunha que era para uso dos engenheiros incumbidos de trabalhos de estradas de ferro e que continha explicações sobre o modo de corrigir e empregar instrumentos, os melhores métodos de traçar curvas no terreno, fazer nivelamentos, construir plantas e perfis, e calcular os movimentos de terra, contendo igualmente os equivalentes das medidas métricas inglesas em brasileiras e vice-versa, e fórmulas de planimetria, stereometria e trigonometria. Possuía também tabelas indispensáveis para explorações, marcação de curvas e construção de plantas, além de uma tabela de "jornaes[105]" de operários. Posso inferir que, face à circulação e legitimidade do autor e às sucessivas edições da obra, tenha sido o livro o "manual" a ser seguido pelos homens que trabalhavam nas estradas de ferro brasileiras.

Um dado curioso é que apesar da data presente na contracapa do livro, e a primeira edição, indicar o ano de 1873, localizei uma carta para o então Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, no ano de 1872, comunicando o envio dos exemplares para utilização nas estradas de ferro brasileiras. Talvez o lançamento do livro estivesse previsto para o ano seguinte, visto que a carta estava datada de 7 de dezembro de 1872, ao supor a demora no trajeto entre a Inglaterra e o Brasil para a distribuição do mesmo.

[105] Remuneração diária dos operários.

Londres, 7 de Dezembro de 1872
Il^{mo} e Ex^{mo} Sr.
Tenho a satisfação de participar a V. E^{a} que estão prontos, e já dei ordem para que sejam encaixotados e embarcados este mez, os quinhentos exemplares da minha obra intitulada "Caderneta de Campo para uso dos Engenheiros incumbidos de trabalhos de estradas de ferro", os quais exemplares o autorizou de V. E^{a}. dignou de comprar para o Ministério a cargo de V. E^{a}.[ilegível]
Ilmo e Exmo Sr. Conselheiro Francisco do Rego Barros Barreto
[ilegível] Ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas, por
Francisco Pereira Passos
(Acervo Museu da República)

Pereira Passos escreveu o prefácio da primeira edição, preocupado em esclarecer que o livro é uma coleção de apontamentos relativo aos trabalhos de explorações e marcação definitiva de uma linha de estrada de ferro. Para isso, reuniu elementos esparsos em diversas obras, modificando e ampliando dados, mas utilizou essas lições para a experiência que vivenciou, ao adaptar os métodos ao sistema métrico, agrupando outros que foram sugeridos por colegas ou resultados de investigações.

Ao final do prefácio, Pereira Passos agradece a cinco pessoas por terem coadjuvado nesta tarefa, e, assim, destacava sua importância como autor. Segundo Chartier (1998, p. 44) a "nova economia da escrita sugere a visibilidade plena do autor, criador original de uma obra da qual ele pode legitimamente esperar um lucro". Talvez por este motivo o nome do autor ser quase do mesmo tamanho que o título do livro, na sétima edição, no ano de 1946, pois, neste período, as representações sobre Pereira Passos já o definiam com posição de destaque como intelectual e político brasileiro.

Consegui identificar dados sobre três daqueles que coadjuvam na produção do livro, isto porque os nomes estão abreviados e precisei cruzar informações com os documentos coletados. Constatei que todos eles estavam envolvidos com o trabalho prático, a ferrovia e a urbanização da urbe. Jorge Rademaker Grunewald foi fundador do Clube de Engenharia e membro do Conselho Diretor por três mandatos (1886-1887; 1887-1888; 1893-1896); funcionário da Companhia EFDPII em três momentos distintos: como chefe de seção em 1869, participou do projeto do novo prédio da Estação do Campo, em 1870 e, por fim, foi engenheiro chefe de Tráfego em 1876, além de apresentar um projeto de ajardinamento do Campo da Aclamação em 1872, que não chegou a ser concretizado. Outro nome citado foi Clemente de NovelletoSpetzler, engenheiro alemão, que trabalhou na EFDPII, no período que Pereira Passos lá estava, e foi responsável por projetar o prédio que abrigou a estação da cidade de Sorocaba, importante por ter sido o primeiro prédio de tijolos da cidade, construído em 1875. Por fim, Marcelino Ramos da Silva, que junto com Pereira Passos e Jerônimo Jardim, elaboraram um plano de melhoramento para o Rio de Janeiro. A Comissão de

Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro, em 1874, formada por eles, elaborou um ambicioso plano de reforma urbana da capital, prevendo alargamento de ruas e a construção de grandes avenidas, o arrasamento de morros, a canalização de rios e outras medidas que causariam grande impacto em uma cidade insalubre e exposta a doenças e epidemias. Somente mais tarde, quando prefeito do Distrito Federal, Pereira Passos realizou diversas obras propostas pela comissão.

Ao retornar da Europa, entre os anos de 1876 e 1880, Pereira Passos assumiu a direção da Estrada de Ferro D. Pedro II, período em que colocou em prática a construção da Escola de Primeiras Letras nas Oficinas do Engenho de Dentro. Ao deixa-la, viajou novamente para a Europa com o intuito de educar seus filhos. Residiu em Paris, permanecendo por apenas um ano, onde visitou à Bélgica e à Holanda, em companhia de Francisco Belizário Soares de Souza[106], onde conheceu diversas fábricas, empresas de transporte, siderúrgicas e obras públicas. Voltou a estudar,frequentou cursos na Sorbonne e no Collége de France, mas foi convidado pela CompagnieAuxiliere de Chemins de FerBrésiliens para trabalhar como consultor na construção da linha ferroviária que ligava o Porto de Paranaguá à Curitiba, no Paraná, retornando ao Brasil, em 1881. Somente após a inauguração desta ferrovia, em 1882, retornou à Corte e assumiu a direção da Companhia Ferro-Carril de São Cristóvão, em substituição a Visconde de Taunay.

Pereira Passos envolveu-se com uma nova atividade, tornou-se industrial, ao adquirir, em 1887, a Serraria Bernachot, localizada na praia de Santa Luzia, no Rio de Janeiro. Sem abandonar a engenharia, adentra ao mundo das madeiras que conhecia bem, pois com esse material era feito a classificação e aproveitamento para os dormentes das estradas de ferro e para a construção de navios. Este estabelecimento chegou a firmar contratos com a Estrada de Ferro Central do Brasil para a construção, assentamento e pintura de edifícios destinados a estações, segundo o relatório[107] desta ferrovia no ano de 1890. Athayde (1944) afirma que tal estabelecimento industrial tinha a função de ser uma oficina para que os filhos de Pereira Passos trabalhassem, ou seja, como o próprio dizia “uma escola de aprendizagem e amor ao trabalho” (ATHAYDE, 1944, p. 192). Seria um indício de que ele entendia o ambiente e a atividade do trabalho eram fonte de aprendizagem? Seria um indicativo do que viria nos próximos anos?

[106]Francisco Belisário Soares de Souza era graduado em Direito e pertenceu ao Conselho do Imperador, foi Senador, diretor do Banco do Brasil e Ministro de Estado da Fazenda. (Consultado em: http://www.fazenda.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/galeria-de-ministros/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii/pasta-imperio-segundo-reinado-dom-pedro-ii-ministros/francisco-belisario-soares-de-souza. Acesso em 08/08/2017)

[107] Disponível em https://archive.org/stream/relatriodacompa1890estr/relatriodacompa1890estr_djvu.txt

Por intermédio da trajetória de Pereira Passos, podemos identificar que a atividade dos engenheiros se complexificava com o processo de afirmação e institucionalização do campo. Não mais atuavam em aspectos puramente técnicos para passarem a formular, dirigir e executar diferentes etapas de uma unidade de produção, onde lhes cabia também as funções financeiras e comerciais (MARINHO, 2015).

Em 1889, durante o processo que instauraria o regime republicano no Brasil, Pereira Passos realizou mais uma viagem desta vez uma volta ao mundo. Foi aos Estados Unidos, ao Japão, à Índia, ao Egito e à Rússia, dentre diversos outros países. Estava nos Estados Unidos quando foi proclamada a República, estudando um novo sistema de cabos subterrâneos para substituir a tração animal nos carris urbanos. Analisou, ainda, em Omaha, os novos processos de tração elétrica por cabos aéreos. E, 1891, voltou novamente à Europa, em visita à Alemanha, à Dinamarca e à Suécia.

> Nas viagens, era mais que um turista despreocupado e menos que um cientista que anota e observa para dar opiniões categóricas. Gostava de instruir-se e principalmente apaixonava-se pelo processo, a ponto de trazer para o país, muitas inovações que vira em suas viagens (ATHAYDE, 1944, p. 198).

Quando, finalmente, retornou,recebeu convitepara assumir a direção da Estrada de Ferro, agora não mais D. Pedro II, mas Central do Brasil. Cabe frisar que justamente nas décadas de 1880 e 1890, quando ocupou este posto de relevo, são os anos de criação da Escola de Primeiras Letras[108] e da Escola Prática de Aprendizes. Pergunto-me, então, quais eram as características administrativas da estrada de ferro que Pereira Passos dirigiu no Rio de Janeiro? Onde as escolas se inseriam em sua estrutura? Qual era sua influência, como diretor da ferrovia, sobre elas?

2.2 **À frente de uma ferrovia gerida pelo Imperador**

Quando Pereira Passos chegou à direção da Estrada de Ferro D. Pedro II, em 1876, as oficinas do Engenho de Dentro já estavam sendo edificadas.O processo de construção da Estrada de Ferro D. Pedro II iniciou-se a partir do decreto nº 641, de 26 de junho de 1852, que foi a lei geral norteadora do programa ferroviário nacional e, ao mesmo tempo, específica que determinou a edificação desta ferrovia. Ele autorizava a concessão a uma ou mais companhias

[108] Esta escola será estuda mais detalhadamente no capítulo seguinte, ao analisar a atuação de Maria Amélia Jacobina, a primeira professora.

a construção total ou parcial de um caminho de ferro que teria o ponto de partida no município da Corte e término nas províncias de Minas Gerais e São Paulo. Em contrário ao decreto, devido a inúmeros entraves encontrados[109], a construção da ferrovia foi realizada a partir de contratos independentes, onde cada companhia construtora ficaria responsável pela construção de um ou vários trechos da ferrovia. Um dos contratos mais significativos foi firmado com Edward Price.

Uma inovação significativa na constituição desta estrada de ferro foi a criação, através do decreto nº 1.599, de 09 de maio de 1855, de uma sociedade anônima "denominada Companhia da Estrada de Ferro D. Pedro II, com uma duração de noventa anos a partir da data que fossem subscritas as sessenta mil ações a serem distribuídas na Corte, onde ficaria sediada sua direção geral" (EL-KAREH, 1982, p. 44). Esta companhia foi a segunda empresa não financeira constituída com recursos do Estado e de estrangeiros, precursora das sociedades de economia mista do século XX (JURUÁ, 2012). Portanto, seu capital era partilhado por diversos acionistas, não sendo uma empresa com um único proprietário, provavelmente devido à grande quantidade de capital exigido para este empreendimento. A companhia funcionou como uma empresa privada financiada pelo capital inglês, entretanto, em 1865, a administração da estrada passou as mãos do Estado Imperial. Segundo Juruá (2012), além de se tornar a espinha dorsal da malha ferroviária nacional, outra característica dela foi se manter estatal até a década de 1990[110].

A importância e magnitude da Estrada de Ferro D. Pedro II era tão grande que o seu capital se comparava apenas com o capital do Banco do Brasil[111]. Ela não era apenas a maior em relação ao capital, mas também devido à grande complexidade em sua montagem.

> Era notório que sua desproporção, em relação às demais companhias, não se manifestava tanto ao nível do seu capital, mas sobretudo de tecnologia. Fora, sem dúvida alguma, a obra de engenharia mais formidável até então projetada no Brasil. (EL-KAREH, 1982, p. 58)

[109] Criada as condições legais, com o decreto nº 641, de 26 de junho de 1852, para a ligação da Corte com Minas e São Paulo, foi aberta concorrência pública. Dentre as propostas apresentadas, a de Thomas Cochrane foi vencedora, mas deveria apresentar os planos e estudos da linha em seis meses, como não foi feito, o contrato foi anulado. Uma segunda concorrência foi aberta, porém todas as propostas foram recusadas. Em 1853, o governo decidiu contatar o lançamento da companhia no mercado inglês, que também não logrou êxito. (EL-KAREH, 1982)

[110] Segundo Durão (2001), a privatização da ferrovia colocou a escola diante da incerteza quanto à continuação da formação profissional. A transferência para a Rede FAETEC pressupunha o rompimento da ligação estreita entre a escola e a ferrovia, visto que, ainda, a maioria de seus alunos eram contratados por ela.

[111] Cia. Estrada de Ferro D. Pedro II – Capital: 38.000:000$000 / Banco do Brasil – Capital: 30.000:000$000 (EL-KAREH, 1982, p. 58)

Seus trilhos deveriam cobrir longas distâncias e atravessar a Serra do Mar que era um grande obstáculo à sua realização. Porém, os problemas não estavam restritos apenas à tecnologia em relação a engenharia ferroviária, mas à própria organização empresarial-administrativa, ao pessoal especializado na direção das obras, no serviço do tráfego e manutenção da linha, no serviço das oficinas de conserto e do telégrafo elétrico. Em outras palavras, este empreendimento além de dispender grandes somas de dinheiro, também exigia um nível elevado das forças produtivas.

Segundo El-Karek (1982), a direção desta sociedade anônima brasileira que mal se havia iniciado no aprendizado capitalista, deveria encontrar pessoas capazes de levar o projeto adiante. Assim sendo, passaram a ser importados junto com os trilhos, as pontes e os trens, os técnicos mais especializados, e principalmente os engenheiros. Telles (1984) informa que a construção da ferrovia D. Pedro II foi dividida em 1ª e 2ª seções e cita presença de engenheiros estrangeiros, provenientes da Inglaterra, da França, da Bélgica e dos Estados Unidos, em ambas as seções. A influência estrangeira nas estradas de ferro, inicialmente, foi inteiramente inglesa, só após 1860 temos a participação norteamericana, enquanto que as outras nacionalidades pouco se destacaram. “Apesar da cultura em geral e do ensino da engenharia serem inteiramente dominados pelo espírito francês, até há pouco tempo” (TELLES, 1984, p. 235).

A construção da estrada conformava as seguintes ações: preparação do terreno e do leito da estrada, colocação dos trilhos sobre os dormentes, canalização das águas pluviais através de bueiros, drenagem de pântanos, construção de pontes, abertura de túneis, aterros, cortes nas montanhas, além de problemas relativos à segurança, como sinalização, cercas, telegrafia, dentre outros. Havia também a utilização de um instrumental altamente sofisticado como: locomotivas, vagões de passageiros, de freio ou bagagens, de mercadorias, de carregar madeira e trilhos, de lastro e aterro, para o correio e de pólvora. Sem falar das máquinas a vapor para bombear água dos poços na abertura dos túneis e para a remoção de pedras, guindaste móvel para manobras de grande força nas linhas, guindaste apropriado para levantar as locomotivas, prensa hidráulica para tirar e colocar as rodas das locomotivas, etc. (EL-KAREH, 1982). Ademais, esta ferrovia destacou-se pela atenção dada às necessidades de deslocamento da população. Em 1866, transportou 405 mil passageiros, chegando a 1892, com 10 milhões de pessoas atendidas (JURUÁ, 2012).

Tratava-se de uma empresa com atividades capitalistas, com tecnologia nova e que priorizava o trabalho assalariado, visto que o decreto de 1852, citado acima, proibia a utilização de mão de obra escrava na construção e manutenção de ferrovias, inserida em uma

sociedade escravista! Era de se esperar que se deparassem com a falta de pessoal especializado e não especializado, com demanda de mão de obra estrangeira. Ou mesmo acreditava-se ter a atividade laboral caráter educativo, pois "a continuidade do emprego era a melhor forma de aprendizagem em se tratando de habilitações práticas" (EL-KAREH, 1982, p. 36)

Cabe um contraponto à historiografia, que, devido a essa legislação, relacionava as ferrovias ao trabalho livre assalariado e à introdução de relações capitalistas no Brasil. Isto porque Souza (2015) observou, em sua pesquisa, que essa regra foi burlada, ao perceber estratégias para a utilização do braço escravo, ou seja, "sublocar alguns serviços da estrada com senhores de engenho era uma forma de garantir mão de obra escrava na ferrovia" (p. 61). El-Kareh (1982) também destaca que "se alinhava a massa dos trabalhadores assalariados, mais ou menos especializados, ao qual se somava um número não-identificado de escravos" (p.72). Em geral, os braços escravos eram utilizados na construção das estradas de ferro, ou seja, em serviços sazonais.

Os trabalhadores lidavam com condições de trabalho precárias que renderam à empresa, durante a República, numa associação da sigla da empresa (EFCB), o apelido de Empresa Funerária Caveira de Burro. Figueira (1908) destaca que entre 1889 e 1906, o número de mortos em acidentes chegou a 382 pessoas e o número de feridos a 1.570, somente entre os funcionários desta empresa. Sem falar nos que estavam à frente da construção de linhas e trilhos que morreram às centenas por causa das doenças, como febre amarela ou malária. Doenças, atropelamentos, batidas entre trens e caldeiras que explodiam, estavam entre as diversas causas que tornavam o trabalho na ferrovia uma ocupação perigosa.

A preocupação em assistir, devido as condições de trabalho, o pessoal empregado nesta ferrovia, foi expressa por Pereira Passos no relatório, redigido por ele, no ano de 1878, quando afirmou:

> Sobrecarregado de trabalhos e parcamente retribuído, sem amparo para a velhice, ou para os casos de invalidez, o pessoal da estrada distingue-se, entretanto, pelo religioso cumprimento de seus deveres, por uma dedicação sem limites ao serviço que lhe é confiado, e por inexcedível zêlo. Se um acidente ou outra circunstância reclama esforço extraordinário, todos porfiam em prestal-o e ninguém se lembra de descansar enquanto não se acha cumprida a sua tarefa. (p. 127)

Até então, não havia legislação de proteção aos trabalhadores, pois a primeira associação mutualista desta estrada de ferro foi fundada, somente, em 1883, a Associação Geral de Auxílios Mútuos, com a intenção de garantir aos empregados auxílio em caso de doença, funeral e pensões para os familiares. Provavelmente, por causa de palavras, como as

acima, escritas por Pereira Passos, tenha propagado a ideia de que o engenheiro tenha conseguido "alcançar a amizade de todos seus subalternos" (A NOITE, 01/09/1936), concretizada na homenagem prestada a ele, dois anos depois de sua saída da direção da empresa, por um busto em mármore inaugurado em 1882, pelos empregados.

A Estrada de Ferro D. Pedro II empregava milhares de homens que trabalhavam entre Rio de Janeiro e São Paulo. Segundo Fraccaro(2008), em 1897, tinha 13.665 trabalhadores e, atingiu no ano de 1920, a 18.774. O quadro era composto desde altos cargos administrativos até os operários jornaleiros, ou seja, o trabalhador que recebia pelo dia trabalhado. Todos estavam sob o comando hierárquico inicialmente do Imperador e depois da Presidência da República. Essa empresa de grandes proporções, gerida pelo Estado e importante para a economia do país, estava organizada em cinco divisões: Administração Central, Tráfego, Contabilidade, Locomoção e Via Permanente.

Quadro 1 - Administração da E.F.D. Pedro II (Central do Brasil)

Administração Central	Tráfego	Contabilidade	Locomoção	Via Permanente
1ª Divisão	2ª Divisão	3ª Divisão	4ª Divisão	5ª Divisão
Diretor	Subdiretor	Subdiretor	Subdiretor	Subdiretor
Tesoureiro Fiéis Pessoal de escritório Secretário Intendente	Pessoal do escritório Inspetores Condutores Bagageiros Guarda-freios Agentes de estação Ajudantes Fiéis Bilheteiros Conferentes Telegrafistas	Auxiliar técnico Guarda-livros Pessoal do escritório	Pessoal do escritório Ajudante de mestre Torneiros Ferreiros Serralheiros Fundidores Pedreiros Carpinteiros Modeladores Pintores Consertadores Correeiros Guardas **Professora**	Engenheiros Ajudantes Armazenistas Mestres de linha Encarregado de sinais Encarregado de canteiros Carpinteiros Pedreiros Caldereiros Calceteiros Serventes Guardas Feitores Trabalhadores de turma

Fonte: FRACCARO (2008), adaptado de Manuel Fernandes Figueira. *Memória histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1908, p. 636.

Para cada setor, havia um chefe subordinado ao diretor, que teria a responsabilidade de gerir a Administração Central. Se houvesse a decisão de construção de um novo trecho de linha, uma nova divisão era aberta, chamada de Prolongamento, e logo que o trabalho de construção terminava, era extinta. A seção do Tráfego destinava-se aos assuntos referentes aos serviços de passageiros nas estações, recebimentos e guarda de bagagens e mercadorias.

Era composta pelos condutores, bagageiros, guarda-freios, agentes de estação, ajudantes, fiéis, bilheteiros, conferentes, guardas, cabineiros, serventes, despachantes e telegrafistas. A seção de Contabilidade era responsável pelo processamento e conferência das contas da estrada e, portanto, composta pelos empregados incluídos nas categorias de pessoal de escritório. O serviço de Via Permanente, se referia aos trabalhos de construção, reparação e melhoramentos das linhas. As sedes estavam descentralizadas e distribuídas ao longo da linha e eram compostas por engenheiros residentes, ajudantes, auxiliares, armazenistas, mestres de linha, encarregados de sinais, encarregados de canteiros, carpinteiros, pedreiros, caldeireiros, calceteiros, pintores, ferreiros, malhadores, soldadores, serventes, guardas, feitores e trabalhadores de turmas.

A seção Locomoção era responsável pelas atividades relacionadas ao serviço das locomotivas e à construção, conservação e reparação de material rodante. Nesta divisão os empregados eram chamados de operários (FRACCARO, 2008). Estava dividida entre as oficinas de São Diogo, na Capital, e a do Engenho de Dentro, onde estava a sede. No Engenho de Dentro os trabalhos eram exercidos por mestres, ajudantes, limadores, torneiros, carpinteiros, serralheiros, caldeiros, fundidores, ferreiros, pintores, modeladores, correeiros, pedreiros, guardas, consertadores de carros e trabalhadores. Era o setor responsável pela reparação e montagem das locomotivas da ferrovia.

À frente desta gigantesca empresa, Pereira Passos, promoveu em sua primeira gestão a expansão da estrutura da ferrovia, com novas estações, implantação de serviços telegráficos, construção de armazéns, construção da estação marítima e, no que interessa a este estudo, expandiu as oficinas e iniciou a construção da Escola de Primeiras Letras no Engenho de Dentro, que só foram concluídas em 1882, após sua gestão. Podemos perceber pelo quadro acima, que a professora estava lotada entreos funcionários da Locomoção nas oficinas, o que indicava que a escola foi criada para atender a uma gama diversificada de crianças filhas de operários da estrada de ferro.

Outro vestígio importante foi fornecido pelo ofício do Senador Pedro Leão Velloso, em 1882, durante a implantação da Escola de Primeiras Letras, ao expor que esta escola não deveria estar sob jurisdição da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e sim confiada à direção da Estrada de Ferro D. Pedro II:

> Em 22 de Novembro de 1882
> Nº 443
> Ao (?) Mº. doImpº sobre a escola das oficinas
> [...] Tenho a honra de acusar o recebimento do aviso do Ministério dos Negócios do Império sob nº 5835, de 21 de novembro corrente, em que V. Exª se dignou

> declarar-me que o Ministério da Agricultura, Comercio e Obras Públicas resolveu confiar a direção da escola das oficinas do Engenho de Dentro da Estrada de Ferro D. Pedro 2º á Diretoria da mesma Estrada.Havendo dado logo o devido cumprimento ao Aviso sob nº 4625, de 24 de Agosto do corrente ano resta-me pedir a V. Exª haja por bem esclarecer-me se a escola da oficinas fica isenta de toda a jurisdição da Inspetoria Geral da Instrução Primaria e Secundária do Município da Corte. [...]
> Senador Dr. Pedro Leão Velloso[112] [...] (Acervo do Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro)

Portanto, era a empresa que definia o que e como deveria ser estudado dentro de seus "muros". Os indícios apontam para a ação educacional desenvolvida na ferrovia estava encerrada dentro da própria empresa e voltada para o mundo do trabalho tão específico que era desenvolvido no seu seio. Ainda assim, no ano de 1907, estavam matriculados, na Escola de Primeiras Letras, 60 alunos, sendo 33 do sexo masculino e 27 do feminino (FIGUEIRA, 1908). Diante destes dados, outros questionamentos são formulados: como eram as oficinas e o bairro do Engenho de Dentro? Existiam famílias de ferroviários, em 1882, residindo neste local, para justificar a criação de uma escola?

2.3 **No Engenho de Dentro: em favor do subúrbio operário**

Pereira Passos conhecia os subúrbios do Rio de Janeiro, consequentemente o Engenho de Dentro, visto que participou da Comissão de Melhoramentos da Cidade, em 1874, que pretendia civilizar a cidade através de mudanças urbanísticas e do saneamento. A inauguração da Estrada de Ferro D. Pedro II, a partir de 1858, foi marcante para o subúrbio, visto que os espaços em que a linha férrea cruzava e estabelecia estações, foram progressivamente ocupados, contribuindo para o surgimento de bairros e o deslocamento de uma população com empregos mais estáveis e remuneração mais elevada, como funcionários públicos, civis e militares, profissionais liberais e comerciantes, todos fugindo da crescente urbanização da cidade e dos altos preços das moradias (MENDONÇA, 2011). Os chamados "subúrbios da Central" foram a região que primeiro sofreu o retalhamento das antigas chácaras e fazendas.

Fernandes (2011) indica que os subúrbios do Rio de Janeiro não estavam dissociados da vida aristocrática, pois ao consultar o *Almanaque de Laemmert*[113], no ano de 1880,

[112] Pedro Leão Veloso (1828-1902) formado em Direito, exerceu as profissões de jornalista, professor, advogado e magistrado. Durante o Império, foi deputado provincial, conselheiro de estado, senador ministro e presidente das províncias do Espírito Santo, Alagoas, Maranhão, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará e Ceará e ministro dos Negócios do Império no gabinete de 1882. (ABREU, 2015)

localizou no periódico o endereço de moços fidalgos, gentis-homens, barões e viscondes no bairro do Engenho Novo, por exemplo. A presença de barões, generais, capitães, lentes da Escola Politécnica, camaristas, moços fidalgos e conselheiros municipais que moravam nas chácaras no Engenho Novo expressa o prestígio que o local gozava para estas classes sociais, como também o caso do Méier, assim nomeado, devido aos proprietários dessas terras que eram aristocratas: a família Duque Estrada Meyer.

Uma evidência da existência de vida social ativa e organizada nos chamados subúrbios ferroviários do século XIX foi o florescimento de uma imprensa[114] empenhada na defesa do local e de seus moradores, como por exemplo, os periódicos:*O Echo Suburbano*[115]*, Progresso Suburbano: órgão noticioso, recreativo e literário*[116], *Commercio Suburbano*[117], dentre outros, que noticiavam através de suas colunas "A vida nos subúrbios", denúncias sobre a relação de trabalho, como em "Pelo bem geral", divulgação de festas e atividade de grêmios, publicação de poesias e propagandas diversas sobre o comércio local. Em relação ao Meier, Mendonça (2011) relaciona a quantidade de periódicos desenvolvidos nas décadas de 1900 e 1920 fruto do adensamento populacional e da maior expansão das atividades mercantis. Neste período, foram criados oito jornais e revistas, muitos deles dependentes da venda de espaços para anúncios e anunciantes, ou seja, expressavam as demandas e os interesses da classe mercantil suburbana. Os anúncios revelavam um bairro que possuía padarias, tipografias, escolas, escritórios de advocacia, médicos, dentistas, teatros e clubes recreativos.

> Até o século XIX o subúrbio não tinha a conotação negativa que passará a ter no século XX. Até porque os subúrbios e arrabaldes eram a área de moradia de membros das classes ricas e médias da cidade, ali estabelecidos em suas chácaras, *chalets* e casarões. (SANTOS, 2011, pp. 258-259)

Somente o Engenho de Dentro é que possuía um perfil social com características proletárias devido à presença das Oficinas[118] da Estrada de Ferro D. Pedro II e seus

---

[113] Estão disponíveis exemplares digitalizados do Almanaque Laemmert, entre os anos de 1844-1889, no site da Centre os ResearchLibraries (http://www-apps.crl.edu/brazil/almanak).

[114] Mendonça (2011) destaca a invisibilidade da imprensa periódica suburbana, pois enquanto os grandes diários da cidade do Rio de Janeiro receberam atenção pelas instituições de guarda do acervo, a imprensa operária caracteriza sua preservação através dos estudos que ao longo do tempo reuniram exemplares e os organizaram o pouco que sobreviveu da imprensa periódica criada nos bairros suburbanos. O resultado é a preservação de uma coleção bastante fragmentada e irregular.

[115] Os anos de 1901 e 1911 estão disponíveis na Hemeroteca da Biblioteca Nacional (http://bndigital.bn.br/acervodigital/)

[116] O ano de 1902 está disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional (http://bndigital.bn.br/acervodigital/)

[117] O ano de 1902 está disponível na Hemeroteca da Biblioteca Nacional (http://bndigital.bn.br/acervodigital/)

[118] No *Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II*, do ano de 1872, afirmava-se que "as oficinas do Engenho de Dentro se forem montadas com todos os aparelhos, máquinas e utensis que se encontram em oficinas semelhantes na Europa,

funcionários. Conceição (1987) considera que a oficina da Locomoção foi o primeiro núcleo básico de manutenção das locomotivas da ferrovia e, somado à falta de regularidade de circulação de trens que dificultava a volta de todos os operários do trabalho, propiciou que todo um conjunto estrutural foi criado e mantido pela empresa, como a vila de casas para os operários, escolas e armazém para a venda de secos e molhados.

Construídas nos terrenos da antiga Fazenda do Engenho de Dentro, que se localizava à época no Engenho Novo, na Freguesia de Inhaúma, as oficinas ocupavam uma área de 40 mil braças quadradas[119] e foram compradas por 10 contos de réis. Suas instalações foram inauguradas em 01 de dezembro de 1871 e poderiam atender a uma frota de até 780 locomotivas e cinco mil carros e vagões (GUIMARÃES, 1996).

Figura 7 - Mapa, destacando espaço onde existiam as antigas instalações das Oficinas que deram lugar a construção do Estádio Olímpico João Havelange, renomeado Estádio Nilton Santos[120].

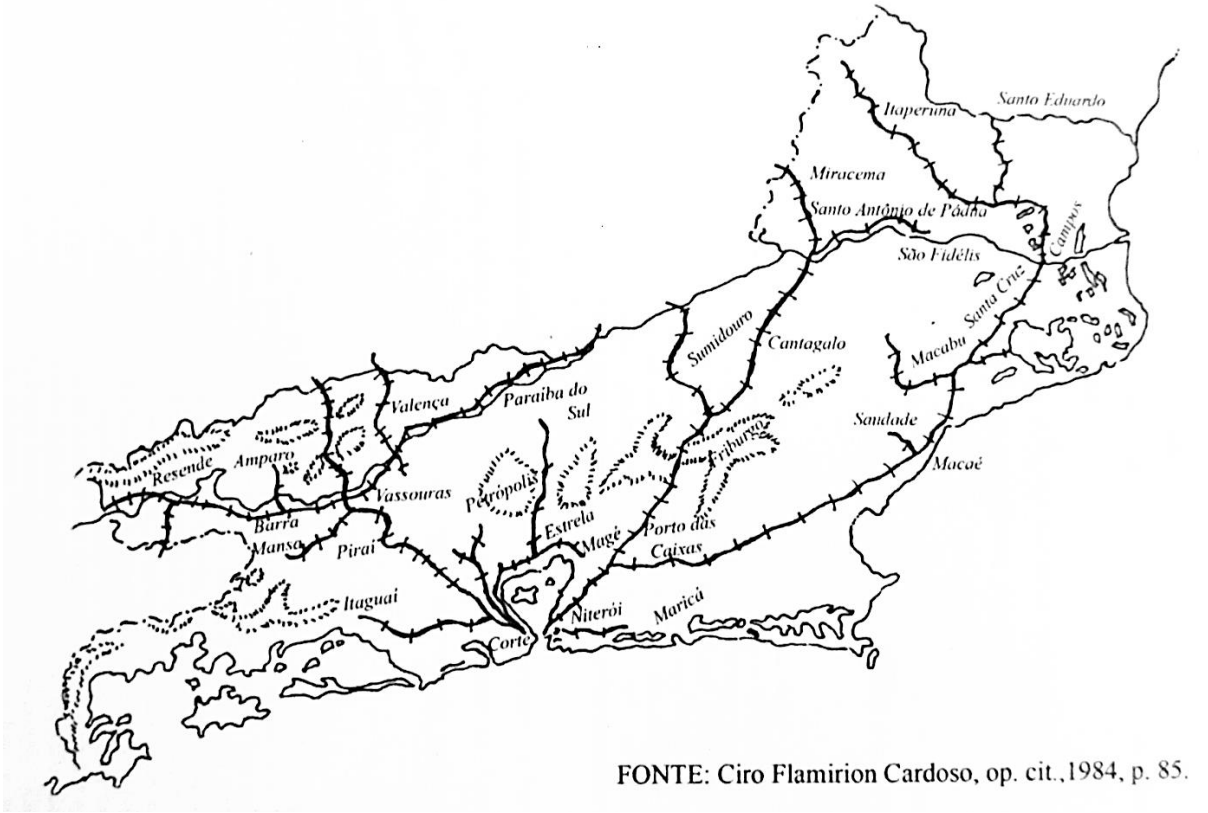
sobretudo em Londres, muito poderão auxiliar o serviço do movimento e tração desta Estrada; todavia não há a negar que muito já tem feito neste sentido e continuarão a fazer" (p. 17).

[119] Corresponde a 73.152 mil metros. (Consultado em http://extraconversion.com/pt/comprimento/bracas/bracas-para-metros.html).

[120] Sobre a construção do estádio ver a notícia "Histórias do Engenho de Dentro: antigas oficinas de trem vão ganhar vida nova", publicado em O Globo, em 22/06/2014. (Consultado em https://oglobo.globo.com/rio/design-rio/historias-do-engenho-de-dentro-antigas-oficinas-de-trem-vao-ganhar-vida-nova-12962002) e o mapa foi retirado do site: http://www.perdidoporai.com/2012/12/rio-de-janeiro-um-passeio-pelo-engenhao.html

A área espacial do Engenho de Dentro fazia parte da freguesia de Inhaúma, fundada em 1743, e era composta de grande extensão de terras, mas que ao longo dos anos sofreu redução de 1/3 do seu espaço. No período entre 1873 a 1906, a freguesia era ocupada pelos seguintes bairros do município do Rio de Janeiro: Olaria, Ramos, Bonsucesso, Manguinhos, Higienópolis, Engenho da Rainha, Tomás Coelho, Cavalcante, Engenho de Dentro, Pilares, Abolição, Encantado, Água Santa, Piedade, Quintino Bocaiúva, Cascadura, Engenheiro Leal e parte dos bairros do Caju, Del Castilho, Cachambi, Lins de Vasconcelos, Jacarepaguá, Freguesia e Madureira. A partir de 1890, as freguesias passaram a ser denominadas de distritos municipais, divididos entre urbanos e suburbanos. Dentre os distritos suburbanos, Inhaúma era o mais próximo ao centro da capital federal e, posteriormente, em 1890[121], possuía uma população de 17.448[122] habitantes.

Figura 8 - Mapa das Estradas de ferro na província do Rio de Janeiro – 1888



Fonte: Gouvêa, 2008, p. 54

[121] O primeiro censo demográfico foi realizado ainda no período imperial em 1872, após algumas tentativas nos anos de 1850, foi o único que contabilizou os escravos existentes no território brasileiro. Somente em 1890 temos o primeiro censo a ser desenvolvido no período republicano. (Disponível em http://memoria.ibge.gov.br/sinteses-historicas/historicos-dos-censos/censos-demograficos.html)

[122] Diretoria Geral de Polícia Administrativa, Arquivo e Estatística. *Recenseamento do Rio de Janeiro (Districto Federal):* Realizado em 20 de setembro de 1906. Rio de Janeiro: Oficina de Estatística, 1907, p. 23. (Disponível em https://archive.org/details/recenseamentodo00bragoog)

A viagem de trem entre a estação Central e o Engenho de Dentro costumava levar aproximadamente 40 minutos, além de possuir quatro estações ferroviárias: a do Engenho de Dentro (1871), a de Piedade (1873), a de Cupertino (atual Quintino Bocaiúva – 1886) e a do Encantado (1889). No final do século XIX e início do XX, mais três outras ferrovias passaram a cruzar as terras de Inhaúma: The Leopoldina Railway[123], Estrada de Ferro Rio D'Ouro[124] e Estrada de Ferro Melhoramentos no Brasil[125], com várias estações ferroviárias. Devido à quantidade de ferrovias e consequentemente suas estações, a ocupação do território ocorreu de maneira desigual.

Apesar de tanto Lasmar(1982) como Rodriguez (2004) afirmarem que não havia núcleo habitacional no Engenho de Dentro no início da construção das oficinas, os estudos de Santos (1987) indicam que essa área não era desabitada. No início do século XIX, houve mudança do produto hegemônico de exportação do açúcar para o café o que influenciou as produções da freguesia de Inhaúma. A cana de açúcar foi o principal gênero agrícola produzido neste espaço. Para Santos (1987), a influência econômica atuou em Inhaúma em três pontos distintos: o gradativo abandono das grandes áreas de cultivo da cana, promovendo o declínio do escravismo na região; o estímulo de novas atividades agrícolas voltadas para a pequena lavoura e ao trabalho livre em suas terras; e o surgimento de novas formas de ocupação da terra, principalmente a partir de meados do século XIX, com arrendamentos e chácaras, além de loteamentos, com fins habitacionais que impulsionaram o processo de urbanização local:

> [...] desde a década de 1870, os proprietários de fazendas localizadas na região oeste de Inhaúma, situada entre a Estrada de Santa Cruz e as estações do Engenho de Dentro e Cascadura, empreenderam o retalhamento e loteamento de suas terras. (MIYASAKA, 2011, p. 37)

[123] Era uma companhia inglesa, fundada em 1897, pela fusão da E. F. Leopoldina com outras pequenas ferrovias, que somavam inicialmente 2.118km, e cobriam todo leste do Estado do Rio de Janeiro, Sul do Espírito Santo e zona da mata de Minas Gerais. (TELLES, 1984, p. 84)

[124] O Decreto nº 2.639, de 22 de setembro de 1875, autorizava o início da construção da rede de abastecimento d'água para o Rio de Janeiro, sendo para isso necessária a implantação de uma via férrea para o transporte do material para a adutora, ligando a "Quinta do Imperador", na Ponta do Caju, próxima ao porto do Rio de Janeiro, e desenvolvendo-se em sentido noroeste, paralelamente à Estrada de Ferro D. Pedro II até as represas de captação do rio D'Ouro, na Serra da Bandeira, próxima a Japeri. Em 1928, foi incorporada a Estrada de Ferro Central do Brasil. (RODRIGUEZ, 2004, p. 82)

[125] Criada em 17 de maio de 1890, ela foi projetada para alcançar as cidades da região sul fluminense, parte da Serra do Rio de Janeiro. Começando em Japeri e terminando em Três Rios, a construção desafiadora entre as sinuosas curvas da serra teve início em 1892 e foi entregue em 1898, como um ramal independente da Linha do Centro, embora ambas dividirem o pátio da estação de Japeri, onde foi construída uma estação própria para a nova ferrovia. Em 1903, esta ferrovia foi incorporada à Estrada de Ferro Central do Brasil e passou a se chamar Linha Auxiliar. (Consultado em http://tremdaserradoriodejaneiro.blogspot.com.br/2016/10/estrada-de-ferro-melhoramentos-do-brasil.html)

Essa fragmentação das propriedades também demonstra uma mudança do perfil da atividade econômica. A freguesia de Inhaúma se caracterizava no século XIX, especialmente, pela produção de abastecimento local e do Rio de Janeiro, mas não existiam somente lavouras, havia também fábricas, vendas e hospedarias.

Lima (2011) indica que um bom exemplo destas mudanças foi a fazenda do Engenho de Dentro, espaço onde foi construído as oficinas. A propriedade dos doutores Francisco Correa Leal e Francisco Fernandes Padilha também sofreu pequenas fragmentações no ano de 1856, mas conseguiu manter a maioria do território unido. A fazenda possuía engenhos de açúcar, dois fornos de queimar carvão e um forno de queimar louça, um pequeno cafezal, criação pequena de animais como vacas e vitelas. Existia atividade de subsistência na fazenda, pelo menos de alguns produtos básicos como leite das vacas e a produção de farinha, açúcar, carvão, louças e café. Uma parte da produção era designada para a venda. Esta organização indica um novo perfil econômico na região. Além da lavoura existia também uma fábrica, que tornava os proprietários não somente fazendeiros e profissionais liberais, pois eram médicos e não residiam na fazenda. Eles eram também homens de negócios

Portanto, quando Pereira Passos chegou à direção da ferrovia, a área das oficinas poderia até ter um núcleo habitacional precário, mas havia ocupação do espaço. Talvez este seja um dos motivos para a direção da Estrada de Ferro D. Pedro II autorizar a construção de edificações dentro dos terrenos da oficina. Casas foram construídas para os operários e pessoal técnico. Em 1876, já havia 26 casas erguidas na Rua Mariano Procópio e 27 na Rua Dr. Padilha. A primeira referência feita sobre reparos nas residências de operários data de 1878, extraída do *Relatório da Estrada de Ferro*, elaborado pelo engenheiro Pereira Passos, no seguinte trecho: “Repararam-se as portas, janelas, caixilhos e encanamento d’água do edifício principal e as cercas das casas dos operários” (p.91). A partir deste ano em todos os relatórios anuais eram citadas obras nas casas de operários. Ora colocava-se encanamentos de água e esgoto, ora reparados telhados, soalhos, pintura, caiação, emboço, dentre muitos serviços para manter as casas em bom estado de conservação.

> Engenho de Dentro – Apenas repararam-se o encanamento d’água, o soalho e as ferragens de algumas portas e janelas. Oficinas – Continuaram as reparações das casas das ruas Padilha e Mariano Procópio, que residem os operários das oficinas. (*Relatório da Estrada de Ferro II*, 1880, p. 98)

Pereira Passos expôs, no documento intitulado "Questão de cortiços[126]", redigido em 04 de junho de 1876, o que considerava uma habitação "saudável" ao analisar o projeto de Posturas, elaborado pela Junta de Higiene, que propunha a construção de domicílios econômicos para as famílias pobres e celibatários, e a construção de dormitórios públicos na cidade do Rio de Janeiro. O problema das habitações, para ele, era a conservação precária, portanto "verdadeiros focos de infecção", principalmente porque eram térreas e, por isso, úmidas e a receber pouca luz do dia. Ressaltava que o povo se preocupava mais com as fachadas do que com a disposição interna dos imóveis, fator que para ele, contribuía para a salubridade da casa. Combatia, ainda, as moradias coletivas, consideradas por ele sem higiene e imundas, verdadeiros "centros geradores das doenças infecciosas que no começo do século matavam assustadoramente o carioca"(ATHAYDE, 1944, p.62). Por esse motivo, como engenheiro, edificou, ao longo de sua trajetória profissional, diversas vilas para operários dentro do que se considerava ideal, provavelmente, deve tê-lo motivado, durante sua primeira gestão à frente da Estrada de Ferro D. Pedro II, a reformar as casas dos operários, pois a primeira referência a reparos nas residências da vila operária da Estrada de Ferro D. Pedro II, data do ano de 1878, conforme *Relatório da Estrada de Ferro*.

Esse agrupamento de casas pode ser entendido como integrante da chamada vila operária, referindo-se a uma face do processo de industrialização que o Brasil estava iniciando. Segundo Blay(1981), um dos primeiros setores produtivos, que investiu na construção de vilas operárias, foram as ferrovias. Neste caso, utilizava-se também a designação vila ferroviária, o que pode indicar uma variedade de situações, desde aglomerados de casa na zona rural, até conjuntos de casas contíguas e de desenho igual, ou semelhantes.

As vilas operárias variavam quanto ao tamanho, podendo ser compostas de 30 ou 40, até 200 casas, mas a autora destaca que não é a existência de um único modelo arquitetônico que as distingue das demais. O que lhes confere semelhança e distinção é a forma de propriedade num dado momento histórico. Ou seja, vila operária significava um conjunto de casas contíguas, construídas, ou compradas já prontas pelas fábricas, e que se destinavam ao uso de seus empregados mediante aluguel ou comodato.

As casas representavam um padrão de moradia popular oposto à favela, ao mocambo e ao cortiço, o que supunha ser um local organizado, limpo e decente, com habitações salubres em oposição à falta de higiene, de espaço e de conforto atribuída às casas dos pobres urbanos. A construção das casas nas vilas operárias indicava residências de famílias de trabalhadores

[126] Acervo Museu da República.

estáveis, que se opunham aos indivíduos que não eram trabalhadores regulares, ou seja, autônomos, vadios, prostitutas, marginalizados, dentre outros.

Tais casas despontaram no processo de industrialização brasileiro, caracterizando uma etapa da formação do operariado urbano e sua criação, para além de solucionar uma questão de falta de habitações, a qual refletia a administração paternalista por parte das empresas e principalmente a tentativa de controle da vida do trabalhador, observando a moral e os hábitos do trabalho:

> O operariado em formação, convivendo com o trabalho escravo, numa nação apoiada na produção agrário-exportadora, não encontrara ainda seus parâmetros de comportamento. Ao oferecer quartos para dormir, os empresários ofereciam também modos de viver, regras, atitudes e valores a serem cumpridos. (BLAY, 1981, p. 148)

Habitar, portanto, é utilizado como a representação em um veículo de transmissão de novos valores que deveria formar um padrão de comportamento a ser seguido pelo novo operário. Para Elias (2011) este movimento de criar novos padrões de comportamento relaciona-se com o processo de civilização que surgiu da constante correlação entre as modificações das estruturas de personalidade e as alterações nas estruturas sociais:

> A "civilização" que estamos acostumados a considerar como uma posse aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado, ou o que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. (ELIAS, 2011, p. 70)

A civilidade, lembra Elias (2011), implica em um processo de controle das emoções, pois está vinculado com o grau de entrelaçamento e interdependência entre as pessoas que compõem a sociedade. O grau de civilidade de uma sociedade é medido pelo nível de controle das emoções, quanto mais controle mais distante da barbárie. Esse controle pode ser tanto individual (autocontrole), como social (códigos de conduta e padrões de comportamento). O operário aprendia a ser trabalhador dentro de novos padrões de moralidade e comportamento, o que explica a criação das vilas operárias em um Estado que engatinhava no capitalismo.

Todavia, na Estrada de Ferro D. Pedro II, a relação entre os operários, as condições de vida e trabalho e a empresa não poderiam ser tomadas como um exemplo de paz e harmonia. O direito de habitar uma casa da vila[127] era um motivo de disputa, visto que a especulação

[127] "Esse era o caso do operário Gustavo Gachet, que não era funcionário da Central do Brasil, que recebera a chave da casa de número onze das mãos de outro operário, Alexandre Felipponi. O diretor interino da estrada, Francisco Xavier Gomes, se opôs à mudança de Gachet sob justificativa de que havia prometido a outro empregado que há muito esperava a sua vez e cuja residência ali era indispensável ao serviço". (FRACCARO, 2008, p. 37)

imobiliária era um problema que assolava a classe trabalhadora carioca em todos os cantos da cidade que começava a urbanizar-se. Além disso, a estrada de ferro exercia forte dominação e controle aos seus trabalhadores, em prol de uma conduta ideal, com a criação até mesmo uma prisão para os seus empregados (GÓES, 1988).

Pereira (2014) ao estudar a escola operária da Companhia Brasil Industrial de Paracambi, no Estado do Rio de Janeiro, aponta que benesses eram oferecidas aos trabalhadores. Uma delas foi a habitação, que inicialmente eram alojamentos, mas que, seguindo o plano inglês, criaram as vilas operárias no intuito de estimular a permanência dos trabalhadores na fábrica. Assim, como a ferrovia, a Companhia, criada na década de 1870, iniciou suas atividades utilizando a mão de obra estrangeira, com técnicos mestres, alguns operários ingleses e famílias de imigrantes alemães recrutadas em Santa Catarina. Talvez por esse motivo a autora referiu-se à construção da vila operária como proveniente da influência inglesa.

A vila operária desta fábrica contava com diferentes estabelecimentos (capela, clube, açougue, leiteria, armarinho) que atenderiam às necessidades dos operários e suas famílias. Outra benesse foi a escola, considerada como um dos meios de formação, controle e fixação do operário ao redor das fábricas. Sendo assim, para ela, como o ensino profissional não era prioridade nesse período, os donos das fábricas, para preparar mão de obra especializada, iniciaram o processo de oferecer escola elementar aos trabalhadores e aos seus filhos. Houve a criação do corpo de aprendizes, que durou apenas até 1881, composto por crianças que trabalhavam durante o dia na fábrica e,a noite, recebiam aulas de instrução elementar.

Sobre a estrutura das casas da vila, apoio-me na pesquisa de Cruz (2007) ao estudar a vila ferroviária de Paranapiacaba.A autora estudou a arquitetura e o urbanismo desta vila ferroviária e chamou a atenção porque no mesmo período que tomei conhecimento do texto, o Jornal da Band[128] fez uma reportagem sobre a restauração desta vila, localizada no que corresponde ao município de Santo André (SP). Sua origem deveu-se à construção da primeira ferrovia paulista, a São Paulo Railway CompanyLtd.[129], no período entre 1860 a 1946.Quando ainda estava sob controle inglês,instalou-se a vila de Paranapiacaba, com infraestrutura urbanística moderna para a realidade brasileira da época. A autora identifica

[128] Memória: Vila de Paranapiacaba passa por restauração. Reportagem exigida em 22/07/2017 no Jornal da Band (Disponível em http://noticias.band.uol.com.br/jornaldaband/videos/16275063/memoria-vila-de-paranapiacaba-passa-por-restauracao.html).

[129] Francisco Pereira Passos também se envolveu na história desta estrada de ferro. Primeiro na condição de funcionário do governo imperial, fiscalizando a obra da Estrada de Ferro Santos-Jundiaí, inaugurada em 1867 como São Paulo Railway. Depois como consultor técnico do Ministério da Agricultura e Obras Públicas, permanecendo em Londres de 1871 a 1873 como inspetor especial das estradas de ferro subvencionadas pelo governo brasileiro, com a incumbência de firmar um acordo sobre o capital garantido à Estrada de Ferro Santos-Jundiaí. (Disponível em http://atlas.fgv.br/verbetes/pereira-passos)

este como um exemplo pioneiro e único de cidade empresarial, construída e administrada por uma ferrovia e que ainda preserva parte significativa de suas características arquitetônicas e urbanísticas. Apesar de ter sido a primeira vila ferroviária de São Paulo, não serviu de modelo para as outras que surgiram depois em outras ferrovias.

Na vila, a autora identificou os prédios ferroviários que são estações, armazéns, oficinas, prédios administrativos, cabines de sinalização, casas de turma, casas para funcionários, casas de máquina e força. Mas, ainda, tinha o clube, o mercado, a escola, o hospital e alguns galpões ferroviários. Sob a administração inglesa construiu-se um edifício de madeira onde se instalou o primeiro grupo escolar, somente em 1911. Em 1938, um novo prédio foi construído de tijolos de barro para abrigar a escola. Não foi uma escola profissional, mas sim de ensino elementar.

Segnini(1982), ao analisar a ferrovia Companha Paulista, afirma que:

> O paternalismo revestiu-se de diferentes formas na Paulista. Entre elas destacam-se a Sociedade Beneficente, Associação Protetora das Famílias dos Empregados, Escola de Aprendizes, Cooperativas de Consumo, Construção de Casas para Trabalhadores. Todas sob o controle e vigilância da empresa e permeadas pelos conflitos entre os ferroviários e os representantes do capital: a diretoria da empresa. (p. 42)

Uma estrutura de serviços era erguida ao redor das vilas operárias, como por exemplo, capela, escola, armazém, clube social e farmácia. No caso da escola, ela tinha formas específicas de educação, era uma escola operária. Contraditoriamente, as escolas de primeiras letras foram os estabelecimentos mais constantes no ambiente das indústrias e fábricas no século XIX, enquanto que as escolas de ensino profissional começaram a despontar somente no século XX, com exceção daquela da Estrada de Ferro Central do Brasil que criou a Escola Prática de Aprendizes em 1897. Um exemplo destas escolas vinculadas às vilas operárias é a escola da Fábrica de Pólvora Estrela, primeira indústria do Brasil, criada por decreto em 1808, logo após a chegada da família Real, mas que inaugurou a escola de primeiras letras somente em 1841 e o Ginásio Industrial da Fábrica Estrela (GIFE), com caráter profissional, em 1967 (SILVA e VASCONCELOS, 2017).

Inserida neste contexto, a Estrada de Ferro D. Pedro II desenvolveu uma estrutura semelhante na área das oficinas do Engenho de Dentro, com o projeto inicial prevendo a construção de uma escola, além de hospedaria, casas de moradia para os trabalhadores, hospital e capela (BICALHO[130], 1873). Mergulhado neste processo, Pereira Passos iniciou a

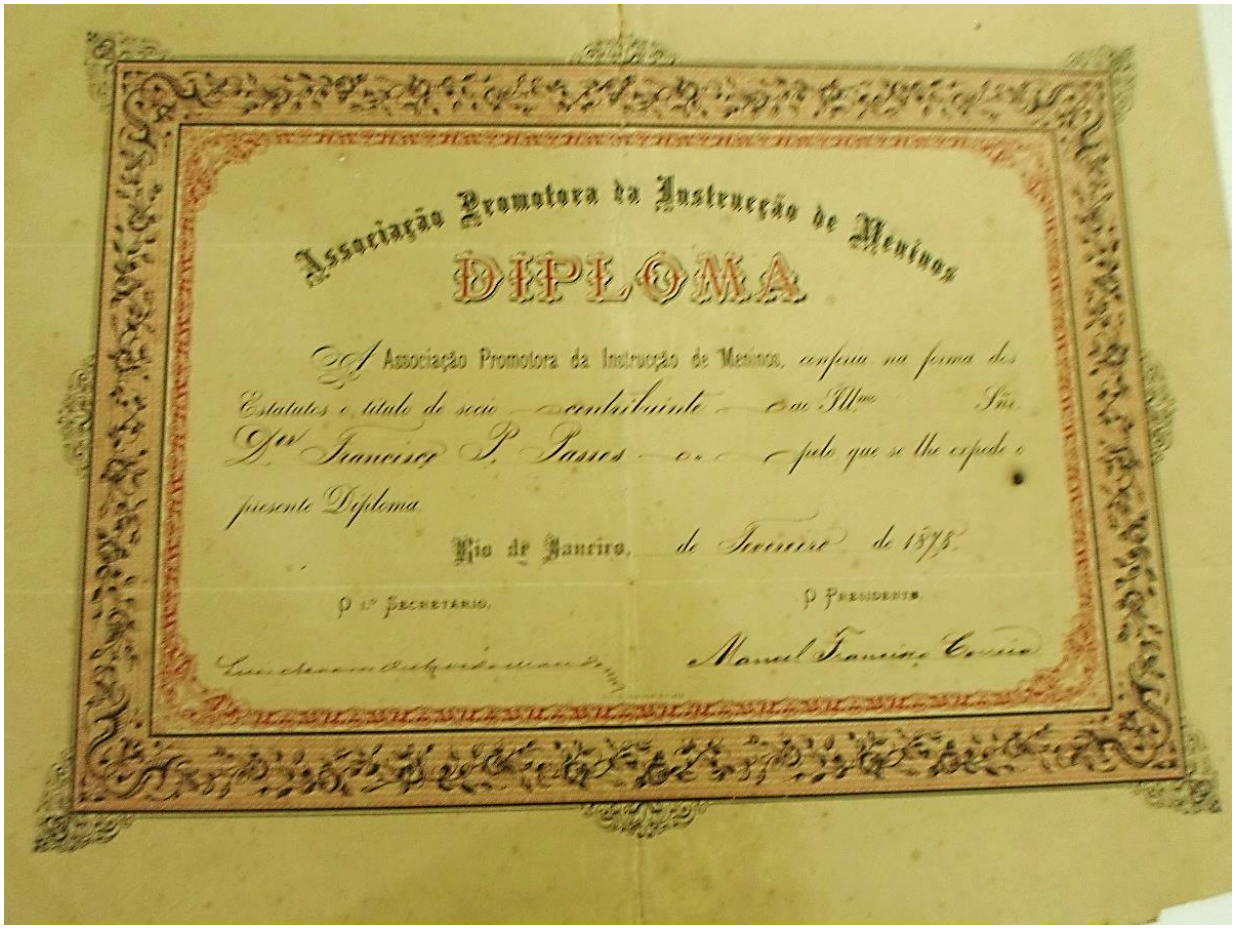
[130] Bicalho (1873) declarou o desejo que as oficinas do Engenho de Dentro chegassem a ter o prestígio das oficinas de Crew na Inglaterra. Talvez indicando inspiração no modelo inglês para estrutura de criação da oficina no Brasil.

construção da Escola de Primeiras Letras, pergunto-me: Qual a ligação dele com a educação? Será que suas áreas de interesse se expandiam para além da engenharia e das inovações da modernidade?

2.4 **Indícios da atuação do engenheiro com questões da educação**

Ao buscar pistas sobre a possível presença de Pereira Passos na área da Educação, fiquei intrigada com o diploma de sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, datado de fevereiro de 1878, justamente no período que estava à frente da ferrovia, na sua primeira gestão, quando deu início a construção da Escola de Primeiras Letras.As reflexões de Gondra e Schueler (2008) me ajudaram a compreender a ação desta Associação, ao analisar a presença de iniciativas na área da educação na esfera do poder público, dos religiosos e das “ações de homens ilustres”, intituladas de forças educativas. Esse conjunto de forças foi responsável por aflorar equipamentos escolares e iniciativas de caráter educativo desenvolvidos no período imperial brasileiro. Os autores destacam que não atuavam de forma isolada, mas sim articuladas, embora nem sempre na mesma direção, nem com a mesma intensidade e os mesmos recursos.

Figura 9 - Diploma de sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, 1878.



Fonte: Acervo Museu da República

Uma dessas forças educativas é representada pela ação da sociedade civil que criou diversos espaços e redes de sociabilidade, formais e informais, que se inter-relacionavam. Os espaços informais encontravam-se tanto em espaços públicos, como privados, ou seja, tanto nas interações ocorridas nas ruas, nos mercados, como nos ritos, cerimônias e comemorações familiares. Dentre os espaços formais, que são as associações estabelecidas e organizadas, pode-se citar as lojas maçônicas, os grêmios, as sociedades corporativas ou profissionais, filantrópicas ou pedagógicas, além de espaços e lugares para a divulgação e circulação de ideias e projetos de civilização e educação. Os espaços eram múltiplos:

> Para as elites dirigentes do Império, os ideais e os discursos em prol da civilização tornaram-se fundamento para uma série de projetos políticos e medidas administrativas que nortearam a constituição do Estado nacional. A expressão tornou-se uma espécie de panaceia para legitimar ações que se afirmavam como meio de superação para os males e problemas nacionais, comparecendo com especial prestígio entre os grupos que se preocupavam com a difusão de práticas de educação ensino e formação profissional. (GONDRA e SCHUELER, 2008, p. 69)

Ao perseguir os ideais de civilização, tornava-se urgente educar e instruir a população e a criação de associações propiciaram a reunião de pessoas que partilhavam ideias e interesses em comum, compostos de diferentes setores sociais e profissões. Uma dessas instituições foi a Associação Promotora da Instrução de Meninos, criada em 1874, devido a um desdobramento das discussões empreendidas nas Conferências Populares da Glória[131]. Esta organização foi uma iniciativa de particulares com o objetivo de instruir a população.

Dentre as conferências proferidas diversas tiveram como tema a educação, dando ênfase ao papel das associações particulares como elementos de difusão da instrução popular. Assunto muito presente nas preleções do Conselheiro Manoel Francisco Correia[132], que amparado em levantamentos estatísticos sobre a educação do país e a situação financeira das províncias, defendeu a reunião de esforços, em relação à instrução, para que o país saísse do marasmo no qual se encontrava:

> O que cumpre então fazer para alterar profundamente uma situação que não pode trazer crédito ao Brasil? Cumpre que associações particulares operem virilmente a transformação que os algarismos estão exigindo neste ramo de serviço, cujo atraso não pode deixar de ferir o sentimento de pundonor nacional. (CORREIA, 1876, p.9 apud CANDIÁ, 2010, p. 11)

Correia[133] foi o grande estimulador da criação da Associação Promotora da Instrução[134], que inicialmente a organizou em duas seções: uma para a educação de meninos, e outra para as meninas. Bastos (2002) afirma que seria destinada a meninos e meninas indigentes, o que a meu ver contrariava a ideia de difusão da instrução popular, pois voltava-se ao atendimento, com caráter assistencial, à um público restrito.

---

[131] Essas conferências, foram assim denominadas por se realizarem em escolas públicas na Freguesia da Glória, no Município da Corte, e eram franqueadas a todos, pois seu objetivo era a instrução do povo. Mas, segundo Fonseca (1996), a sua plateia era constituída por um público específico, como a família imperial, a aristocracia da corte, os profissionais liberais e estudantes. Ocorreram no período de 1873 a 1889, quando foram interrompidas, sendo retomadas em 1891. (FONSECA, 1996)

[132] Manuel Francisco Correia nasceu em Paranaguá (PR) no dia 1º de novembro de 1831, filho de Manuel Francisco Correia e de Francisca Pereira Correia. Estudou no Educandário Nova Friburgo e formou-se bacharel em letras pelo Imperial Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro, então capital do Império. Posteriormente, também se formou bacharel em direito pela Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1862 foi nomeado presidente da província de Pernambuco, tendo exercido o cargo de 30 de abril a 2 de outubro daquele ano. De 1869 a 1877 foi deputado geral pela província do Paraná e de 1874 a 1875 exerceu a presidência da Câmara dos Deputados. Concomitantemente ao mandato de deputado geral, assumiu também o Ministério dos Estrangeiros (posteriormente denominado Ministério das Relações Exteriores) de 1871 a 1873, no gabinete chefiado por José Maria da Silva Paranhos, então visconde do Rio Branco. Como ministro, exerceu papel de destaque nas negociações de paz após o término da Guerra do Paraguai (1864-1870). Em 1874, foi o responsável pela criação da primeira Escola Normal do Rio de Janeiro. Dedicou-se à causa da instrução pública, tendo fundado diversas escolas, museus e bibliotecas. (Disponível em http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CORREIA,%20Manuel%20Francisco.pdf)

[133] Segundo Candiá (2010), o próprio conselheiro foi o presidente da Associação, indicando que há fortes vestígios de que permaneceu nesta função até a extinção da instituição no início da República.

[134] Segundo Bastos (2002), a Associação foi extinta para dar origem ao *Pedagogium*.

A ideia de Pereira Passos ao criar a escola elementar poderia, talvez, ter vindo de entidades que conheceu. Outro documento localizado na Coleção Particular Pereira Passos, no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, aguçou ainda mais minha curiosidade. Localizei, dentre os muitos da Coleção Pereira Passos, uma folha, aparentemente arrancada de alguma publicação, em francês, para divulgação da instituição "Oeuvre D'Auteuil". Abaixo do nome desta instituição está escrito "Pourl'education et l'apprentissagedes Enfants pauvres et orphelins ou abandonnés[135]". O documento revela a preocupação em retirar as crianças pobres ou abandonadas da ignorância e fazer delas honestos trabalhadores. A instituição fundada em 1866, pelo abade Roussel, visava atender aos órfãos de Paris, com a pretensão de que cada criança acolhida aprendesse a ler e escrever, e prepará-las para a primeira comunhão. Além de procurar ensinar-lhes uma profissão encaminhando-as a um "maître d'aprendissage", mas somente em 1895, quando a congregação São Vicente de Paulo assumiu a direção que uma escola profissional substituiu a prática anterior.

Souza Filho (1887) complementa a informação quando descreve, o que ele chamou de estabelecimento de ensino profissional em Paris, o Orfanato de Aprendizes de Auteil. Destaca que, além da instrução elementar, possuía oficinas de sapateiro, alfaiate, serralheiro, pintor, marceneiro, moldador e uma tipografia completa, desde a fundição de caracteres até a encadernação. Provavelmente, o fato de já contar com uma oficina de tipografia, tenha incentivado a produção do periódico *France Illustrée* pela instituição:

> Não conhecemos melhor serviço prestado à ordem social do que aquele que se faz recolhendo menores desamparados, ociosos, ignorantes, cheios de vícios, verdadeiros embriões de criminosos e desordeiros, e por meio de um trabalho educativo paciente, prolongado e bem dirigido, restituindo-os depois à sociedade bons operários, hábeis artistas e cidadãos dignos do regime livre em que vivem. (SOUZA FILHO, 1887, p. 133)

Se os documentos guardados em arquivo já foram, em algum momento selecionados, organizados ou mesmo sobreviveram às intempéries, então como entender a preservação desta folha com propaganda da "Oeuvre D'Auteuil"? Será que essa informação, relacionada ao fato de Pereira Passos ser sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, é um indício do interesse dele pela educação e a formação profissional da criança? Pois, deste modo, a tomei.

Considerei, portanto, aquela folha um indício de que, talvez, Pereira Passos, ao ter contato com o livro de Souza Filho, tenha se interessado a conhecer mais e a tomasse como ideia de retirar as crianças pobres da ignorância, ao fazer delas trabalhadores honestos. A

[135] O trecho correspondente na tradução é: "Para a educação e aprendizagem de crianças pobres e órfãs ou abandonadas".

educação profissional era uma forma de atender a problemas sociais de uma sociedade em transformação com o inchaço das cidades e o avanço da Revolução Industrial. Através dela, estas crianças, vistas como problemas, poderiam ser devolvidas à sociedade como bons cidadãos.

Este sujeito, como dito anteriormente, fazia parte da elite imperial e podemos perceber sua legitimidade no campo da engenharia e entre os dirigentes imperiais, pela proximidade e empenho que Gastão de Orleans, o Conde d'Eu, esposo da Princesa Isabel, em uma carta datada de 1881, abordando estratégias para publicação do texto "Renseignementsstatistiquessur lês chemins de ferauBrésil", redigido por Pereira Passos. Texto esse publicado na *RevueGeneraledesChemins de Fer*, em julho de 1881.

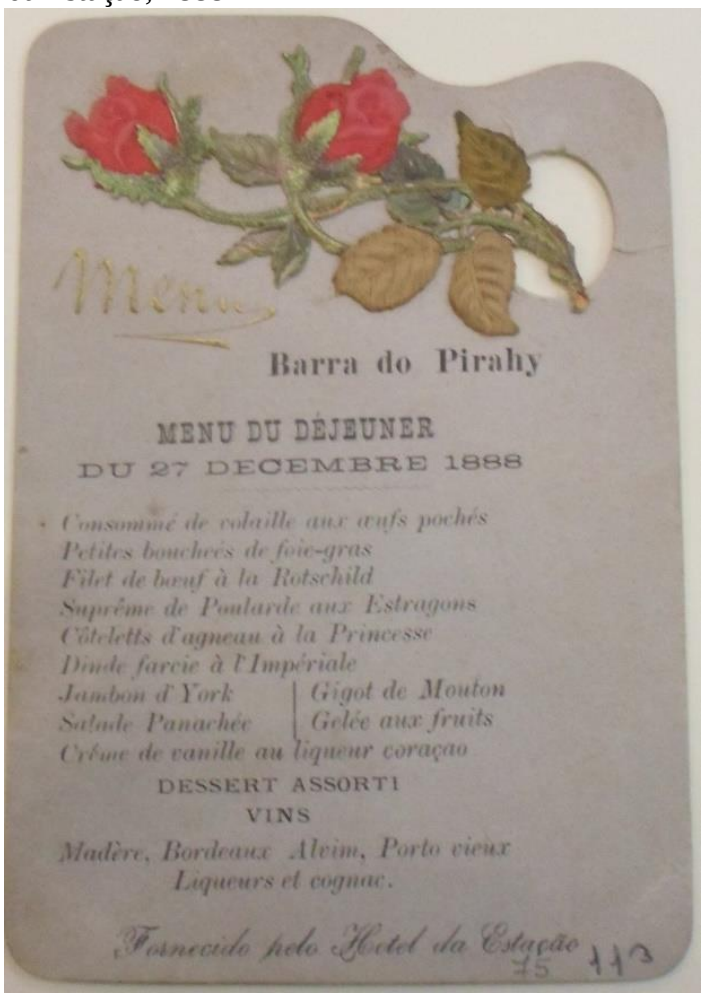
> 9 de janeiro de 1881
> À noite
> Sr. Dr. Passos,
> Não sei si já estará de volta de sua excursão à Inglaterra. Dar me ia porém muito prazer si pudesse trazer seus meninos quarta feira próxima às 3h para travarem conhecimento com os meus.
> Gastão de Orleans
> Eu terei de seguir viagem para Argélia e Espanha lá para os fins de semana e bem teria desejado que antes disso conversassemos acerca da publicação parcial do seu trabalho. Mas o Sr. Baudevali, redator da RevuedesChemins de Fer que devia dar me sua opinião sobre isso tem estado ausente na Rússia.
> (Carta de Gastão de Orleans, Conde d'Eu para Francisco Pereira Passos, 09/01/1881, Acervo Museu da República)

A carta, além de expor a proximidade de Pereira Passos com a família real brasileira, pois o convite para encontrá-lo tinha um componente de relacionamento pessoal, ou seja, a aproximação dos filhos de ambos, destacava a preocupação com a divulgação dos avanços na ferrovia e a proximidade com veículos de divulgação de informações. Provavelmente, porque o Conde d'Eu presidiu o Instituto Politécnico Brasileiro, até 1889, que tinha como meta o incentivo de estudos e debates técnicos e científicos. As ideias circulavam e os intelectuais se aliavam nas estratégias de divulgação de conhecimento e legitimação no exterior.

É surpreendente as conexões, o cruzamento de caminhos e interesses, que pude perceber com documentos aparentemente sem relação nenhuma. E só percebi esse caminho interposto ao buscar, como ensinou Nora (1993) "dar ao mais modesto dos vestígios, ao mais humilde testemunho, a dignidade virtual do memorável"(p.14).Localizei, no acervo da Biblioteca Nacional, um cardápio, em francês, que descreve o menu de um evento fornecido pelo Hotel da Estação em Barra do Pirai, em 27 de dezembro de 1888. No verso do cardápio há a seguinte inscrição, já bastante apagada: "Almoço dado pelo Diretor da Estrada de Ferro

D. Pedro II a [...] o Senhor Conde d'Eu e diretoria da Associação Protetora da Infância Desvalida".

Figura 10 - Cardápio de almoço oferecido pelo Hotel da Estação, 1888



Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

Será que o Conde d'Eu também tinha preocupação com a educação ou era apenas mais um evento a que compareceu? Schueler (2000), em seu artigo intitulado "A infância desamparada no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886)", no qual trata da criação desta associação e suas propostas de promover a instrução primária e educação agrícola (fundação de asilos agrícolas) destinada às chamadas crianças pobres do Império, ou seja às desamparadas, órfãos, menores vagabundos e os ingênuos (nascidos livres de ventre escravo), assinala que era objetivo do Conde D'Eu "fundar e dirigir asilos agrícolas a fim de construir escolas práticas de trabalhadores da lavoura" (SCHUELER, 2000, p. 122). Ilustres dirigentes imperiais uniram-se para sua fundação em 1883, dentre eles, presidindo a iniciativa o Conde d'Eu. Entre os caminhos de ferro e os da educação profissional, Pereira

Passos e o Conde d'Eu aparentemente comungam das mesmas áreas de interesse. Será que o tema da Educação era pauta de suas conversas?

Figura 11 - Diploma de sócio efetivo da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro, 1884.

Fonte: Acervo Museu da República

Instigou minha curiosidade um outro diploma informando que, em 1884, Pereira Passos se tornou sócio efetivo da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro. Merece destaque o fato de que o Conselheiro Correia, o mesmo que organizou a Associação Promotora da Instrução, junto com outros senadores, foi o fundador em 1883, da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro.Inspirada nas instituições que já existiam no exterior, a Sociedade procurava se diferenciar do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro[136] (IHGB), ao enfatizar a perspectiva geográfica em seus estudos.

As reuniões desta sociedade eram realizadas em escola localizada na Freguesia da Glória, que também foi palco das Conferências Populares. Os conferencistas, muitos deles,

[136] Pereira Passos escreve, de Londres, em 18 de agosto de 1872, uma longa carta para o Ministro da Agricultura, Barão de Itaúna, solicitando que encaminhasse as notícias que amealhou sobre a exploração empreendida pelo Dr. Livingstone para o Instituto Histórico e Geográfico do Rio de Janeiro. As notícias detalhavam a tentativa de descobrir as origens do Nilo e estudar o interior da África. (Acervo Museu da República)

atuavam junto ao Conselheiro, seja no parlamento, ou nas organizações em que este figura como sócio fundador, como Associação Promotora da Instrução, Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro ou Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.

A admissão a esta Sociedade só ocorria por indicação de outro membro da mesma. Quem teria indicado Pereira Passos? O próprio Conselheiro Corrêa?No início, o quadro social era formado por apenas duas categorias de filiados, os efetivos e os correspondentes, com vagas limitadas para ambos. Um certificado de sócio efetivo foi conferido a Pereira Passos datado de 1884, que provavelmente por já gozar de prestígio, tanto familiar, como profissional, além de ser sócio contribuinte da Associação Promotora da Instrução de Meninos, o que validava sua filiação e indicava sua convivência com uma rede de sociabilidade complexa. A rede de sociabilidade de Passos sugeria sua atuação nos meios intelectuais para a discussão dos problemas e soluções para a sociedade brasileira, na medida em que buscava no progresso um ideal de civilização.

Na procura por edificar um futuro que se aproximava das nações consideradas civilizadas, diversas medidas foram tomadas para formar uma nova população e novas condutas. O modelo de civilização, que se pretendia instalar, afastava-se de Portugal e aproximava-se do mundo ilustrado, representado pela França, e caminhava rumo à industrialização, representado pela Inglaterra, suas fábricas e estradas de ferro. Segundo Gondra (2004), esta era a meta a ser alcançada, no Brasil imperial, o que pressupunha transformações nas mais diferentes áreas: na infraestrutura urbana (água, iluminação e esgoto sanitário), no transporte (carruagens, bondes e trens), na economia (instalação de fábricas e de estabelecimentos comerciais), na comunicação (imprensa, correios e telégrafos), cultural (bibliotecas, jardim botânico, faculdades, escolas), dentre outras. Para a concretização deste projeto era necessária a formação de quadros para atuar nas questões urbanas, industriais, comerciais e culturais. Precisava-se, portanto, abastecer o país de médicos, engenheiros, bacharéis e homens das artes.

A Corte crescia rapidamente, com a presença de imigrantes e dos negros, escravos ou não, e com esses, os problemas de infraestrutura, fluxo populacional e de saúde pública, pois as epidemias grassavam. Não por acaso, o discurso dos médicos e dos engenheiros se fizeram tão presentes, pois era preciso modificar este cenário:

> A problemática da saúde pública impunha-se. Julgava-se necessário retirar a população de baixa renda do centro da cidade, a fim de evitar a propagação de doenças, então tributada aos miasmas, às supostas emanações de gases pútridos exalados do solo úmido do Rio de Janeiro. Assim dentro dos conceitos de saúde pública da época, eram necessários a drenagem e o aterro de pântanos e a abertura

> de vias mais largas que favoreceriam a circulação do ar contaminado. (AZEVEDO, 2016, p. 57)

Devido a tais premências, em 1874, foi constituída a Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro e Pereira Passos é nomeado, junto com outros engenheiros, para dela fazer parte. Esse projeto era fundado na ideia de criar uma cidade civilizada propondo projetos de casas para operários no estilo inglês, com jardim na parte dianteira, a criação de uma universidade, dentre outras iniciativas. Emergiu, então o debate, entre uma engenharia voltada para a questão da ordem urbana e a estética ou saneadora, visando à saúde. Neste momento, Pereira Passos e um grupo de engenheiros buscaram associar o projeto aos preceitos de ordem urbana e beleza urbanística e arquitetônica, que segundo Azevedo (2016) são os dois pilares da noção moderna de civilização e valor presente nos discursos da elite intelectual do Império. Mas de certa forma já anunciavam o papel que os engenheiros assumiriam na República, o de médicos da cidade, os saneadores urbanos.

Essa conjuntura incentivou a organização do campo técnico brasileiro com a criação, em 1880, do Clube de Engenharia na cidade do Rio de Janeiro. Fundado por um industrial, o Sr. Conrado Niemeyer, contou em sua primeira diretoria com a presença de Pereira Passos, como vice-presidente, cargo que ocupou até 1883, o que tomo, também com a legitimidade do sujeito para resolver os problemas sociais brasileiros. Era uma associação filantrópica e dizia prestar um auxílio "desinteressado" à causa material do Brasil, promovendo o progresso. Além de congregar profissionais de engenharia, defendia interesses de classe e promovia congressos, estudos e debates dos grandes problemas nacionais. Assim, em 1882, o clube patrocinou o I Congresso de Estradas de Ferro no Brasil e, em 1887, organizou uma comissão executiva, de que Pereira Passos fazia parte, para realizar no Rio de Janeiro ampla exposição de estradas de ferro e cujo objetivo era selecionar os objetos que figurariam na Exposição Internacional das Estradas de Ferro, em Paris. Publicou ainda, neste mesmo ano, o primeiro número da *Revista do Clube de Engenharia*, onde se posicionava frente aos principais acontecimentos do período, inclusive sobre a abolição da escravidão.

Pergunto-me se Pereira Passos seria também abolicionista, principalmente depois de localizar no Museu da República, uma carta de Joaquim Nabuco para ele, que comenta:

> Rio, 14 de julho de 1881
> O Luis Guimarães presta-se amavelmente a levar-lo um cachimbo do Pará como lembrança de um amigo do Brasil. Depois d'uma [?] talvez fumaça á moda do Amazonas, seja o mais conveniente. Estou em véspera de eleição. A 31 de outubro vota o povo soberano que se acha reduzido a uma pequena minoria de notáveis, proprietários, negociantes, empregados públicos. Nestas condições a minha candidatura por esta capital está mal passada, e é muito provável que eu seja

> excluído do Parlamento, que se formaria pela eliminação dos poucos abolicionistas, uma espécie de senzala. Nessa hipótese penso em ir estabelecer-me por alguns anos em Londres, e então nos veremos, talvez sendo ambos anglomaníacos. Peço lhe que apresente os meus respeitos a M. Ramalho Ortigão e as Senhoras suas filhas e que me creia sempre meu caro e ilustre amigo.
> Todo seu
> Joaquim Nabuco (Acervo Museu da República)

Neste ano, Pereira Passos encontrava-se residindo em Paris e a carta começa com um relato ameno de um presente enviado, um cachimbo. Mas em seguida passa a questões políticas sobre a eleição que se desenrolava no Brasil e uma crítica ao público votante, que poderia impedir a presença de abolicionistas no Parlamento. Ora, Joaquim Nabuco é um conhecido abolicionista que também se preocupava com a questão da educação profissional e teceu o seguinte comentário no livro *O abolicionismo*:

> Escravidão e indústria são termos que se excluíram sempre, como escravidão e colonização. O espírito da primeira, espalhando-se por um país, mata cada uma das faculdades humanas, de que provém a indústria: a iniciativa, a invenção, a energia individual; e cada um dos elementos de que ela precisa: a associação de capitais, a abundância de trabalho, a educação técnica dos operários, a confiança no futuro. (2000, p.43)

Joaquim Nabuco defendia que a liberdade somente não produziria o bom trabalhador assalariado, para que isto ocorresse, era preciso que houvesse uma educação moral e uma educação profissional. E era enfático quanto à educação profissional, inclusive colocando-a à frente da educação do bacharel.

> Do que vós precisais é principalmente de educação técnica e se eu entrar para a Câmara tratarei de mostrar que os sacrifícios que temos feito para formar bacharéis e doutores devem agora cessar um pouco enquanto formamos artistas de todos os ofícios. É temo de pensarmos na educação do operário de preferência à educação do bacharel. É tempo de cuidarmos do nosso povo, e pela minha parte pelo menos não pouparei esforços para que o Estado atenda a esse imenso interesse do qual parece nem ter consciência. (NABUCO, 1888 apud CUNHA, 2005, p. 169)

Além disso, a nomeação de Pereira Passos como engenheiro do Ministério do Império, em 1874, se deu no período que o Conselheiro João Alfredo, conhecido pelos ideais abolicionistas, estava à frente do órgão. Outro ponto de destaque nesta carta é que Nabuco se autodenomina anglomaníaco e identifica Pereira Passos como tal também. Athayde (1944) também relata o fascínio deste sujeito pela Inglaterra, quando diz:

> Ele bem se assemelhava a esses “gentlemen” da sociedade londrina que floresciam nas universidades e acabavam donos da City, multiplicando cada vez mais o dinheiro na indústria e no comércio. Na verdade, os seus hábitos pessoais eram de um europeu vivendo nas margens da Guanabara. Sentia-se nele um inglês magnificamente adaptado ao Brasil. [...] O fato compreende-se desde que se conte a

> sua ligação constante com os britânicos, as inúmeras viagens que fez à Inglaterra, e sobretudo, a natureza da sua profissão que, podemos dizer, nasceu nas Ilhas. (p.75-76)

Os ingleses tinham uma política antiescravagista[137] e pressionavam o Brasil para o fim da escravidão, será então que Nabuco e Pereira Passos compartilhavam esses questionamentos acerca da escravidão e da educação técnica dos trabalhadores? Ou da moral envolvida na formação do trabalhador e tão presente entre os intelectuais do século XIX?

Não poderia deixar de abordar a preocupação de Pereira Passos de, ao lado da ordem médica, em utilizar a engenharia para civilizar a cidade, procurando substituir velhos hábitos de conduta. Tanto no período em que integrava o Ministério do Império, nos anos de 1874-1876, quando era responsável por acompanhar todas as obras de engenharia do governo imperial e integrou a Comissão de Melhoramentos da Cidade do Rio de Janeiro, para elaborar um plano geral de reformulação urbana para a capital; como a partir de 1902, à frente da prefeitura do Distrito Federal, a questão da moradia esteve presente. No primeiro momento, como proposta de construção e no segundo, aperfeiçoando e efetivando o que foi planejado tantos anos antes.

Durante esses dois períodos, podemos encontrar a preocupação do engenheiro em construir escolas. Entre 1874 e 1876, podemos encontrar vários documentos que apontam para a construção de escolas, principalmente a Escola Pública São Francisco Xavier da Freguesia do Engenho Velho e a Escola Pública de Sant'Anna. Diferentes solicitações para avaliação de casas para abrigar escolas e prédios escolares, como por exemplo,

> Ministério dos Negócios do Império
> Rio de Janeiro, em 9 de dezembro de 1874.
> Convém que V. Mcê., reunido a Junta Central de Higiene Pública, a qual deve examinar, nos termos do Aviso que expeço na presente data ao respectivo Presidente, os prédios que foram indicados pelo Diretor do Instituto dos Surdos Mudos, afim de ver qual desses estará no caso de servir para o mesmo Instituto, dê seu parecer sobre o estado de tais prédios, seu valor locativo e obras de que careçam.
> Deus Guarde a V. Mcê.
> Visconde do Rio Branco.
> (Acervo Museu da República)

Ou uma missiva da Faculdade de Medicina solicitando-lhe considerações sobre as acomodações para a futura Universidade do Rio de Janeiro:

> Ilmo. Sr.

[137] Mas nem por isso a mão de obra escrava deixou de ser utilizada nos empreendimentos ingleses no Brasil. Apesar de legalmente ser proibido, estratégias foram criadas, como a sublocação de serviços para nacionais que se utilizavam da mão de obra escrava. Para aprofundar esse assunto sugiro o livro: SOUZA, R. S. *Trabalhadores dos Trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863)*. Campinas, SP, Editora Unicamp, 2015.

> Devendo achar-se reunida a Congregação desta Faculdade, amanhã 18 do corrente ás 2 horas da tarde, rogo a V. As. que se digne comparecer a essa hora, afim de dar á mesma Congregação, de conformidade com o que me foi comunicado pelo Governo Imperial, as necessárias explicações sobre as acomodações da parte destinada a esta Faculdade no projetado edifício para a futura Universidade do Rio de Janeiro.
> Deus Guarde a V.Sa. (Carta enviada por [ilegível] Santa Isabel, diretor da Faculdade de Medicina, para Francisco Pereira Passos, 17/03/1875, Acervo Museu da República)

A proposta da construção da Universidade do Rio de Janeiro foi um desdobramento das discussões ocorridas na Comissão de Melhoramentos. Penso que Pereira Passos não apenas foi convocado a pensar a estrutura física da Universidade, localizei no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, o projeto de criação da mesma. Interessante notar que previa um Curso Especial de Engenharia Civil, com uma cadeira intitulada: Pontes, estradas ordinárias, máquinas a vapor e estradas de ferro, especialidades estudada e vivenciada por Pereira Passos, mas que não se concretizou.

À frente da Prefeitura do Distrito Federal, a ação de construir escolas e atuar no campo educacional também estiveram presentes para Pereira Passos. Para Santos (2014), este sujeito foi o primeiro a identificar na educadora Esther Pedreira de Mello "uma clara e lúcida inteligência de mulher" (p.44), nomeando-a como inspetora escolar. Por sinal a primeira mulher a assumir este cargo:

> Imagino que a nomeação de Esther Pedreira de Mello como inspetora escolar tenha enchido de perplexidade a todos. Nunca mulher alguma ocupara esse cargo no Rio de Janeiro! Mas o Prefeito Pereira Passos tudo podia! (SANTOS, 2014, p. 97)

Inclusive o velório de Esther, em 1923, foi realizado em escola construída na gestão deste sujeito à frente da Prefeitura, a Escola Deodoro. Uma unidade escolar que foi erguida a partir dos ideais republicanos procurando se afastar da arquitetura de palacete do período imperial, dos castigos físicos e das casas-escolas. A arquitetura era limpa e austera, procurando "levar a educação ao passante, imprimindo à escola um ar de proximidade cultural aliada à modernidade austera do prédio, que interessava à cidade do Rio de Janeiro partilhar com os habitantes" (SANTOS, 2014, p. 45).

Por fim, localizei no acervo de Pereira Passos no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, uma categoria de organização intitulada "Bibliotecas: acervo, histórico, relação". Nela há documentos que relacionam bibliotecas na Corte, no ano de 1876, com o nome das instituições que possuíam bibliotecas, quantos livros possuíam e mesmo pequenas biografias dos bibliotecários que as dirigiam, como por exemplo a Escola Politécnica com 6.000 volumes, o Mosteiro de São Bento com 8.000 volumes e o Instituto Histórico com 6841 volumes e 270 mapas. Perguntei-me se poderia ser um indício que Pereira Passos teria lido de

Antônio de Almeida Oliveira, *O ensino público*, de 1873? Visto que, o autor destacava a importância das bibliotecas, uma de suas bandeiras de luta, pois "o livro é um dos motores do mundo, ou que a sua influência compreende a vida material, moral e intelectual dos povos" (2003, p.273).

As luzes da locomotiva iluminam o caminho para o retorno de Pereira Passos à estrada de ferro, na República, chamada de Central do Brasil. Uma nova gestão deste sujeito e a implantação da Escola Prática de Aprendizes estão no centro da análise na próxima sessão.

2.5 **Nova gestão, outra escola**

Convidado em 1897, durante o período republicano, a assumir a direção da Estrada de Ferro, agora não mais designada D. Pedro II, mas Central do Brasil, Pereira Passos encontrou ali uma situação econômica complicada, pois apesar dos esforços do antigo diretor Paulo de Frontin[138] a ferrovia estava, naquele momento, deficitária. Paulo de Frontin empreendera melhoramentos e procurara reverter a situação, mas o governo, seguindo os planos de reforma financeira, apenas discutira medidas de arrendamento de alguns serviços públicos para iniciativas estrangeiras, o que inviabilizava novos recursos, então necessários. Relevante esclarecer que as ferrovias dispendiam muito dinheiro e eram consideradas um "mal para a economia nacional":

> Inúmeras outras medidas de caráter econômico-financeiro eram tomadas com o fim de se evitar – por que não dizer? – a bancarrota. Tudo se fazia para grangear dinheiro. Cobrava-se impostos. Encampavam-se as emissões. Criava-se um fundo de resgate e de garantia. Procurava-se, numa palavra, o ouro, o ouro que desaparecia visivelmente de nossos cofres públicos.[...] Foi nesta situação, verdadeiramente angustiosa, que o governo pensou em abrir concorrência pública, aqui e no estrangeiro, com o fim de arrendar a Central. (SILVA, 1943, p. 27)

Tais ideias contrariavam as ações tanto de Paulo de Frontin, obrigado a demitir-se, quanto de Pereira Passos, convidado a assumir o seu lugar. A proposta de arrendamento à iniciativa particular causou muita estranheza e acabou não dando certo. Ao assumir a, agora,

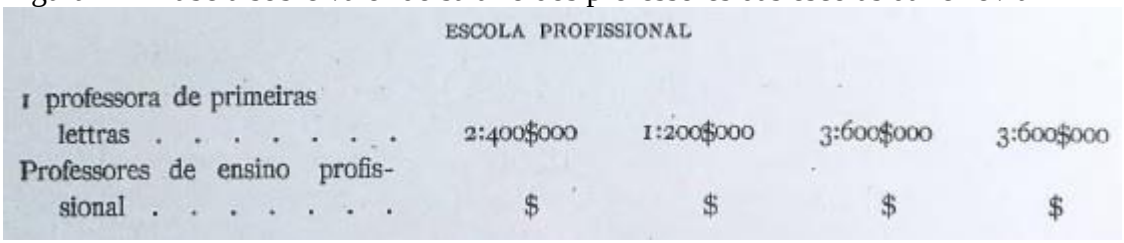
[138] André Gustavo Paulo de Frontin foi engenheiro civil e de minas, professor catedrático da Escola Politécnica, senador, prefeito do Distrito Federal e diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil por dois períodos, o primeiro entre 1896 e 1897, e o segundo entre 1910 e 1914. Fato interessante foi a fundação por ele e amigos, em 1885, de um Clube abolicionista na Escola Politécnica. Nava (2012) destaca o pleito deste clube para alteração do nome do largo de São Francisco para praça da Liberdade em memória da libertação dos escravos, e aponta como integrantes os professores André Rebouças, Ennes de Souza, Benjamin Constant, Carlos Sampaio, Paulo de Fontin, dentre outros. Mas contraditoriamente em *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil* (1908) há a informação de o clube era composto na sua quase totalidade de filhos de fazendeiros ou de interessados na conservação do elemento escravo, que por si só é contraditório.

Central do Brasil, encontrou Passos uma péssima situação financeira, não havendo regularidade dos horários dos trens já que, também nessas máquinas, existiam problemas: o inventário contabilizava 388 locomotivas das quais 150 estavam em estado sofrível, e pelo acréscimoao número de acidentes, que a cada dia aumentavam.

Segundo a notícia intitulada "A autonomia na Central" publicada décadas depois, em 27 de maio de 1941, no jornal *Notícia,* Pereira Passos impôs naquele momento uma condição para seu retorno: a absoluta autonomia. Deste modo a renda arrecadada pela ferrovia era depositada no Banco do Brasil e ele poderia dispor dela como bem entendesse na administração. A mesma notícia afirmava ainda que "se não foi Joaquim Murtinho, terá sido talvez Campos Salles, quem disse de Passos ser ele excelente administrador, mas com poucas leis e bastante dinheiro". Talvez, por isso, conseguiu reorganizar os horários, reduzir o quadro de pessoal no limite do necessário, construiu diversos edifícios, alargou linhas e aumentou a renda, istoé, em "vinte e oito meses de administração, reparou toda a Estrada e todo o seu material" (SILVA, 1943, p. 27). Interessante, porém, que diante deste quadro de reerguer a Central do Brasil, Pereira Passos tenha dado continuidade à implantação da Escola Prática de Aprendizes nas Oficinas do Engenho de Dentro.

Assim como a Escola de Primeiras Letras já era um projeto discutido e que Pereira Passos levou à cabo em sua primeira gestão como administrador na ferrovia, a Escola Prática de Aprendizes também já estava debatida há algum tempo. O regulamento, a que se refere ao Decreto n. 2417 de 28/12/1896, capítulo VI, quarta divisão, Locomoção, artigo 4, informava que, anexa à Locomoção, funcionaria uma escola de primeiras letras e de noções científicas.

Figura 12 - Tabela sobre valor do salário dos professores das escolas da ferrovia



ESCOLA PROFISSIONAL

1 professora de primeiras lettras	2:400$000	1:200$000	3:600$000	3:600$000
Professores de ensino profissional	$	$	$	$

Fonte: FIGUEIRA, 1908, p. 433.

A tabela acima não assinalavaa Escola de Primeiras Letras, somente a Profissional, dando a entender que elas tinham sido fundidas em uma só instituição. Porém, ao mesmo tempo, não assinalava o salário dos professores do ensino profissional, nem quantos seriam os professores que ali trabalhariam, talvez uma pista de que esta modalidade ainda estava no campo das ideias e não realmente implementado realmente. Tomei o quadro como uma boa

indicação de que a ideia já existia antes mesmo do retorno de Pereira Passos à direção e de que ele teria apenas concretizado.

É difícil precisar a data de criação de tal instituição, pois em obras como o *Oficinas do Engenho de Dentro*, de Lasmar (1982) e *A formação das estradas de ferro no Rio de Janeiro*, de Rodriguez (2004) cita-o como sendo 1897. Na publicação *Engenho de Dentro*, do Centro de Preservação da História Ferroviária do Rio de Janeiro (1983) e na *História da Engenharia no Brasil*, de Telles (1984-1993), o ano de inauguração remete-se a dez anos antes, ou seja, 1887. Nos relatórios da Estrada de Ferro, somente em 1896, aparecem os primeiros registros da escola profissional, ainda sem precisar dados como informado acima. Baseada na *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil*, de Figueira (1908), que definiu a data de criação da escola em agosto de 1897, o que me parece mais provável, com o número limitado a quatro aprendizes, tendo por fim administrar o ensino de desenho geométrico e de peças de máquinas.Será que ao organizá-la valeu-se da experiência tida pela leitura de Adam Smith?Afinal este autor acreditava que o ideal, na área da instrução e da educação, era tornar-se hábil na prática e na inteligência, sendo que para isso não deveria perder tempo com o ensino de disciplinas que não fossem de utilidade prática. Considerava somente os princípios da geometria e da mecânica válidos, pois seriam úteis a qualquer atividade industrial, além de defender a formação integrada com ao modo de produção e por associá-la à promoção da ordem entre os trabalhadores.

Apesar de não ter sido criada na gestão de Pereira Passos, pois este assume a direção da ferrovia somente em setembro de 1897, ele dá continuidade a esta implementação, visto que, há um aumento surpreendente no número de alunos em apenas quatro anos, passando a escola a contar com 70 alunos matriculados, período também no qual ampliam-se as matérias do ensino que eram ministradas com aritmética, geometria e desenho. Chegamos a 1901 com um aumento no número de alunos de mais de mil por cento.

Encontrei pistas, ainda, da sua preocupação com a mão de obra na ferrovia no periódico *Revista do Club de Engenharia*, de novembro de 1897, na publicação da "Ata da sessão extraordinária do Conselho Diretor realizada em 11 de outubro de 1897". A ata demonstra que foram discutidas propostas do diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, Pereira Passos, para a elevação das tarifas e preços de passagens. Justificando sua proposta, o engenheiro atribuiu, dentre outras causas, "à alta progressiva do preço da mão de obra e dos materiais, sobretudo dos de procedência estrangeira". Era preciso adequar à mão de obra nacional! Ainda assim, Telles (1984) aponta, também que existiam outros problemas já que o treinamento profissional era deficiente para operar máquinas e equipamentos cada vez mais

sofisticados que a estrada adquiria. Em 1927, esta foi considerada a principal causa dos vários desastres ocorridos na Central e mesmo já em 1948, ainda se podia encontrar muitos maquinistas semianalfabetos.

Não podemos esquecer que as escolas da ferrovia eram de responsabilidade do engenheiro, portanto o diretor da estrada de ferro era responsável pela elaboração do programa de ensino que o submeteria à aprovação do Governo. Á época, Prudente de Moraes, o primeiro presidente civil da República, governava em meio a forte instabilidade política[139]. Comparo duas mensagens do presidente ao Congresso Nacional, proferidas por ele, uma datada de 1895 e outra de 1898, para identificar sua posição em relação à educação. Em 1895, informava que a instrução pública estava a cargo do Governo da União, com os institutos de ensino superior e de Belas-Artes, o Ginásio Nacional e o *Pedagogium*, que se destinava a constituir-se em centro impulsor da instrução primária. Em seguida, fez uma grande análise sobre a necessidade de providências para manter a ordem nas instituições militares de ensino. Em relação à Estrada de Ferro, somente informações sobre as necessidades de melhoramentos. Em 1898, a mensagem focou na instrução militar, compreendendo todos os níveis, inclusive localizando o ensino profissional dentro do ensino superior. Sobre a Central do Brasil, somente informações sobre a tentativa malsucedida de arrendá-la. Prudente de Morais, talvez por ser o primeiro civil a ser presidente, preocupava-se com a instrução militar e em controlá-los. Diante disso, a ferrovia continuava sendo o campo dos engenheiros que ali estavam trabalhando, legitimando-se, através da organização de escolas próprias, inclusive Pereira Passos.

Convido o leitor, a acomodar-se para um novo percurso, onde me aproximo da professora Maria Amélia Jacobina, para, através do seu olhar, adentraraos primeiros anos da Estrada de Ferro D. Pedro II, e observar as tentativas de organização de cursos de formação de mão de obra e o funcionamento daEscola de Primeiras Letras. Aceno também para a possibilidade de analisar esta mulher que, através de sua escrita epistolar, fornece indícios de sua rede de sociabilidade, deixando entrever sua vida privada e o exercício de sua prática docente.

[139] Os governos de Floriano Peixoto, Deodoro da Fonseca e Prudente de Moraes foram marcados pela instabilidade política. Todos eles "viveram problemas do baixo nível de institucionalização política da República, o cerne da instabilidade política, para além da agitação jacobina, do autoritarismo militar ou das rebeliões que estouravam na capital e em outras regiões do país". (AZEVEDO, 2016, p. 119)

3 DESEMBARQUE NA OFICINA: UMA PROFESSORA NA ESCOLA DE PRIMEIRAS LETRAS

> Minha querida Chiquinha
> Recebi sua cartinha e muito gratifico pelos parabéns que me dá. E sei que são sinceros; já esperava o seu entusiasmo pela minha nomeação, mas não supus que chegasse ao ponto de fazer-me uma .... Tão pomposa!!
> *Carta de Maria Amélia Jacobina paraFrancisca Barbosa de Oliveira Jacobina. 25/04/1882, Acervo FCRB*

Com estas palavras Maria Amélia Jacobina[140] inicia uma carta, em 25 de abril de 1882, agradecendo os cumprimentos por sua nomeação para o cargo de professora da escola localizada nas oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, no bairro do Engenho de Dentro. Destinava-se à pessoa muito íntima, denuncia a emitente com o uso do carinhoso apelido de sua destinatária. Pelo teor, a epístola revela nas entrelinhas que a nomeação para professora era aguardada por ambas. Sua chegada à ferrovia como docente assinalava o início das atividades na escola.

Esta é apenas uma das trinta e seis cartas que compõem o acervo da Coleção Família Barbosa de Oliveira, na série Família Lacombe, na Fundação Casa de Rui Barbosa no Rio de Janeiro.Algumas redigidas por Maria Amélia e outras com informações sobre ela. Umas foram guardadas por seus interlocutores, como Chiquinha e seus irmãos. Outras, parecem ser rascunhos, bilhetes e avaliações sobre seu trabalho na escola, provavelmente preservadas por ela. Para melhor analisá-las organizei uma tabela composta de quatro colunas: local e data, destinatário, assunto (palavras-chaves) e possíveis observações, procurando identificar o maior número de elementos possíveis. As missivas estão em ordem cronológica, sendo a primeira no ano de 1876 e a última de 1904, sendo que três não têm data definida. Não posso afirmar se houve uma irregularidade no envio das cartas, acredito, porém, que apenas as descritoras de acontecimentos mais importantes podem ter sido selecionadas para preservação.

[140] *(?) - †18 de março de 1918.

Tabela 1 - Correspondência de Maria Amélia Jacobina

Local e Data	Destinatário	Assunto	Materialidade
Sem data	Maricota	Cartão de agradecimento com bordas pretas	Provavelmente indicando um período de luto
Sem data	Mª Hayses	32 leçons d'histoire.	Bilhete em papel de rascunho
Sem data	Sem destinatário	Solicitação de equiparação em categoria e vantagens às professoras primárias do Estado submetidas ao Ministério do Império	Parece ser um rascunho a ser encaminhado. Algumas partes estão rasuradas, não possui data e assinatura.
Pernambuco, 12/08/1876	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Família	
04/11/1879	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Partida para casa de Gedeão (irmão) e a família	
Corte, 06/08/1881	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Estado de ânimo e desânimo com a sua situação pessoal	
Corte, 09/10/1881	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Família e os cuidados dos irmãos para com ela	
Rio de Janeiro, 11/01/1882	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Saúde e família	
25/04/1882	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Nomeação para professora e as formas de agradecimento	
09/10/1882	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Notícias da família e considerações sobre a visita do delegado de instrução no colégio em que atuava	
14/11/1882	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Posse na escola da ferrovia	
Corte, 25/12/1882	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Notícias da família e da mudança para a casa do colégio	
Engenho de Dentro, 31/01/1883	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Saúde	
Engenho de Dentro, 02/10/1883	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Saúde e família	
Engenho de Dentro, 04/10/1883	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Família (felicitações de nascimento e as sobrinhas)	
Amparo, 18/06/1885	Cazuza (José Eustáquio Ferreira Jacobina – irmão da esposa de Rui Barbosa, D. Maria Augusta)	Viagem para fazenda Santa Julia, em Barra Mansa, para cuidar de parente adoentado	Duas cartas escritas em um mesmo papel. Uma de Maria Amélia e outra de Antônio Jacobina.
Fazenda Santa Julia, 19/06/1885	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Disserta sobre o caso de uma amiga que concorre à cadeira vaga no magistério	
Fazenda Santa Julia, 23/12/1886	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Notícias da família e saúde	
Engenho de	Chiquinha (Francisca	Saúde do irmão Gedeão e de	

Dentro, 04/07/1887	Barbosa de Oliveira Jacobina)	outros membros da família. Notícias de Pernambuco	
Engenho de Dentro, 20/07/1887	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Encomendas – embrulhos e vestido	
Engenho de Dentro, 02/08/1887	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Informações sobre a saúde do irmão e pede informações sobre a família. Informa sobre Gedeão (irmão), notícias de Pernambuco e sobre ter torcido o pé	
Engenho de Dentro, 02/08/1887	Juvêncio (sobrinho)	Aconselha o sobrinho	
Nova Friburgo, 15/12/1887	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Tratamento de saúde. Notícias da família	
Estrada de Ferro D. Pedro II, RJ, 11/05/1888	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Saúde, encomendas e informações sobre amigos em comum	
25/02/1891	Irmão (Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina)	Greve na estrada de ferro	
18/03/1891	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Agradecimento a uma carta de parabéns	
30/03/1891		Carta de avaliação de sua atuação à frente da escola	
26/06/1891		Carta de avaliação de sua atuação à frente da escola	
Rio de Janeiro, 28/03/1896	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Recepção de visita, notícia de falecimento, saúde de amigos e considerações sobre a mãe residir com ela	
Rio de Janeiro, 30/01/1900	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Serviços domésticos e informações sobre visitas	Com envelope, indicando que Chiquinha estava na cidade de Petrópolis
Rio de Janeiro, 27/02/1900	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Agradecimento e despedida, pois era o último dia que estava na casa de Chiquinha, retornando para o Meier	Duas cartas, com destinatários diferentes. A segunda carta é de Maria Leopoldina
19/03/1900	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Agradecimento	
08/05/1901	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Envio de encomenda e aconselhamento	O papel emoldurado por tarja negra, indicando período de luto
Engenho de Dentro, 10/05/1902	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Notícias de Pernambuco e saúde	Com envelope, indicando que Chiquinha estava na cidade de Petrópolis
Meier, 3/02/1904	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Saúde e avaliação do conselho médico da ferrovia	Com envelope, indicando que Chiquinha estava na cidade de Petrópolis
Meier, 02/03/1904	Chiquinha (Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina)	Junta médica que a avaliou e seu estado de saúde	Com envelope, indicando que Chiquinha estava na cidade de Petrópolis

Tabela elaborada pela pesquisadora a partir da Coleção Família Barbosa de Oliveira
Fonte: Acervo da Fundação Casa de Rui Barbosa

Da correspondência ativa, duas missivas possuíam moldura negra indicando período de luto, três delas mantinham o respectivo envelope, que indicara que Chiquinha esteve, entre os anos de 1902 e 1904, em Petrópolis, à Rua Paulo Barboza, nº 8. Das três missivas sem data, exceto o cartão de agradecimento, todas parecem ser rascunhos não possuindo data ou assinatura. E, em duas delas, a mesma carta foi utilizada para envio de informações para dois destinatários diferentes. Na primeira, Maria Amélia escreve para José Eustáquio Ferreira Jacobina (Cazuza ou Casusa), irmão da esposa de Rui Barbosa, D. Maria Augusta, e, após concluí-la, Antônio Jacobina redige, no mesmo papel, para o mesmo destinatário, chamando-o de padrinho. Já a segunda, endereçada a Chiquinha, possuía texto de Maria Amélia e de Maria Leopoldina, sobrinha de Chiquinha. Expõe, assim, a convivência da família em um mesmo local possibilitando que uma mesma carta contivesse duas missivistas para o mesmo destinatário. Além de duas avaliações sobre a atividade docente de Maria Amélia Jacobina.

Das 36 cartas, 20 foram endereçadas a Chiquinha, Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, outras nove para o irmão, Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina e as últimas 7, para outros destinatários. Ou seja, foram escritas para familiares mais próximos: irmão, cunhada e sobrinhos. Sempre dirigidas de forma íntima e carinhosa como "Minha querida Chiquinha", "Meu querido irmão", "Meu bom irmão", "Minha boa Chiquinha", "Minha Chiquinha" e "Meu querido Toninho" (apelido do irmão Antônio). Narram as novidades familiares, a ligação com o núcleo familiar em Pernambuco, os falecimentos, as visitas, deixando vestígios e, nas entrelinhas, também, angústias e tristezas vivenciadas, tecendo um jogo de luz e sombra sobre sua vida.

A carta não só aproxima pessoas, mas também informa sobre quem escreve e sobre quem recebe, dando pistas do relacionamento dos missivistas (BASTOS, CUNHA E MIGNOT, 2002). Permite, também, entender itinerários pessoais e profissionais de formação, possibilitando-me investigar a trama de afinidades e, mesmo que não seja o motivo do estudo, penetrar em intimidades pessoais. "[...] a linguagem epistolar projeta uma imagem do destinatário permitindo capturar a singularidade de uma vida e/ou projeto de uma geração" (MIGNOT, 2002, p. 116).

Ao localizar as cartas redigidas por Maria Amélia, entendi que este seria o caminho para conhecer e refletir sobre o início da institucionalização escolar na ferrovia, a partir do sujeito que vivenciou os eventos. A carta funciona, parafraseando Vasconcellos (1998), "como testemunho vivo de uma época, [que] pode documentar uma história pessoal, registrar situações, ações e reflexões" (p.8). As missivas desta professora permitiram-me ter acesso a fragmentos de vida,escritas de forma dispersa, assim como as informações dos sujeitos que se

configuram relevantes de serem descritos pela professora ou seus correspondentes. Tomei-as por fontes privilegiadas para pensar sobre as memórias individuais, as representações e as mudanças que ocorreram no decorrer de uma vida e que foram eternizadas em uma folha de papel. Esse caminho, no entanto, me faz ter cuidado para não incorrer no "excesso de sentido" que a citação epistolar pode produzir, conforme alertam Dauphim e Poublan(2002). Precisei estar atenta para não as considerar como espelhos fiéis da realidade e, principalmente, para lê-las como indícios na interpretação deste tipo de documento:

> Ler uma carta é entrar em uma história sem conhecer a primeira palavra, sem saber o que aconteceu antes nem o que chegará depois, o que se disse antes, nem o que se dirá depois. Sabemos somente que essa carta é um momento de longa duração, apenas um elo de uma cadeia sem começo nem fim. (DAUPHIN & POUBLAN, 2002, p. 76)

A carta pode ser entendida como uma fração combinada de espaço e momento. Quer dizer, um espaço de construção identitária, de troca de ideias e sentimentos, de estabelecimento e manutenção de relações, momento de reflexão sobre questões externas ou mesmo íntimas ou momento de comunicação não imediata. Portanto, é uma escrita em trânsito, visto que sua existência é flutuante e contingente. Mas principalmente como qualquer outra fonte, a correspondência é um objeto construído, inserida no tempo e no espaço social (GONTIJO, 2004).

São expressões da vida privada, seguindo regras de boas maneiras e apresentando imagens de si controladas da espontaneidade e da revelação da intimidade (MALATIAN, 2011). Há uma fronteira tênue entre o público e o privado, o íntimo e o ostensivo, sendo assim elas têm em sua gênese o jogo de esconder e revelar. Quer dizer, ao mesmo tempo que estão desvelando informações, também as estão ocultando, criando uma imagem de si codificada. Existem as notícias dizíveis (doenças, tratamento de saúde, trabalho, detalhes do cotidiano) e as indizíveis (gravidez indesejada, problemas conjugais, dúvidas e incertezas religiosas, sexo). Devo, portanto, perceber essas cartas tanto pelo o que é dito como pelos seus silêncios, observando as circunstâncias em que foram escritas e lidas: "O trabalho com a documentação de foro íntimo, normalmente, traz dificuldades aos pesquisadores, pois a escrita é repleta de silêncios, não ditos, pudores" (MIGNOT, 2002, p. 133).

O período temporal e a sociedade que Maria Amélia integrou são importantes aliados na compreensão das atitudes e ações desta mulher forjada no final do século XIX. A família, a vizinhança, a cidade, o local de trabalho são espaços de pertencimento que interiorizam aspectos culturais ao longo de sua história de vida. Identificar seu núcleo familiar foi fundamental para compreendê-la e à sua atuação na escola da ferrovia. Conhecendo os

meandros de sua vida privada pude agregar informações sobre seu deslocamento e integração dentro da sociedade oitocentista. Confesso que a curiosidade me levou a querer saber mais e mais sobre esta mulher, mas cabe o alerta de que não estou estudando Maria Amélia descolada da escola e da ferrovia, pois quando abordo questões de foro íntimo, eles estão a serviço da análise.

A família Jacobina se destacou na história brasileira pela atuação na área da educação. Lustosa (1996) contribui na identificação dos familiares da professora, principalmente, dos seus dois maiores interlocutores, através da publicação da transcrição de fitas deixadas por Américo Jacobina Lacombe[141] onde pude montar este pequeno quebra cabeça. O avô de Américo, e irmão de Maria Amélia, era Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina, nascido em Cabrobó, Pernambuco. Formado em Ciências Físicas e Matemáticas pela Escola de Pontes e Calçadas, de Paris. Bacharelem Filosofia e, ainda, se aperfeiçoou na mesma escola de formação e na de Manufatura e Belas Artes. Nomeado ajudante de Mordomo da Casa Imperial[142], Moço Fidalgo[143] e Opositor da Escola Central[144].Acompanhou a viagem ao norte de Dom Pedro II, como Mordomo da comitiva, e em 1862 voltou à Europa em missão de confiança do Imperador.

Compadre e amigo íntimo de Rui Barbosa[145], Antônio era casado com Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, ou Chiquinha para os íntimos, e tiveram sete filhos. Dentre os filhos destaca-se Isabel Jacobina Lacombe, fundadora do Colégio Jacobina e mãe de Américo que, graças ao pai que era defensor da emancipação feminina, e da mãe, uma mulher de formação intelectual privilegiada para sua época, teve sua educação orientada e impulsionada. A própria Chiquinha também colaborou nos primeiros anos do Colégio Jacobina, "foi uma

[141] Mais informações consultar o site http://www.academia.org.br/academicos/americo-jacobina-lacombe/biografia.

[142] A Casa Imperial brasileira dividia-se em diversas áreas como serviço nas câmaras e casas, o cuidado das cavalariças na estribeira, as atividades relacionadas à caça e coutadas, a guarda e o sérvio religioso realizado na Capela Imperial, além de ser responsável pelos palácios e propriedades imperiais. O cargo mais importante era o de mordomo-mor, responsável por todos os aspectos da administração e pelo pagamento dos oficiais, dos criados e de suas moradias. Além da organização da Casa Imperial, durante o Segundo Reinado coube ao mordomo-mor o cuidado da imagem do imperador e o preparo das solenidades oficiais que, a partir de 1843. (CARDIM, 2002 e ANDRADE, 2007)

[143] Fidalgo era alguém digno da confiança do rei, portanto servir ao rei era inerente a condição fidalga. Moço Fidalgo correspondia a mais baixa graduação dos fidalgos registrados nos livros do rei. (CARDIM, 2002)

[144] Termo utilizado por Rui Barbosa, no livro *Mocidade e Exílio*, de 1949. Não localizei durante a pesquisa uma definição para este cargo.

[145] Rui Barbosa de Oliveira, advogado, jornalista, jurista, político, diplomata, ensaísta e orador, nasceu em Salvador, BA, em 5 de novembro de 1849, e faleceu em Petrópolis, RJ, em 10 de março de 1923. Dentre suas obras estão *O Papa o Concílio(*1877), *Alexandre Herculano* (1877), *Castro Alves* (1881*), Reforma do ensino secundário e superior* (1882), *O Marquês de Pombal* (1882), *Reforma do ensino primário* (1883), *Swift* (1887), *Cartas de Inglaterra* (1896), *Parecer e Réplica acerca da redação do Código Civil* (1904), *Discursos e conferências* (1907), *Anatole France* (1909), *Páginas literárias* (1918), *Cartas políticas e literárias* (1919), *Oração aos moços* (1921), *Queda do Império*, 2 vols. (1921), *Orações do Apóstolo* (1923) e *Obras completas*, organizadas pela Casa de Rui Barbosa, 125 vols. (Consultado em http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/BARBOSA,%20Rui.pdf)

dessas raras mulheres de seu tempo que recebeu uma boa instrução e, por isso, defendeu, ao lado do seu marido, a sua necessidade para a filha" (CARUSO, 2006, p. 113).

Mergulhada nesta família, Maria Amélia pareceu-me comum, mas para conhecê-la algumas questões me instigavam: quem era essa mulher? Como ela chegou a ser professora em uma escola dentro de uma ferrovia? Qual sua formação? Com quem ela se relacionava na sociedade? Para quem escrevia as cartas?

Adentro no mundo da Estrada de Ferro através do olhar de uma mulher que trabalhava como professora em um espaço masculino[146], com uma visão particular de seu tempo. A escolha por analisar a escola a partir de uma mulher e professora tem relação com a sua proximidade com o rés do chão, ou seja, por estar a professora Maria Amélia vivenciando, de dentro das oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II as mudanças na educação visto que, anos depois, foi criada a Escola Prática de Aprendizes, estacom caráter profissional. Revel (2010) me ajuda a perceber a redução dessa escala de análise quando afirma que:

> O modelo analítico que acabei de esboçar convida a pensar que é em todos os níveis, desde o mais local até o mais global, que os processos sócio históricos são gravados, não apenas por causa dos efeitos que produzem, mas porque não podem ser compreendidos a não ser que os consideremos, de forma não linear, como a resultante de uma multiplicidade de determinações, de projetos, de obrigações, de estratégias e de táticas individuais e coletivas. Somente essa multiplicidade desordenada e em parte contraditória nos permite dar conta da complexidade das transformações do mundo social. (p, 443)

Sendo assim, Maria Amélia guiou-me, através das epístolas, para a história cotidiana da criação da Escola de Primeiras Letras na ferrovia, permitindo-me conhecer sua rede de sociabilidade e sua prática docente, que se entrelaçavam com sua vida privada.

3.1 **Entre familiares e amigos: rede de sociabilidade de Maria Amélia Jacobina**

> Minha querida Chiquinha
> [...] Pela sua carta vejo o receio em que está de que não tenha cumprido com minha obrigação como deveria fazer; [...] Chiquinha nestas ocasiões procuro informar-me o melhor possível para não

[146] "No entanto, a sua existência concreta [a mulher] é pouco percebida pelo discurso vigente dentro e fora da instituição [ferrovia]. Não são vistas como detentoras de individualidade, como personagens históricas concretas vividas mesmo na condição de ferroviárias. Apresentam-se sem relevância política e socialmente desvalorizadas. Mesmo aquelas que tenham nível de escolaridade, conforme se observa nos registros pessoais, não figuram nos relatórios, na documentação e correspondência oficial e mesmo na grande parte da memória dos ferroviários". (POSSAS, 2001, p. 90)

> cometer faltas que podem ser remediadas em tempo; [...]; logo que vi meu nome no jornal fui a rua dos Inválidos saber de Doutor Ruy a quem deveria me apresentar se ao ministro ou ao Pena, disse-me ele que ao ministro.
>
> *Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina. 25/04/1882, Acervo FCRB*

Atenta às normas de civilidade, Maria Amélia Jacobina expressou sua preocupação com o modo correto de agradecer aos envolvidos na sua nomeação, para não cometer nenhuma falta. A epístola, tomada como escrita de intimidade, pode relevar um cotidiano repleto de estratégias de sociabilidade e convivência, sendo um tipo de documentação que registra redes de comunicações e laços entre indivíduos e grupos, seja pelos destinatários ou mesmo pelo conteúdo, permitindo mapear as redes nas quais ela se insere.

Identificar a rede de sociabilidade de um sujeito, localizando-o em um período temporal e geracional, me remete ao texto de Sirinnelli(2003), que se propõe a estudar a história dos intelectuais, considerando o caráter polimorfo do conceito intelectual, o que permite que nesta investigação me afaste da trajetória dos grandes intelectuais para descer:

> até o estrato intermediário dos intelectuais de menor notoriedade, mas que tiveram importância enquanto viveram, até a camada mais escondida, dos 'despertadores' que, sem serem obrigatoriamente conhecidos ou sem terem adquirido uma reputação relacionada com seu papel real, representam um fermento para as gerações intelectuais seguintes, exercendo uma influência cultural e mesmo às vezes política(SIRINNELLI, 2003, p. 246)

Posso pensar Maria Amélia Jacobina como uma intelectual? Gomes e Hansen (2016) dialogam com a perspectiva de Sirinnelli no livro organizado por elas, intitulado *Intelectuais Mediadores: práticas culturais e ação política*, que ajudam a ver esta mulher como uma intelectual. Isto porque, as práticas de mediação cultural podem ser exercidas por um grupo diverso de sujeitos, no qual a presença e a importância nas diferentes sociedades e culturas têm grande relevância, mas nem sempre suas ações têm reconhecimento. Os guardiões da memória familiar, os contadores de histórias, os guias de instituições, os pais e outros agentes educadores responsáveis da socialização de crianças e jovens são exemplos citados de intelectuais mediadores de grande relevância na construção de identidades culturais de indivíduos e comunidades;via de regra não são identificados e também não se identificam com a categoria de intelectual.

Em busca de delinear o conceito de intelectual, visto que muitos são os teóricos[147] que trabalham com essa categoria analítica, a partir das mais diversas concepções, as autoras utilizam-se da acepção mais ampla, ou seja, consideram que:

> são homens [ou mulheres] da produção de conhecimentos e comunicação de ideias, direta ou indiretamente vinculados à intervenção político-social. Sendo assim, tais sujeitos podem e devem ser tratados como atores estratégicos nas áreas da cultura e da política que se entrelaçam, não sem tensões, mas com distinções, ainda que historicamente ocupem posição de reconhecimento variável na vida social. (GOMES e HANSEN, 2016, p.10)

Ademais fazem uma distinção entre o intelectual classificado como produtor ou criador, geralmente autores, artistas, inventores, cientistas, dentre outros; e o divulgador, vulgarizador ou mediador, que envolve os processos de acesso e recepção de bens culturais, por grupos sociais diversificados, envolvidos com a transmissão de mensagens ou produtos culturais. É um profissional especializado em atingir também um público não especializado. Dessa forma os intelectuais mediadores "podem ser os que se dedicam a um público de corte determinado como o escolar, o feminino, os sócios ou membros de uma organização ou comunidade étnica, profissional..." (GOMES e HANSEN, 2016, p.21).

Neste livro, o texto de Soares[148] (2016),chama atenção para os professores como mediadores culturais pois, através dos suportes materiais disponíveis e de relações sociais próprias daquele contexto histórico, conformaram a circulação e os modos de apropriação de determinadas ideias e práticas:

> Os professores primários, ao lado de outros mediadores, foram figuras-chaves no processo de aproximar repertórios culturais letrados e a produção de textos escritos aos usos significativos para a afirmação dos *pueblos* e de seus habitantes em meio às teias de poder e de tensões sociais em que estavam envolvidos. (SOARES, 2016, p. 145)

Boto (2005) também fornece subsídios para tomar Maria Amélia como uma intelectual, na medida em que sua pesquisa sobre constituição do ofício de professor primário

[147] A categoria analítica Intelectual foi discutida por diversas perspectivas e linhas teóricas. Trago dois pensadores que se debruçaram sobre este tema. Antônio Gransci, nos *Cadernos do Cárcere* (2001), trata do conceito e da função dos intelectuais, que podem ser orgânicos ou tradicionais, atuando como representante de uma determinada classe social. Para Gransci, o que define o intelectual é a capacidade de organizar o tecido social, refletir sobre si mesmo e sobre a relação com a sociedade, portanto nem todos os homens tem na sociedade a função de intelectual. Enquanto que Norberto Bobbio, em *Os intelectuais e o poder* (1997), afirma que embora com nomes diversos, os intelectuais sempre existiram em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, mas exercendo um poder ideológico sobre as mentes pela produção e transmissão de ideias, de símbolos, de visões de mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra. São os detentores do poder ideológico.

[148] O texto intitulado "Mestres das primeiras letras como mediadores culturais: escolas rurais e usos da escrita em povoados indígenas do México no século XIX", de Soares (2016), analisa o papel desempenhado pelos professores rurais na difusão de ferramentas culturais e políticas que contribuíram para a definição de sentidos, práticas e dinâmicas da participação camponesa na Revolução Mexicana. A transição de um grupo baseado na oralidade para a escrita foi um caminho fundamental para as populações indígenas interagissem com dinâmicas sociais e políticas difundidas pelas elites mexicanas.

português, no decorrer do século XIX, considerava os professores primários como integrantes de um grupo específico de intelectuais. Isso porque, o processo de formação deste grupo incorporava a constituição da cultura escolar e envolvia não somente saberes e práticas de ensino, mas, também, os gestos, as feições, as formas de agir e de comportar-se no cotidiano da educação escolar, ou mesmo como assinala a autora como guardião de valores refletindo que:

> A lição da escola primária vem tradicionalmente atada a duplo significado: deseja-se inevitavelmente instruir e, ao mesmo tempo, pretende-se, cautelosamente, observar costumes; preparar mapas de conduta; apontar direções para o futuro; projetar a vida dos outros.... Tudo isso constitui uma ação, então, moralizadora. (BOTO, 2005, p. 8)

Partindo dessas discussões sobre a categoria analítica intelectual, conduzi-me na noção de geração e de estruturas de sociabilidade, apoiando-me em Schueler(2008a) para pontuar que os grupos de sociabilidade são provenientes de experiências e de relações sociais vividas por indivíduos em locais específicos, lugares e redes de sociabilidade, através do tempo. Questiono-me, então: com quem Maria Amélia se relacionava? Quem são seus interlocutores?

Volto ao conjunto das correspondências de Maria Amélia. No fragmento da carta, citado no início deste capítulo, sua interlocutora era Chiquinha, apelido de Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, filha do Desembargador Albino José Barbosa de Oliveira[149] e esposa de Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina. Ao casar-se com Chiquinha, Antônio foi incluído na família Barbosa e considerado primo e amigo de um ilustre representante da mesma, Rui Barbosa. Como já assinalado, Antônio era irmão de Maria Amélia e Chiquinha era, portanto, sua cunhada. Ao identificar essa rede familiar percebemos o quanto Maria Amélia está próxima por laços familiares ao núcleo do poder no Império.

Tal proximidade se pode ver na carta datada de 25 de abril de 1882, quando tão logo confirmou sua nomeação, através de publicação no jornal, foi à casa de Rui Barbosa saber a quem deveria apresentar-se: ao ministro ou ao Pena? Naquele momento, Pena era diretor da Estrada de Ferro D. Pedro II, o sr. Herculano Veloso Ferreira Pena[150]. Mas, não satisfeita com

[149] Albino José Barbosa de Oliveira foi nomeado Ministro do Supremo Tribunal de Justiça em 1864 e exerceu o cargo de Presidente do tribunal em 1880. (Consultado em http://www.stf.jus.br/portal/ministro/presidente.asp?periodo=stj&id=305)

[150] Natural de Ouro Preto, diplomou-se pela Escola Central e ingressou em 1860, na Estrada de Ferro D. Pedro II, depois que deixou o Exército no posto de 1º Tenente, para as obras de 2ª Seção, na Serra do Mar. De 1868 a 1872, projetou e construiu a União Valenciana, primeira estrada de bitola estreita, construída em condições altamente econômicas, apesar do terreno acidentado que atravessava. Depois de uma missão à Europa, para a compra de material ferroviário para o Governo, assume, em 1880, a direção da Estrada de Ferro D. Pedro II. Trabalhou ainda na Empresa de Navegação e Colonização, que Theophilo Ottoni fundara nos sertões do Rio Mucuri, e depois na direção técnica da construção da Estrada de Ferro Porto Alegre a Uruguaiana. Foi também presidente do Clube de Engenharia, no período de 1885 a 1886. (TELLES, 1984, p. 455-456).

a resposta recebida, procurou outros interlocutores para saber como conduzir-se naquela situação:

> [...] fui a sua mãe ver se [...] Eugenio saberia melhor; para isso que um empregado tinha dito que deveria ir ao Pena; e como tinha de ir primeiro a D. LuizinhaLanghaard, D. Isabel me disse que indagasse de [...] Rodrigo que melhor podia informar e assim aconteceu, ele me disse que se quisesse ir ao ministro era um ato de atenção, mas que o meu dever era apresentar-me ao Pena. Sai de casa de Luizinha fui a do ministro não encontrando-o deixei ficar um cartão meu e outro do meu acompanhante que foi Gedeão, voltei para casa de sua boa mãe para lhe dar parte do que tinha-se feito porque ela queria que saísse no domingo no carro dela para ir a esses lugares..., e deixei minha apresentação ao Pena para segunda feira; fui a sua casa agradecer-lhe o interesse que tinha honrado pela nomeação, e dizer que estava a suas ordens (...)(Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina. 25/04/1882, Acervo FCRB)

A preocupação da docente com a forma correta de apresentação, levou-me a pensar nos livros de etiqueta[151] que "no Brasil, ao longo do século XIX, inúmeros tratados e manuais de etiqueta e civilidade foram editados e reeditados" (RAINHO, 1995, p.141). Essa literatura de civilidade refletia a representação de modelos e de comportamentos desejados para pessoas que compõem um determinado grupo. "Só o membro iniciado devia conhecer os segredos da boa conduta, só na boa sociedade podiam eles ser aprendidos" (ELIAS, 1993, p. 214). Prescrevia-se e regulamentava-se, assim, condutas da/para boa sociedade, adotando costumes e valores que permitiriam aproximar-se de seus pares europeus e diferenciar-se do resto da população.

Por outro lado, naquele momento civilizatório de uma nova nação que tentava se firmar nas próprias pernas, não há como não trazer à baila a formação docente de Maria Amélia através das reformas Couto Ferraz[152], que deixara resquícios, e da recentemente promulgada reformaLeôncio de Carvalho[153]. A primeira, instituída no ano de 1854, considerava que as Escolas Normais eram muito onerosas, ineficientes no que se refere à qualidade da formação que desenvolviam e insignificantes, no que concerne ao número de alunos que formavam. Por isso a ideia pedagógica presente era a formação na prática. Pinto

[151] Elias (2011) faz uma análise sociológica sobre a ligação entre a vida dos indivíduos e as estruturas da sociedade, isto porque as práticas sociais são alteradas através dos tempos. O autor elaborou seu estudo pesquisando as interações sociais, que produziam padrões de comportamentos, que por sua vez passavam a fazer parte das estruturas sociais. As estruturas eram representadas em hábitos, valores e formas de conduta. Essa foi a base de Elias para pensar o processo civilizador nas sociedades ocidentais.

[152] Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, que aprovou o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. (SAVIANI, 2008)

[153] Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, que reformou o ensino primário, secundário e superior no município da Corte. (SAVIANI, 2008)

(2005) afirmou que essa política de formação docente, subtraia a competência das escolas normais e favorecia

> um novo formato o qual o professor passaria a ser selecionado ao longo de sua escolarização com base em uma combinatória de três critérios: o aproveitamento (verificado nos exames finais), o bom procedimento, e a propensão para o magistério, antecedidos, todos, pelo atendimento à exigência da idade mínima nunca inferior aos 12 anos. (p. 40)

Através de concurso geral aberto a todos os maiores de 12 anos de todas as escolas públicas, contratavam-se os docentes auxiliares, sendo que os que se distinguissem comporiam uma lista da qual o governo escolheria para nomear como adjuntos. Estes integrariam os quadros das escolas como ajudantes, aprendendo na prática, e seriam avaliados a cada ano. Os aprovados poderiam substituir professores ou serem nomeados professores públicos para as cadeiras vagas. Saviani (2008) assegura que "pela via da atuação como auxiliar junto a um professor público em exercício, se buscou formar os novos professores, dispensando-se a instalação de Escolas Normais" (p.133).

A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, estabeleceu algumas inovações: criação de jardins de infância, caixa escolar, bibliotecas e museus escolares, mas destacou-se ao regulamentar o funcionamento das Escolas Normais, rompendo com a Reforma Couto Ferraz. O artigo 8, determinou que o Governo poderia: "Criar ou auxiliar escolas normais nas províncias", fixou seu currículo e estipulou que os professores e substitutos seriam nomeados mediante concurso. Todavia, Almeida (1989) alerta que os principais dispositivos da reforma Couto Ferraz subsistiam ainda, no momento em que ele elaborava seu livro, no final do século XIX.

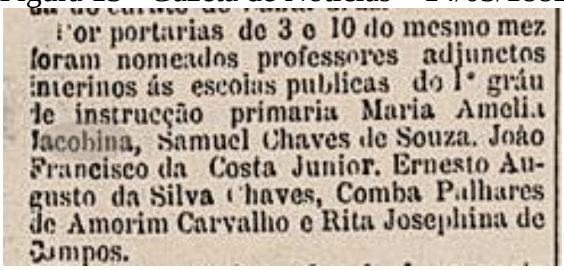
A formação profissional de Maria Amélia também se constituiu tema presente nas cartas que encontrei. Em 1879, escreveu para o irmão "continuo minha vida escolar como que não vou passando mal, e na esperança de fazer alguma coisa", indicando que ainda estudava e tinha a intenção de exercer uma profissão. Seu processo de formação não se distanciava da educação para a mulher nas últimas décadas do século XIX, que envolvia a modernização da sociedade, a necessidade de higienização da família e a construção da cidadania dos jovens, como lembra Louro(2004) ao afirmar que havia uma preocupação em afastar do conceito de trabalho a carga negativa, que estava associada à escravidão, e em aliá-lo à ordem e progresso, o que levou os condutores da sociedade a convocar as mulheres. As mulheres deveriam ser honestas, ordeiras, asseadas e diligentes. Estava destinada a elas a difícil tarefa de controlar os homens e formar os novos trabalhadores e trabalhadoras do país; como mães deveriam orientar seus filhos e filhas; além de manter o lar afastado de distúrbios e

perturbações do mundo exterior.Tanuri(2000) relata que em várias províncias, órfãs institucionalizadas eram destinadas ao magistério,à procura de encaminhamento profissional. Uma alternativa para o casamento ou para o emprego no serviço doméstico.

Aceito socialmente, o magistério se constituiu como uma profissão escolhida pelas mulheres, porque poderia conciliar as funções domésticas da mulher com o trabalho de educar fora do lar, o que era tarefa feminina. Além de ser uma solução para o problema de mão de obra para a escola primária, pois, devido à baixa remuneração e o aparecimento de novas profissões que pagavam o suficiente para manter o lar, poucos homens continuavam se interessando em exercer o ofício.

Alguns anos depois de sair de Pernambuco, já residindo na Corte, Maria Amélia em carta redigida ao irmão Antônio, conta de sua falta de recursos e do peso que acreditava devia ser aos seus familiares, pois vivia na casa de seu outro irmão, Gedeão. Uma frase na carta de 25 de abril de 1882, ajudou a observar sua formação profissional. Diz ela: "como achei não precisava tanto luxo a uma pobre professora sem vencimentos". Ora, ela já estava trabalhando como docente. Dois anúncios, publicados na *Gazeta de Notícias*, oferecem um caminho para pensar. O primeiro, de 14 de março de 1882, quando foi nomeada professora adjunta interina para as escolas públicas de 1º grau de Instrução Primária, e o segundo, do dia 26 de abril de 1882, sobre sua nomeação como professora da escola primária anexa às oficinas do Engenho de Dentro, que dizia ser ela professora adjunta da 2ª escola pública da freguesia da Glória, como se pode ver abaixo.

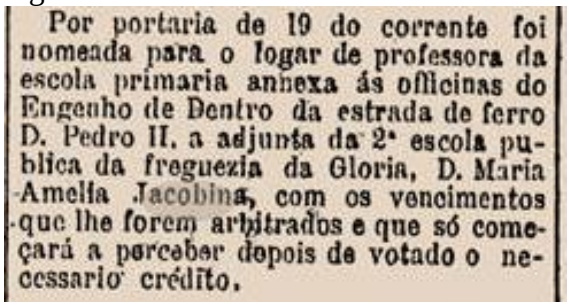
Figura 13 - Gazeta de Notícias – 14/03/1882



Por portarias de 3 e 10 do mesmo mez foram nomeados professores adjunctos interinos ás escolas publicas do 1º gráu de instrucção primaria Maria Amelia Jacobina, Samuel Chaves de Souza, João Francisco da Costa Junior, Ernesto Augusto da Silva Chaves, Comba Palhares de Amorim Carvalho e Rita Josephina de Campos.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

Figura 14 - Gazeta de Notícias – 26/04/1882



Por portaria de 19 do corrente foi nomeada para o logar de professora da escola primaria annexa ás officinas do Engenho de Dentro da estrada de ferro D. Pedro II, a adjunta da 2ª escola publica da freguezia da Gloria, D. Maria Amelia Jacobina, com os vencimentos que lhe forem arbitrados e que só começará a perceber depois de votado o necessario crédito.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

Mas, o que significava ser professor adjunto no século XIX? Um instrumento normativo importante na cidade do Rio de Janeiro, o *Regulamento de 1854* (Reforma Couto Ferraz), definiu um conjunto de normas e regras, desde a seleção até o fim da carreira do magistério, contribuindo para a construção de definições e de representações sobre a função dos professores, seus lugares e papéis na sociedade, gerando uma idealização de condutas morais e de traços de personalidade ideais para definir um bom docente. Dentre os direitos estabelecidos, por este regulamento para os professores primários da Corte, estava a manutenção das práticas tradicionais de recrutamento docente, ou seja, através da formação prática no interior das escolas. Aprender a ser professor estava relacionado com a observação, convivência e imitação. Por este motivo, o candidato a professor, durante algum tempo, deveria ter contato com um professor já atuante com o objetivo de aprender a profissão. Este aprendizado era realizado em escolas primárias locais onde o candidato assimilaria, com outro, os conteúdos necessários para atuar em sala de aula. Portanto, os conteúdos eram aprendidos juntamente com a maneira de ser professor. Esse modelo de formação docente na prática caracterizava uma escola que "ensinava por si mesma"[154], ou seja, a formação prática ocorria dentro de processos de ensino e de experiências escolares cotidianas, permitindo a reprodução do ofício. Esses aprendizes eram os chamados professores adjuntos das escolas públicas.

Sendo assim, a carta de Maria Amélia, datada de 25 de abril de 1882, indica tratar-se de eventos ocorridos durante vários dias, como se fosse um relatório dos contatos realizados. Ao ressaltar a Chiquinha que fora ao Pena agradecer-lhe o interesse pela nomeação, pude interpretar como sendo a finalização de um processo de indicação de um professor adjunto, em que ela fora selecionada, entre outros candidatos para a vaga de trabalho.

A pesquisa de Santos (2017) ajudou-me a entender o processo realizado por Maria Amélia para nomeação como professora na Escola de Primeiras Letras da ferrovia. O autor lançou luzes sobre o processo de inspeção da instrução realizada nas escolas primárias da Província do Rio de Janeiro exatamente no momento de institucionalização formal da fiscalização, entre 1850 e 1889.O aparato legal e burocrático da inspeção da instrução foi elaborado no momento de implantação e legitimação da escola formal, como modalidade de educação, que pode ser considerada um elemento estruturante e imprescindível para que o poder imperial pudesse impor e afirmar a direção política desejada. O poder de nomear, remover ou fechar escolas estava nas mãos dos Conselhos de Instrução e na figura dos Diretores de Instrução.

[154] Termo cunhado do texto de Schueler (2008b).

Provavelmente, por esse motivo, em outro trecho da mesma carta, percebe-se outro sujeito, o Barão de São Felix ou Antônio Felix Martins[155], membro do Conselho Diretor da Inspetoria Geral da Instrução Pública Primária e Secundária da Corte (1862 a 1865; 1873 a 1882), servindo interinamente no cargo de Inspetor Geral da mesma instituição em 1877. Era ele que tinha o poder de exonerá-la. A respeito dele, Maria Amélia escreve:

> [...] hoje fui despedir-me do Barão de S. Felix, que tem sido tão amável sempre que me encontra que minha Terezinha me fez ir a ele não só para me despedir como para lhe dizer que só pediria minha exoneração quando tomasse posse da cadeira.(Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina. 25/04/1882, Acervo FCRB)

Apesar da carta ter sido redigida em abril de 1882, foi localizada no Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro, uma correspondência de Maria Amélia para José Bento da Cunha Figueiredo, Inspetor Geral da Instrução Pública Primária e Secundária da Corte, comunicando sua exoneração como adjunta interina da 2ª Escola da Freguesia de Nossa Senhora da Glória, somente em novembro do mesmo ano. Portanto, permite-me supor que sete meses se passaram até que começasse a trabalhar na Escola das Oficinas. Eu me pergunto, e creio que quem lê este texto também, o que a fez preferir ir para a Escola na ferrovia, visto que trabalhava na Glória e teria que se deslocar do centro cultural e político, quase 20 km, para o Engenho de Dentro? Tenhamos calma.Já vamos compreender.

As visitas de Maria Amélia, apesar de terem por objetivo um assunto profissional, se realizaram nas residências tanto do Ministro como na de Pena, indicando, assim, certa informalidade, conhecimento prévio de seus interlocutores e intimidade, o que marca a aproximação da docente com o núcleo do poder na área da educação e da política imperial. Não se pode esquecer, como destaca Santos (2017), que a educação foi marca primordial dos membros das elites que compunham a rede dos homens do Império que ocuparam cargos burocráticos:

> A designação de doutor ou bacharel nos Relatórios é constante. Esse dado não é banal, [...], a quase totalidade dos membros da elite possuía estudos superiores. Fora deste extrato era raro conseguir completar os estudos, principalmente, porque custava muito caro e exigia uma longa jornada e disciplina que passava por

[155] Nasceu na freguesia de Inhaúma, na província do Rio de Janeiro, em 20 de novembro de 1812. Foi agraciado como Barão de São Felix, por carta-mercê, em 11 de dezembro de 1875, e recebeu os títulos de Comendador da Ordem da Rosa, de Cavaleiro da Ordem de Cristo e de Grão-mestre do Grande Oriente Unido do Brasil. Médico pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, foi lente substituto da seção de ciências médicas e patologia. Foi provedor da Inspeção de Saúde do Porto, membro do Conselho Diretor da Inspetoria Geral da Instrução Pública Primária e Secundária da Corte, Inspetor geral desta mesma instituição. Foi médico efetivo da Imperial Câmara e cirurgião da Guarda Nacional. Foi membro do Conselho do Imperador Pedro II, vereador, suplente e suplente juramentado da Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Membro titular da Academia Imperial de Medicina e do Instituto Farmacêutico do Rio de Janeiro. *(*Disponível em: http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/marantfel.htm#dados).

> professores particulares, por algum liceu ou o Colégio Pedro II, até a conclusão dos estudos na Europa. (p.62-63)

Identifica-se na rede de sociabilidade, ao qual a professora se insere, sujeitos que discutem propostas para a educação brasileira, como Rui Barbosa que conferiu à educação um espaço importante no conjunto de sua obra no período entre 1881 a 1883. Empenhado no projeto de modernização do país, propôs a criação de um sistema nacional de ensino, gratuito, obrigatório e laico, desde o jardim de infância até a universidade. Elaborou os pareceres sobre a Reforma do Ensino Primário, Secundário e Superior decorrentes da análise do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, em uma proposta de reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e do ensino superior em todo o Império. Esses pareceres propunham uma reforma de ensino objetivando que a educação preparasse para a vida e por isso privilegiava novas disciplinas/conteúdos, como ginástica, desenho, música, canto e o ensino das ciências. A associação dos novos conteúdos aos tradicionais deveria desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação. O método a ser utilizado, neste caso, deveria basear-se na observação e na experimentação, portanto sugeria a adoção do método intuitivo, como alternativa ao método Lancaster[156], que desde 1827 era adotado:

> A educação, para Rui Barbosa, poderia contribuir para promover a transformação do país em diversas instâncias. Ele propõe a educação técnica e científica com vista à preparação do escravo liberto e do trabalhador nacional para o trabalho agrícola e, principalmente, industrial. Preocupava-se também com a preparação do homem para exercer a cidadania, participar como cidadão esclarecido da vida política do país, país este democrático.(MACHADO, 2002, p. 147)

Aliás, Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina, irmão de Maria Amélia, era um constante colaborador para as pesquisas de Rui Barbosa. No ano de 1882, Jacobina dedicou-se a estudar o ensino primário e escreveu um método de leitura chamado de *Syllabario Nacional*[157].

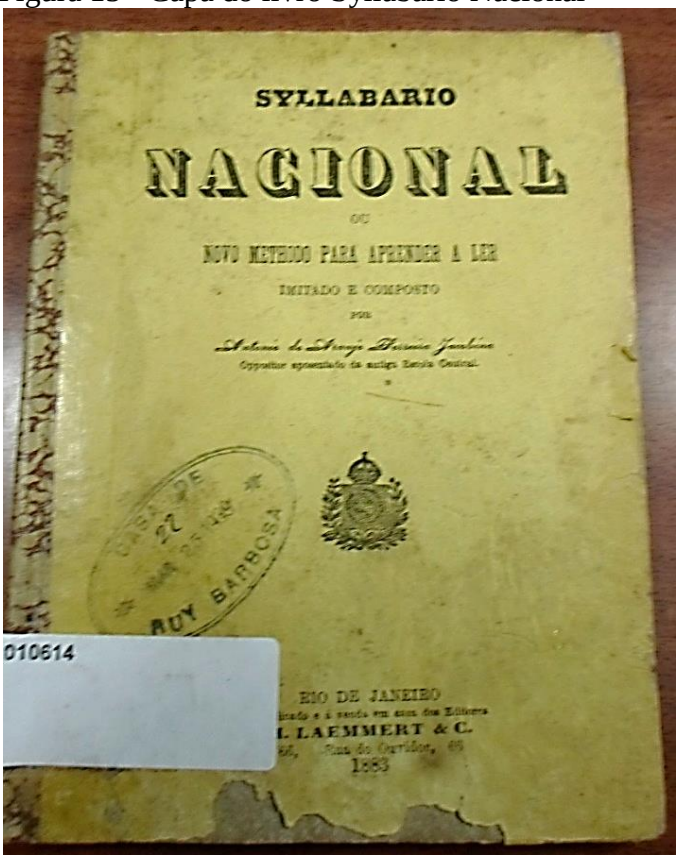
A capa da obra é simples. Indica em grandes letras diferenciadas das demais, a palavra Nacional, antes do título *Syllabario*, própria da terminologia de uma nação que pretende incutir noção de patriotismo àqueles que sequer têm, ainda, sentimentos nacionais. Esclarece ao leitor o objetivo informando que "é um novo método para aprender a ler", seguido do

[156] O método lancasteriano ou ensino mútuo foi oficialmente instituído no Brasil pela Lei de 15 de outubro de 1827 e funcionava da seguinte maneira: "o aluno que tinha mais conhecimento passava a ajudar o professor a ensinar os outros alunos, sendo chamado de monitor. Assim, o professor dividia os alunos em classes conforme o conhecimento independente da idade. Cada classe era acompanhada por um monitor e cabia ao professor vistoriá-los. Cabia ainda ao professor avaliar os alunos, escolher novos monitores e distribuir as recompensas e punições. As classes se organizavam pelo tipo de ensino, ou seja, havia as classes referentes ao ensino de leitura e escrita, e classes de ensino da matemática. O conteúdo passado era o mais simples possível para que os monitores conseguissem ensiná-lo, e para que os alunos pudessem aprender. Nesse método também se destacavam o ensino religioso, que era dado diariamente" (SANTI e CASTANHA, 2013, p.10).

[157] Existe outro livro com o nome de *Syllabario* do Professor Manoel Ribeiro de Almeida, presente na lista de livros a serem examinados pelo Conselho de Instrução no ano de 1875. (SANTOS, 2017, p. 341).

nome do autor e sua legitimação profissional. Centralizado, o símbolo do Império, a legitimar, também, o conteúdo do trabalho que está sendo apresentado. No rodapé, a editora Laemmert mostra-se responsável pela publicação datada de 1883.

Figura 15 - Capa do livro Syllabario Nacional



Fonte: Acervo FCRB

No livro, aproximando-se das ideias de Rui Barbosa, diz que na escola moderna se estabeleceu o ensino intuitivo, que alarga a inteligência, dá os termos e a palavra ao menino e, sendo assim, desenvolveu o pensar e a observação, que facilitaria a tarefa do mestre. Fazer perguntas, que levem o aluno a entender a ação das consoantes sobre as vogais, é a base de do método e soma-se aos exercícios de articulação, leitura de palavras e frases.O exemplo fornecido foi:

> P. O que representa este desenho?
> R. Representa uma ave
> Em seguida faz-se repetir o *ve* final com um écho.
> P. Como sôa esta lettra?
> R. Sôa*v...e*.
> P. Para que serve ella?
> R. Serve para *vozear* as outras.
> P. Vozêe o *a*.
> R. V...*a*, *va*. (JACOBINA, 1883, p. 11)[158]

[158] Foi mantida a grafia original da fonte.

O interesse de Rui Barbosa pelo *Syllabario Nacional*levou-o a escrever diversas cartas[159] para promover a divulgação da obra pelo país. Uma delas, que não foi enviada, dirigida a Afonso Pena[160], atesta seu empenho na difusão desta obra, dizia: "Asseguro com a competência, ainda que pouca, [...], que esse modesto livrinho é, em seu gênero, uma obra-prima, e constitui um serviço de grande alcance ao ensino público" (BARBOSA, 1883 apud BARBOSA, 1949, p. 137). Destaco que Afonso Pena, em 1883, acumulava os cargos de ministro da Agricultura, Comércio e Obras Públicas e de deputado da Província de Minas Gerais, ou seja, administrava, também, a estrada de ferro incluída neste Ministério. Envolveu-se ainda com o ensino profissional durante o período à frente da presidência da República (1906-1909), pois redigiu um manifesto onde defendia a criação e a multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional para o progresso da indústria, para proporcionar-lhes mestres e operários instruídos e hábeis. No ano de 1906, sancionou o Decreto nº 1.606, de 29 de dezembro, para a criação do Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio e incluía, entre as suas atribuições, os assuntos relativos ao ensino profissional.

Outra missiva, elogiando-o, está publicada no próprio livro:

> Na minha estimativa, que presumo rigorosamente justa, o seu opúsculo representa um assinalado progresso sobre as tentativas que, no idioma vernáculo, existem a esse respeito. Ele parece-me resolver de um modo tão engenhoso quanto prático, simples, fácil, natural, a maior dificuldade sentida no ensino primário da leitura, encaminhando a inteligência balbuciante da puerícia a vencer pelo próprio esforço, inteligentemente dirigido o embaraço fundamental da associação das consoantes com as vogais na formação da palavra.(BARBOSA, 1882 apud JACOBINA, 1883, p. 05)

Mancini (2006), ao estudar a literatura adotada na Escola Normal da Corte, assinala que localizou o *Syllabario Nacional*em uma lista de livros remetidos a esta instituição de 23 de abril de 1883. A propaganda de Rui estava dando certo! Será que Maria Amélia utilizou este método em suas aulas? É possível, pois ele foi desenvolvido como uma tentativa para melhorar os princípios da instrução primária e para suprir a insuficiência dos métodos de ensino. Aliás, na apresentação do *Syllabario,* o autor, Antônio Jacobina,relata que sua experiência para ensinar seus filhos e, posteriormente, na vida como professor, o motivaram a criar este método:

---

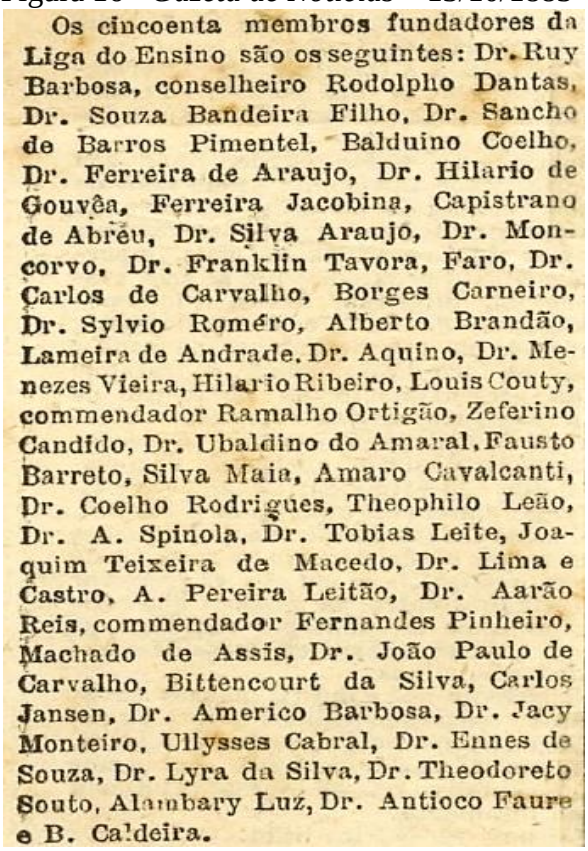
[159] Apesar de informar que diversas cartas foram enviadas, Rui Barbosa não as reproduziu no livro *Mocidade e exílio*, editado em 1949.

[160] Amigo de Rui Barbosa, Afonso Augusto Moreira Pena foi deputado geral por Minas Gerais (1878-1884); ministro da Guerra (1882); ministro da Agricultura (1883-1884); ministro do Interior (1885); novamente, deputado geral por Minas Gerais (1886-1889); presidente de Minas Gerais (1892-1894); presidente do Banco da República (1894-1898); vice-presidente da República (1902-1906); e presidente da República (1906-1909). (FONSECA, 1986)

> Na roça fui obrigado a começar eu mesmo o ensino de meus filhos e alguns agregados; ai começarão as lutas, para lhes fazer compreender esses princípios tão difíceis. Muitas vezes o desanimo se apoderou de mim. Entretanto, na minha vida de professor e discípulo, adquiri a certeza, que não havendo defeito orgânico, se o discípulo não entende, a culpa é do mestre, que não sabe elevar a sua inteligência, até se exprimir na linguagem do discípulo para poder ser compreendido. (1883, p. 3)

Cabe ressaltar que ambos, Rui Barbosa e Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina, irmão de Maria Amélia, fizeram parte dos fundadores da Liga do Ensino no Brasil. Rui Barbosa ficou inconformado com a rejeição de sua proposta expressa nos Pareceres, mas continuou a promover a causa da instrução pública (BASTOS, 2007), associando-se a outros nomes da área da Educação que fundam a Liga do Ensino, destinada "ao estudo dos diversos ramos do ensino público, para promover a adoção dos métodos científicos e o melhoramento das condições do professorado", como noticiado na*Gazeta de Notícias*(13/10/1883, p.1), em imagem reproduzida a seguir:

Figura 16 - *Gazeta de Notícias* – 13/10/1883



Os cincoenta membros fundadores da Liga do Ensino são os seguintes: Dr. Ruy Barbosa, conselheiro Rodolpho Dantas, Dr. Souza Bandeira Filho, Dr. Sancho de Barros Pimentel, Balduino Coelho, Dr. Ferreira de Araujo, Dr. Hilario de Gouvêa, Ferreira Jacobina, Capistrano de Abreu, Dr. Silva Araujo, Dr. Moncorvo, Dr. Franklin Tavora, Faro, Dr. Carlos de Carvalho, Borges Carneiro, Dr. Sylvio Roméro, Alberto Brandão, Lameira de Andrade, Dr. Aquino, Dr. Menezes Vieira, Hilario Ribeiro, Louis Couty, commendador Ramalho Ortigão, Zeferino Candido, Dr. Ubaldino do Amaral, Fausto Barreto, Silva Maia, Amaro Cavalcanti, Dr. Coelho Rodrigues, Theophilo Leão, Dr. A. Spinola, Dr. Tobias Leite, Joaquim Teixeira de Macedo, Dr. Lima e Castro, A. Pereira Leitão, Dr. Aarão Reis, commendador Fernandes Pinheiro, Machado de Assis, Dr. João Paulo de Carvalho, Bittencourt da Silva, Carlos Jansen, Dr. Americo Barbosa, Dr. Jacy Monteiro, Ullysses Cabral, Dr. Ennes de Souza, Dr. Lyra da Silva, Dr. Theodoreto Souto, Alambary Luz, Dr. Antioco Faure e B. Caldeira.

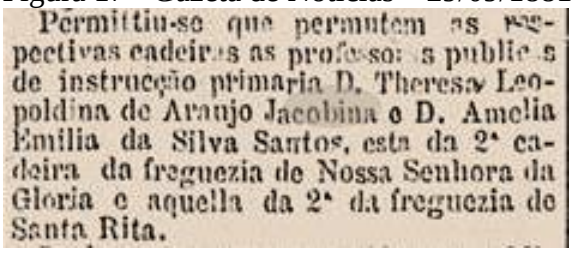
Fonte: Acervo FCRB

Através de sessões ordinárias pela imprensa, e por conferências, com a presença de professores primários públicos ou particulares, os dois discutiriam sobre os melhoramentos da escola elementar e os pontos mais interessantes da moderna pedagogia, estudariam as

condições e necessidades dos estabelecimentos de ensino, públicos e particulares e, ainda, propunham a criação de uma escola modelo, onde se praticaria a instrução com todos os aperfeiçoamentos propostos para que assim pudessem apreciar o ensino leigo. Criaram ainda a *Revista Liga do Ensino*, o que permite pensar na possibilidade de Maria Amélia estar presente nas discussões sobre educação, mesmo que não diretamente como protagonista, mas por circular nos ambientes em que as ideias eram discutidas.

Não só os homens, amigos ou familiares, foram importantes na configuração da rede de sociabilidade de Maria Amélia e atuavam a seu favor de sua formação profissional e de sua nomeação, as mulheres da família também. Na publicação de 29 de setembro de 1881, da *Gazeta de Notícias*, encontrei a permuta de cadeiras de professoras públicas de instrução primária e uma delas era Theresa Leopoldina de Araújo Jacobina, esposa de Gedeão e cunhada de Maria Amélia, e professora da freguesia de Nossa Senhora da Glória.

Figura 17 - Gazeta de Notícias – 29/09/1881


Permittiu-se que permutem as respectivas cadeiras as professoras publicas de instrucção primaria D. Theresa Leopoldina de Araujo Jacobina e D. Amelia Emilia da Silva Santos, esta da 2ª cadeira da freguezia de Nossa Senhora da Gloria e aquella da 2ª da freguezia de Santa Rita.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

No ano de 1882, D. Theresa participou como palestrante da 6ª Conferência Pedagógica[161], realizada no Colégio Pedro II, o que possibilita imaginar o seu protagonismo no meio educacional. Lemos (2006) ressalta a diferença entre as Conferências Pedagógicas e as demais que ocorriam no século XIX, como as chamadas Populares ou Literárias, com objetivos e públicos distintos. Nas últimas, os temas abordados visavam assuntos para o bem-estar material e moral da sociedade, e deveriam atingir todas as classes. Já as Pedagógicas, segundo Bastos (2003), objetivavam a discussão sobre questões variadas da profissão, ou seja, sobre a educação e o ensino. Elas tinham uma perspectiva de atualização, de continuação dos estudos após a formação, de vulgarização e aperfeiçoamento dos métodos de ensino, pois como assinala Bastos (2003), as "conferências visando instaurar uma 'nova ordem' educacional, refletiam a situação do ensino e o conflito de posições frente às chamadas 'modernidades' pedagógicas" (p. 5). As Conferências Pedagógicas podem ser vistas como uma estratégia do Estado Imperial para assegurar a homogeneização da classe docente,

[161] A 6ª Conferência Pedagógica, em 1882, foi realizada após cinco anos sem a organização deste evento. (BASTOS, 2003)

buscando um modelo ideal de professor quando instituía códigos e doutrinas que norteariam suas práticas. Estaria Maria Amélia inteirada dessas discussões?

Há pistas, também, que Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, Chiquinha, que se educou no Colégio Leuzinger[162] e lecionou no Colégio Jacobina[163], em 1911, tenha sido importante, também, na formação de Maria Amélia. Quando atuava como adjunta, ela escreveu a Chiquinha expondo sua alegria por ter sua prática de trabalho reconhecida, mesmo com sua pouca experiência como mestre de cerimônias:

> Hoje tivemos no colégio a visita do Delegado que se mostrou satisfeito; a sua pobre cunhada coube o papel de mestra de cerimônias (para o que tenho pouco feito) e sai-me bem, creio que com suas lições, e fui a única adjunta que tive a honra de na saída do Senhor Don. Dutra dirigir se a minha mesa apertar-me a mão e dizer-me que estava as minhas ordens [...] (Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, 09/10/1882 - Acervo FCRB)

Ela agradece à sua cunhada Chiquinha pelas lições que a ajudaram a se sair bem em sua tarefa. Essa afirmação me fez pensar se a cunhada também não seria professora, pois era comum que as vagas para professores adjuntos fossem preenchidas através da escolha dos titulares, entre as meninas ou meninos, que julgavam mais aptos à aprendizagem do ofício, pelo controle que apresentavam das situações e disciplinas elementares. Além disso, o *Regulamento de 1854* estabeleceu como direito dos professores efetivos, com mais de 10 anos de exercício, a possibilidade de indicar seus filhos para o preenchimento das vagas de aprendizes.

D. Francisca e D. Theresa podem ter sido mentoras de Maria Amélia, ou seja, professoras que ensinaram o ofício docente a ela. A proximidade com D. Theresafoi muito grande visto que ela morava na casa da mesma e ainda iniciou como professora adjunta trabalhando na freguesia da Glória. Maria Amélia deu um grande passo. Ela passa de aprendiz para uma profissional que assumiria uma grande tarefa, organizar e exercer sua profissão em uma escola que ainda se estruturava. Diante dessa rede de sociabilidade de familiares e amigos tão importantes, pergunto-me quem era a mulher Maria Amélia Jacobina? Volto-me para vestígios de sua vida pessoal em busca de motivos que a encaminharam ao magistério.

---

[162] Georges Leuzinger era suíço, fotógrafo e difusor para o mundo da fotografia sobre o Brasil no século XIX, além de pioneiro das artes gráficas no país. Responsável pela Casa Leuzinger, importante complexo editorial, que se tornou polo de publicações e de produções fotográficas. As mulheres da família Leuzinger mantiveram colégios no ensino leigo particular, demonstrando a participação de uma elite estrangeira no campo da cultura/educação. (Consultado em http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/vavyborges.pdf e http://brasilianafotografica.bn.br/?tag=georges-leuzinger)

[163] Fundado, em 1902, no bairro de Botafogo, por Isabel Jacobina Lacombe e Francisca Jacobina Lacombe, visava responder às demandas de uma sociedade que se modernizava e demandava educação diferenciada para a mulher burguesa. (CARUSO, 2006)

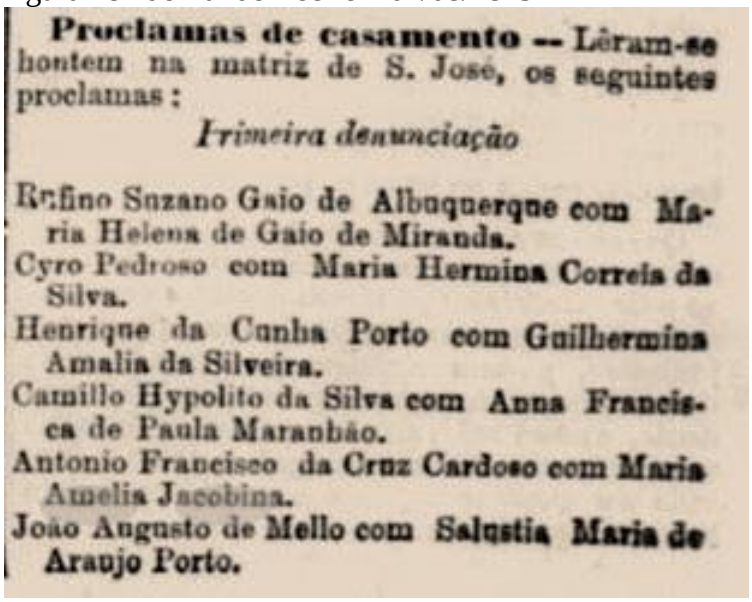
3.2 **Entrecruzando vida pessoal e profissional**

Esperava-se das professoras, no Império, que fossem honestas, ordeiras, asseadas e diligentes, pois a ela estava destinada a tarefa de controlar os homens e formar os novos trabalhadores do país.Como mães deveriam orientar seus filhos, além de manter o lar afastado de distúrbios e perturbações do mundo exterior. Como explicar o silêncio de Maria Amélia em relação ao seu estado civil? Em nenhuma das cartas ela esboça abordar a presença de uma figura masculina ao seu lado, sem que fossem os irmãos.

Volto-me a outros documentos para confrontá-la, pois somente assim se "consegue alcançar uma percepção nuançada de seus objetivos, conteúdos e implicações, além de maior conhecimento de seu autor" (MALATIAN, 2011, p. 204). O cotejamento com outros documentos me abriu novas perspectivas e novos ângulos de compreensão, afastando-me de acreditar que o material obtido nas correspondências eram verdades e assim pude relativizar a informação e, de modo detetivesco, ler pelas pistas elementos que podem ser importantes para a análise. Porém, cabe um alerta, pois adentrar na vida privada de um sujeito seduz o leitor e a mim também, a pesquisadora, podendo inclusive criar sentimentos de identificação, empatia ou antipatia, aguçando nossa curiosidade para queremos saber sempre mais. Neste momento, mergulho na vida privada de Maria Amélia com o objetivo específico de compreender o porquê da mobilização de uma rede de sociabilidade tão influente, para assumir o cargo de professora visto que a solicitação era a nomeação para uma escola que iniciaria suas atividades em um lugar distante, quase 20 km do centro político, intelectual e artístico, e já estar empregada como adjunta na freguesia da Glória.

Será que Maria Amélia Jacobina se enquadrava no que era desejado para um perfil de professora? As pistas me levam a crer que ela teria chegado ao Rio de Janeiro entre os anos de 1879 e 1880, posto que os proclamas de seu casamento com Antonio Francisco da Cruz Cardoso foi publicado no *Jornal de Recife* em 04 de agosto de 1879.

Figura 18 - Jornal de Recife – 04/08/1879



Proclamas de casamento -- Lêram-se hontem na matriz de S. José, os seguintes proclamas:

Primeira denunciação

Rufino Suzano Gaio de Albuquerque com Maria Helena de Gaio de Miranda.

Cyro Pedroso com Maria Hermina Correia da Silva.

Henrique da Cunha Porto com Guilhermina Amalia da Silveira.

Camillo Hypolito da Silva com Anna Francisca de Paula Maranhão.

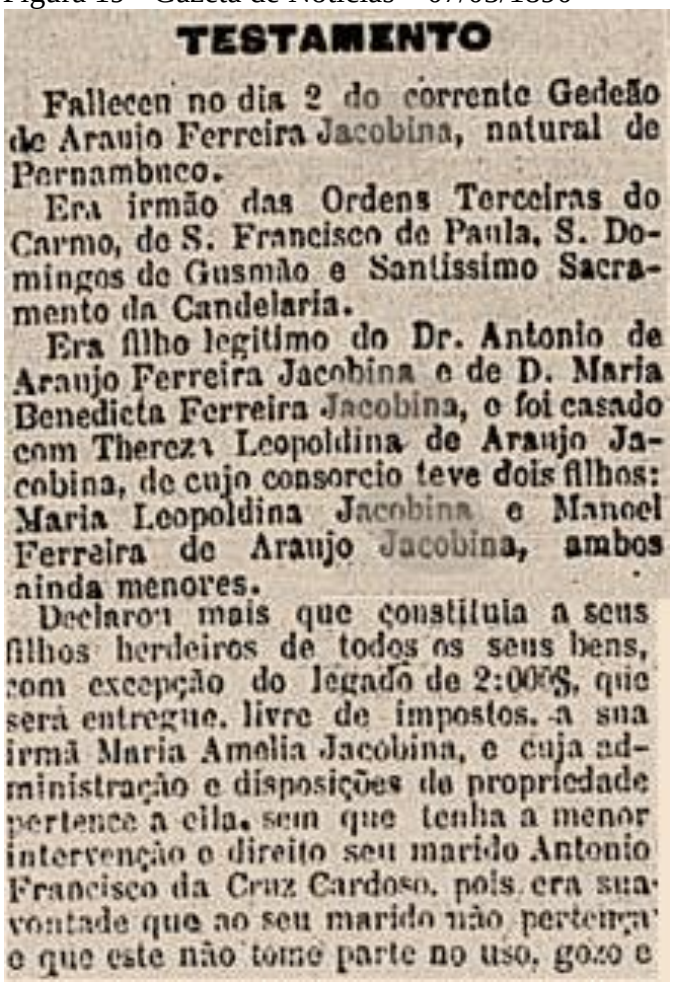
Antonio Francisco da Cruz Cardoso com Maria Amelia Jacobina.

João Augusto de Mello com Salustia Maria de Araujo Porto.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

Sim, ela era casada, contudo o não-dito em suas cartas sinalizam que algo diferenciava a sua relação conjugal, pois no decorrer da leitura de todas as suas cartas, o nome do marido ou a sua vida de casada, não foram citados nenhuma vez. Na busca por conhecer um pouco mais sobre Antonio Francisco da Cruz Cardoso, segundo o recorte do jornal que anunciou os proclamas do casamento, marido de Maria Amélia, pesquisei no periódico *Gazeta de Notícias* e localizei, em 18 de março de 1880, a exoneração a pedido do cargo de escrivão da tesouraria da Estrada de Ferro D. Pedro II. Dois anos depois que o marido se desligou da ferrovia foi que Maria Amélia assumiu o cargo de professora na mesma empresa. No ano de 1882, ela residia na casa de Gedeão e Theresa, e exercia a profissão docente, provavelmente porque a ela era necessário garantir o prórpio sustento. Será que ela era viúva após tão pouco tempo de casamento? Na notícia datada de 07 de maio de 1890, por ocasião da publicação do testamento de um de seus irmãos, Gedeão, essa dúvida é respondida.

Figura 19 - Gazeta de Notícias – 07/05/1890



TESTAMENTO

Falleceu no dia 2 do corrente Gedeão de Araujo Ferreira Jacobina, natural de Pernambuco.

Era irmão das Ordens Terceiras do Carmo, de S. Francisco de Paula, S. Domingos de Gusmão e Santissimo Sacramento da Candelaria.

Era filho legitimo do Dr. Antonio de Araujo Ferreira Jacobina e de D. Maria Benedicta Ferreira Jacobina, e foi casado com Thereza Leopoldina de Araujo Jacobina, de cujo consorcio teve dois filhos: Maria Leopoldina Jacobina e Manoel Ferreira de Araujo Jacobina, ambos ainda menores.

Declarou mais que constituia a seus filhos herdeiros de todos os seus bens, com excepção do legado de 2:000$, que será entregue, livre de impostos, a sua irmã Maria Amelia Jacobina, e cuja administração e disposições de propriedade pertence a ella, sem que tenha a menor intervenção o direito seu marido Antonio Francisco da Cruz Cardoso, pois era sua vontade que ao seu marido não pertença e que este não tome parte no uso, gozo e

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

A notícia informa que seu irmão destinou a ela como herança o valor de 2:000$ e ressalta que o valor a pertencia, sem que seu marido tivesse o direito de intervir na utilização do mesmo. Portanto, Maria Amélia se casou e permanecia casada com Antonio Francisco, mas provavelmente não era um casamento tradicional.

Mas, o que poderia ser considerado um casamento tradicional no final do século XIX? Araújo (1993) nos ajuda a pensar sobre este assunto, ao observar que a identidade social masculina estava atrelada ao seu papel como chefe de família, ou seja, o homem concentrava em torno de si toda a carga de dominação sobre o grupo familiar. Até mesmo a propriedade das terras e dos escravos era juridicamente comparada à propriedade da mulher e dos filhos, que lhe garantia autoridade sobre o círculo não só do núcleo familiar, mas também da parentela. A ele era imputada a responsabilidade pelo sustento e proteção da família. Enquanto o papel feminino estava relacionado à questão da maternidade e, assim, “o casamento era a forma mais natural de a mulher integrar-se à sociedade” (ARAÚJO, 1993, p.63). Caso contrário, uma alternativa era a reclusão num convento: “De acordo com o senso

comum, para a mulher ‘tomar estado’ era necessário casar-se, fosse com um homem ou com Deus” (ARAÚJO, 1993, p.64).

Contudo há que se fazer uma contraposição, pois existiam exceções. As mulheres pobres, negras ou escravas trabalhavam e circulavam pelas ruas, nem sempre com a presença masculina, pela necessidade de sobrevivência ou mesmo, algumas mulheres que tiveram acesso a posições de comando em grandes propriedades. Gilberto Freire (1977) lembra:

> Langsdorff, nos princípios do século XIX, visitou uma fazenda no Mato Grosso, onde o homem da casa era uma mulher. ... Mulher já de seus cinquenta anos, andava entretanto por toda parte, a pé ou a cavalo, dando ordens aos homens com a sua voz dominadora, dirigindo o engenho, as plantações, o gado, os escravos. Era uma machona. Junto dela o irmão padre é que era quase uma moça. (p. 95)

Gilberto Freire, escreve em 1977, atribuindo na sua interpretação a qualidade de machona a esta mulher no comando de uma grande fazenda, provavelmente por estar assumindo um papel eminentemente masculino e afastando-se do seu lugar social, do ambiente da casa, da doçura, dos afazeres domésticos, dentre tantos outros. O irmão, por sua vez, foi identificado com atributos femininos, em razão de não assumir o papel social masculino, de virilidade e mando.

Todavia, para Araújo (1993), nem mesmo as regras canônicas relativas ao casamento foram estritamente obedecidas, pois “o ideal de casamento da ordem dominante, onde a mulher era legalmente dependente do marido, concorria com a prática das uniões livres, fosse pelo amasiamento ou pelas relações sexuais eventuais” (p.64).As relações matrimoniais tradicionais, onde homens e mulheres assumiam seus papéis socialmente determinados pela sociedade patriarcal, coexistiam com outras formas de relacionamento.

Em geral, no caso da mulher, não casar era visto como um insucesso por toda sociedade. Era melhor fazer um mau casamento do que ficar solteira. A família tinha um papel fundamental na política do casamento, aprovando ou não os conjugues. Cabia, portanto, à família preservar a moralidade e, se necessário, intervir no comportamento romântico. Araújo (1993) relata a intervenção do irmão[164] de Maria Amélia, em relação a um pretendente de uma de suas filhas.

> Em nome do respeito mútuo que une duas famílias de elite, Antônio Ferreira Jacobina, por exemplo, alerta o Dr. Pizarro de que seu filho tem frequentado a casa da ‘respeitosa família’ visando a se candidatar a mão de uma de suas filhas. Tendo o rapaz 18 anos e nenhuma posição ou meios de manter-se sem a ajuda da família, julga a ideia de seu filho extravagante porque ‘não pode ter família quem não tem independência. Por dever de chefe de família e de lealdade e por julgar esta ideia

[164] Araújo (1993) denomina o irmão de Maria Amélia como Antônio Ferreira Jacobina e não Antônio d’Araújo Ferreira Jacobina.

> fruto de paixão, sem o cunho necessário da reflexão', o referido senhor vê-se obrigado a 'levar o fato ao seu conhecimento para que tome a providência que melhor convier ao bem-estar dos seus'. (p.108)

Será que Antônio intermediou a escolha do candidato a marido para Maria Amélia? Antonio Francisco da Cruz Cardoso era escrivão da tesouraria da Estrada de Ferro D. Pedro II, portanto era independente e tinha meios de manter uma família. Mas, ainda assim, em novembro de 1879, exatamente três meses após a publicação dos proclamas do casamento, Maria Amélia escreveu uma carta para Antônio, seu irmão, ressaltando o cuidado que Chiquinha, sua esposa, estava dedicando a ela sendo "cada vez mais amável e cuidadosa (...) com o meu sofrimento". Poderia ser uma pista de que o casal nem mesmo residia na mesma casa?Ou que existiam conflitos no casamento? Os problemas da docente chegaram inclusive ao conhecimento de Rui Barbosa que escreveu para Antônio, seu irmão:

> Bahia, 19 de janeiro de 1880
> Primo Jacobina
> [...] V. não me escreveu, como ficara de fazê-lo, acerca do negócio de sua irmã, que eu tão sincero desejo tinha que fosse satisfeito. [...]
> Seu primo e amigo
> Rui
> (BARBOSA, 1949, p. 100)

Os problemas pessoais de Maria Amélia podem ser lidos nas entrelinhas do que escreve e na correspondência daqueles que a cercavam. Em 1885, ela comenta de outra professora, D. Adelaide, que pede seu apoio, pois, estava inscrita para o concurso de cadeiras vagas. Diz ela: "... ela se mostra mal satisfeita; quanto o falarem dela, não admiro; pois o mesmo se deu com a minha pessoa,...". Maria Amélia, assim como Adelaide, sofreu com as maledicências que, Elias e Scotson(2000) apontam, que também tinham a função de excluir pessoas e cortar relações. Ora, ela passou pelo julgamento social de um casamento mau sucedido ou, pior do que isso, na sociedade oitocentista, uma separação. É possivel que este tenha sido o motivo de sua mudança para o Engenho de Dentro, afatando-se do círculo social que frequentava e dos comentários maliciosos. O ambiente da ferrovia, com seus trabalhadores, não faziam parte do núcleo do poder que Maria Amélia frequentava, podendo, assim, se distanciar do estígma de um casamento mal sucedido, de ser uma mulher separada.

Para compreendero que se passava com Maria Amélia, temos que entender que no período colonial e imperial, o casamento poderia ser dissolvido, provavelmente tenha sido o que aconteceu. Durante todo o Império, o casamento foi administrado pela Igreja Católica e pelo Direito Canônico. Somente o Decreto 1.144, de 11 de setembro de 1861, atuou sobre este poder da Igreja Católica, pois regulava o casamento entre pessoas de seitas diferentes,

passando para a autoridade civil a regulação de tais casamentos. Mas em ambos os casos a separação era admitida. Darze (2007) identificou em sua pesquisa os fatores que motivavam a solicitação do divórcio à Igreja, entre eles o adultério, sevicías, maus, tratos, abandono do lar, abandono material e sodomia. Destaca, ainda que o divórcio que existiu no Brasil durante o período colonial e imperial não era igual ao que vigorou no período republicano. Isto porque, a Igreja Católica o entendia como sendo a separação material dos cônjugues, temporária ou perpétua, sem o rompimento do vínculo matrimonial. As causas aceitas para o divórcio temporário referia-se aos crimes praticados por um cônjugue ao outro, as sevicias graves, as insídias contra a vida. Enquanto o divórcio perpétuo poderia ocorrer em virtude de crime de adultério por um dos cônjugues. Somente a parte inocente poderia pedir o divórcio na Igreja, sendo o julgamento das causas do mesmo da competência do juízo eclesiástico. Assim, o cônjugue divorciado não poderia contrair novas núpcias enquanto o outro vivesse. Provavelmente, o caso de Maria Amélia[165], visto que não localizei nenhum indício de ter contraído outro matrimônio e quase dez anos depois ainda haver a ressalva no testamento do irmão em relação ao marido dela.

O efeito imediato de tal ação era a separação material dos cônjugues, talvez por isso a preocupação do irmão de Maria Amélia ao enfatizar que o valor da herança seria administrado por ela e que o marido não teria nenhuma ingerência sobre o uso deste valor. Mesmo porque, na sociedade patriarcal,o elemento masculino era o responsável no núcleo familiar por gerir os bens:

> A propriedade territorial se constituía, a princípio, na única fonte de direitos políticos. Como as mulheres não receberam terras, igualar-se-iam, nesse aspecto, aos escravos, não fossem o acesso à herança e a possibilidade de casamento. Ainda assim, não poderiam administrar os bens herdados, nem os bens comuns ao marido [...]. Da maneira como se organizava a família no sistema patriarcal, o casamento era a forma mais natural de a mulher integrar-se à sociedade. (ARAÚJO, 1993, p.63)

Existiam, no entanto, as exceções e as mulheres divorciadas readquiriam a sua capacidade jurídica, os bens se dividiam e se partilhavam. No caso específico da modalidade temporária, marido e mulher mantinham sua posição jurídica anterior e enquanto perdurava a separação, o marido era obrigado a prestar alimentos à mulher. Diante da necessidade de Maria Amélia trabalhar para sobreviver e do testamento do irmão, pode-se supor que tenha sido um divócio perpétuo, pois o marido não residia com ela, nem contribuía com qualquer valor. Além disso, ela não utilizava o sobrenome do marido, mantendo o seu nome de solteira.

[165] Realizei contato com o Arquivo da Cúria Metropolitana do Rio de Janeiro e com o Arquivo Dom Lamartine da Arquidiocese de Olinda e Recife, mas não foi localizado o processo de separação de Maria Amélia Jacobina e Antônio Francisco da Cruz Cardoso.

O motivo da separação não foi explicitado, mas deve ter sido considerado grave já que entre a publicação dos proclamas e a docente ir residir com seu irmão, decorreram apenas três meses, como vimos acima.

O fato de ir residir com o irmão pode ser uma pista atraente, pois Darze (2007) aponta que uma prática comum e prevista na legislação eclesiástica era o depósito da mulher. Explico: ao permitir a separação ente os cônjuges, a mulher era "depositada", como se fosse um bem, na casa de um homem que ficaria responsável por sua integridade física e moral. Ela destaca que, em geral, quando a mulher ajuizava a ação do divórcio, fundamentando-o em sevícias e maus tratos, era comum solicitar o depósito na casa de alguém, normalmente o pai ou um homem da familia de reputação impecável, para que ficasse dela responsável: "Pode-se dizer que o local de guarda não somente é um espaço físico, mas também um lugar de passagem para uma nova situação que será 'perpétua'" (SOARES, 2006, p. 56). Durante o tempo de "guardada", a mulher se afastaria do estatuto da não casada nem solteira, para ser enquadrada em sua nova situação social de divorciada. Maria Amélia migra de seu estado de "estabelecida" para o de "outsider", ou seja, a transgressão no casamento a excluiu por algum tempo do grupo que se distinguia pelas características superiores (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Curiosa foi a constatação feita em suas pesquisas por Samara (1989), em São Paulo, e Darze (2007), no Rio de Janeiro, que identificaram, a partir dos processos de divórcios, que as esposas moveram mais ações de divórcio e anulação de casamento do que os maridos:

> Esta constatação revela um aspecto importante e surpreendente da pesquisa: mesmo diante da implementação de um projeto moralizador da Igreja e do Estado, que circunscrevia a mulher ao ambiente doméstico e a considerava submissa ao homem, as mulheres não se renegavam com passividade às situações consideradas por elas intoleráveis no seio das relações conjugais. (DARZE, 2007, p. 74)

Talvez um indício da rebelião da mulher contra a submissão do seu papel social, expondo a opressão feminina no ambiente conjugal. Pergunto-me se seria essa a motivação de Maria Amélia, visto que, ao ler suas cartas, esse acontecimento é descrito como "sofrimento", como uma situação não desejada.

Se o tema da moralidade dos professores primários foi recorrente na história da profissão docente, como podemos entender a nomeação de Maria Amélia após sua separação? A Reforma Couto Ferraz, de 1854, na Corte, definiu que só poderiam exercer o magistério público os cidadãos brasileiros que provassem maioridade legal, moralidade e capacidade profissional. A prova de moralidade seria conferida com a apresentação do candidato de

folhas corridas nos lugares onde houvesse residido nos três anos mais próximos à data do requerimento à vaga e atestados dos respectivos párocos. Não podendo ser nomeado professor público, o indivíduo que tivesse sofrido pena de galés[166] ou acusação judicial de furto, roubo, estelionato, banca rota[167], rapto, incesto e adultério, ou de outro qualquer crime que ofendesse a moral pública ou a religião do Estado. Mas, ainda prevê, no artigo 16, que as professoras deveriam apresentar a certidão de casamento, se casadas; a de óbito, se viúva; e se vivessem separadas destes, a pública forma da sentença que julgou a separação, para a avaliação do motivo que a originou. Se fosse solteira, só poderiam exercer o magistério público se tivessem 25 anos completos, salvo se ensinassem em casa de seus pais e se estes fossem de reconhecida moralidade. Ou seja, as mulheres separadas seriam avaliadas a partir do motivo causador da separação. Acredito eu que o adultério feminino não seria bem recebido para uma professora, diferente de estar no lugar da vítima que sofre maus tratos ou que é abandonada pelo marido.

Gondra e Schueler(2008) apontam que este tema relacionava-se à totalidade de aspectos da personalidade do docente, incluindo sua conduta moral, familiar e sexual, os seus hábitos de vestir e de falar, os seus gestos, os seus comportamentos na vida pública, as suas formas de ensinar e de administrar a escola, os espaços e os tempos escolares e os exemplos que sua figura espelhava. Todos esses requisitos eram exigidos para o exercício da docência e da obediência às normas e aos regulamentos estatais. Os professores, portanto, precisavam ser íntegros, ordeiros, com uma moral ilibada, verdadeiros espelhos para as crianças.

Anteriormente, quando pesquisei a Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz, deparei-me com a seleção de professor-diretor para este estabelecimento, que considero um bom exemplo das qualidades esperadas de um docente naquele momento. O candidato escolhido para dirigir e ministrar aulas foi o Sr. José Bernardino Fernandes, um professor adjunto e que agregava às suas atribuições trabalhar além da hora, deter conhecimento de como manusear materiais científicos para o aprendizado do aluno, a utilização de prêmios como incentivo ao estudo, etc., ou seja, alguém comprometido com o trabalho, detentor do conhecimento necessário para administrar aulas e saber como incentivar os alunos a progredir. Além de ser um "homem de família", já que junto dele residia a esposa, filhos, mãe e sogra. Esposa essa qualificada para assumir como professora da mesma escola, pois era um pré-requisito para a vaga de professor-diretor nesta instituição ser casado.

[166] Espécie de antiga sanção criminal. O Código Criminal de 1830 adotou-a, determinando, no artigo 44, os réus a andarem com calceta no pé e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem-se nos trabalhos públicos da província onde ocorrera o delito, à disposição do governo. (Disponível em https://www.jusbrasil.com.br/topicos/294480/pena-de-gales)

[167] Falência comercial, quebra. Cessação de pagamentos, por parte de um negociante, de uma empresa ou do Estado. Quebra fraudulenta (Disponível em http://www.dicionarioweb.com.br/bancarrota/)

Diferente foi o caso da professora D. Joanna Francisca de Assis, que ao completar 21 anos e casada há 6 anos, buscou no magistério um meio digno de se manter, mas também uma oportunidade de sair da dependência do marido. Do ano de sua nomeação (1872) até sua exoneração (1884), a docente trabalhou em quatro freguesias diferentes, estando, portanto, em constante locomoção, mas jamais pediu transferência para freguesia na qual residia com o marido e onde constava como sua residência oficial. Por motivo de saúde, somente em 1884, tornou a residir com o marido, sendo essa reaproximação não foi bem-sucedida. No mesmo ano ela vai morar com as irmãs em Ouro Preto deixando o cônjuge. Este, por sua vez, na Ação de Divórcio impetrada, afirmava que ela abandonou o lar, pois saiu sem seu consentimento. Neste momento, as ausências da esposa não poderiam mais ser justificadas pelo exercício do magistério: ele era um homem abandonado pela mulher. A configuração do processo do divórcio, apesar das alegações de que o marido utilizava o dinheiro, inclusive o dela, para jogar, não foram suficientes para que não fosse condenada. Essa condenação acabou por impossibilitar o seu retorno para o magistério público, mas segundo Fonte Boa (2016), essa restrição não se aplicava ao magistério particular. D. Joanna, por ser uma professora experiente e com boas relações na região, dedicou-se a este serviço.

Através das cartas de Maria Amélia, pode-se perceber como a família se constituiu como um refúgio contra as agressões exteriores, configurando-se um instrumento de identificação segundo laços de sangue, alianças, amizade e agregação. Além de serem instrumentos de solidariedade e solicitação de serviços (informações e procedimentos). O casamento conturbado de Maria Amélia deve ter sido um constrangimento na sua indicação, o que foi superado por sua rede familiar, amigos e conhecidos, pois era comuns nomeações de professores por meio de favores e pedidos próprios das práticas sócio-políticas.

A docente parece ter conseguido superar, pelo menos no trabalho, seus problemas conjugais sendo aceita como uma boa profissional, como se pode observar nas duas avaliações sobre sua atuação à frente da escola:

> Eu abaixo assinado, Bacharel em Matemáticas, Engenheiro Civil, [ilegível]
> Atesto que a [ilegível] D. Maria Amélia Jacobina durante todo o tempo que ocupei o cargo de Chefe da Locomoção da Estrada de Ferro Central do Brasil, desempenhou sempre com muito zelo e dedicação o lugar de professora da escola mista anexa as oficinas da mesma [ilegível], sendo seu comportamento [ilegível].
> Rio de Janeiro, 30 de março de 1891
> (Assinatura ilegível)[168]
> (Acervo FCRB)
>
> Eu abaixo assinado Doutor em Medicina

[168] Provavelmente, deve ser uma avaliação do engenheiro João Nery Ferreira que ficou à frente da Seção Locomoção até início de março de 1891, durante a administração de Eugenio Adriano Pereira da Cunha Melo (Figueira, 1908).

> Atesto sob juramento de meu grau, que por vários meses assisti em trabalhos escolares sob direção da [ilegível] D. Maria Amélia Jacobina, no Colégio misto anexo às Oficinas, da Estrada de Ferro Central do Brasil, bem como, por três anos, aos exames finais dos anos letivos.Atesto mais, que não foi só mero espectador, pois argui por horas aos meninos e meninas, e com muito [ilegível], [ilegível] às alegres e convictos respondessem as minhas arguições, e dos professores externos, convidados para esses atos.De tudo quanto observei, conclui que D. Maria Amélia Jacobina passou todas as habilitações, que constituem uma exemplar professora, mormente sendo dotada de jeito, tino e arte para dirigir crianças na época mais [ilegível] da vida.
> Rio de Janeiro, 26 de junho de 1891
> Dr. Cesar A. Marques[169]
> (Acervo FCRB)

O exercício profissional da docente, Maria Amélia, foi bem avaliado anos depois. Adjetivos como zelo, dedicação e seu comportamento na primeira carta e a qualidade do que foi aprendido pelos alunos na segunda carta, são indícios de que sua atuação profissional superava qualquer outro entrave social. A primeira não me parece uma avaliação de um inspetor de instrução, visto que foi redigida pelo Chefe da Locomoção, ou seja, a autoridade a quem a professora estava subordinada diretamente dentro das oficinas. Além disso, Santos (2017) elaborou dois quadros, um sobre os diretores de instrução, entre 1861 e 1889, e outro sobre os presidentes de províncias do Rio de Janeiro, entre 1861 e 1889, em que é possível observar que, majoritariamente, estes cargos eram exercidos por profissionais do Direito e Medicina. Não temos engenheiros atuando na área de fiscalização da educação nos oitocentos. A segunda, é mais detalhada, refletindo uma avaliação de vários meses de observação do trabalho escolar, sob direção de Maria Amélia, além de acompanhar os exames finais dos anos letivospor três anos e arguir "por horas" aos meninos e meninas. Ressalta ainda a presença de professores externos convidados a participar, somente depois deste teste rigoroso ela foi considerada uma exemplar professora, "dotada de jeito, tino e arte" para ensinar a crianças.

3.3 **Docência na escola da ferrovia**

> ... dizendo-me que não se tinha feito isto a mais tempo por não haver recursos para aprontar mais cedo a mobília, e também porque a

[169] No livro *Mocidade e Exílio*, Barbosa (1949, p. 142-143), reproduz uma carta de 16 de setembro de 1882, assinada por César A. Marques e destinada a Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina, sobre um evento social que não ocorreu e a situação política. A proximidade entre os dois era grande, pois Marques se despede de Jacobina dizendo: "Adeus, meu bom amigo, eu te abraço como teu amigo velho, e criado muito obrigado".

> princípio a ideia era fazer um curso de mecânica, e depois resolvido ser escola primária; [...] ele correspondeu dizendo-me que ia conferencionar com o ministro para arranjar meios para o custeio da escola...
>
> *Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, 25/04/1882, Acervo FCRB*

A escolade onde a professora Maria Amélia Jacobina assumiu o objetivo de ministrar a instrução das primeiras letras aos filhos e filhas, escola mista, dos operários que trabalhavam nas oficinas do Engenho de Dentro, em 1882, começou a funcionar. Conceição (1987) aponta que a data de início das obras de construção do prédio é imprecisa, mas observou que as obras tiveram início junto com a construção das oficinas e da vila de casas para os operários. Rodriguez (2004), por sua vez, localiza a construção do prédio da escola no período que Francisco Pereira Passos dirigiu a ferrovia pela primeira vez, ou seja, no período compreendido entre 1876 e 1880.

A criação de complexos fábrica-casa concentrava os trabalhadores no espaço da fábrica ou da oficina, difundiu-se no final do século XIX e atuando no controle de todas as esferas da vida do trabalhador, seja religiosa, lazer ou estudos. Góes (1988) destaca que "a dominação e o controle sobre o trabalho pelo capital extrapolavam os limites do trabalho" (p.48). A educação na vila era uma valiosa ferramenta do processo de formação humana e profissional, sendo essencial para contenção dos conflitos provenientes da relação capital-trabalho, e, principalmente para garantir a manutenção da ordem (MATOS, s.d.).

Ao estudar as vilas ferroviárias na cidade de Campinas, São Paulo, Guazzelli(2014)aponta que, devido a hierarquia de trabalho fortemente estabelecida, algumas estratégias foram tomadas para manter o controle sobre seus funcionários. Utilizando o paternalismo como instrumento de dominação, a ferrovia investiu em instrumentos para conter a insatisfação de seus trabalhadores, tais como Sociedade Beneficente, Associação Protetora das Famílias dos Empregados e a Escola de Aprendizes[170]. Geralmente os filhos dos ferroviários, desde muito cedo estavam envolvidos no trabalho dos pais, ao visar atender a essa realidade, oferecia-se a escola, que era útil para a empresa, pois iriam exercer uma profissão na estrada de ferro suprindo a necessidade de mão de obra. Neste sentido as escolas, principalmente, as profissionais, no meio ferroviário tinham papel fundamental:

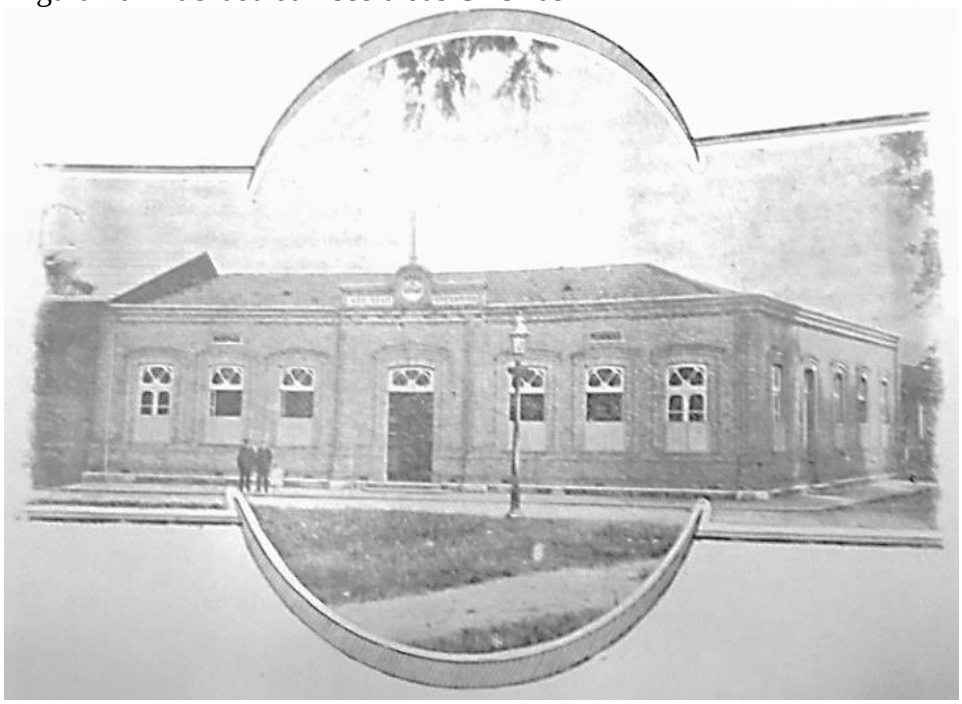
[170] Refere-se a Escola de Aprendizes da Companhia Paulista de Estradas de Ferro nas oficinas de Jundiaí fundada em 1901. Porém, ao analisarem os relatórios da Companhia Paulista, Batista e Carvalho (2015) perceberam que desde 1895, os aprendizes já estavam presentes, aprendendo e trabalhando nas oficinas, misturados aos adultos.

> Os futuros trabalhadores eram testados nas oficinas, já como parte do processo de trabalho. Fazia parte desse processo o ensino de valores de autodisciplina, trabalho concentrado, administração de orçamento, hábitos racionais de consumo, nutrição, recreação sadia e, finalmente, melhor higiene. (GUAZZELLI, 2014, p. 35)

Contraditoriamente as escolas de primeiras letras foram os estabelecimentos mais constantes no ambiente das indústrias e fábricas no século XIX. Já os de ensino profissional começaram a despontar somente no século XX. Não foi diferente com a ferrovia D. Pedro II, inicialmente uma escola de primeiras letras e depois uma escola profissional. O que as diferencia é que, no caso da estrada de ferro, há um protagonismo, pois ambas são criadas ainda no século XIX.

A Escola de Primeiras Letras, das oficinas do Engenho de Dentro, fazia parte deste processo de configuração de um complexo oficina-vila operária. Segundo Lasmar(1982), ocupava uma área de 308,60m² e possuía salas para ambos os sexos e residência (cômodos) para a professora, portanto a escola era mista. O prédio tinha alicerces de alvenaria, paredes de tijolos e cobertura de telhas francesas. Internamente era pintado e, em 1888, foram colocados seis florões de ferro no forro do prédio, para ventilar as salas.

Figura 20 - Fachada da Escola das Oficinas



Fonte: FIGUEIRA,1908, p. 224

O prédio escolar tinha seu projeto de criação impregnado por intencionalidade, simbologia, ideais e técnicas; ou seja, a que serve e para quem se destina.E não somente isso,

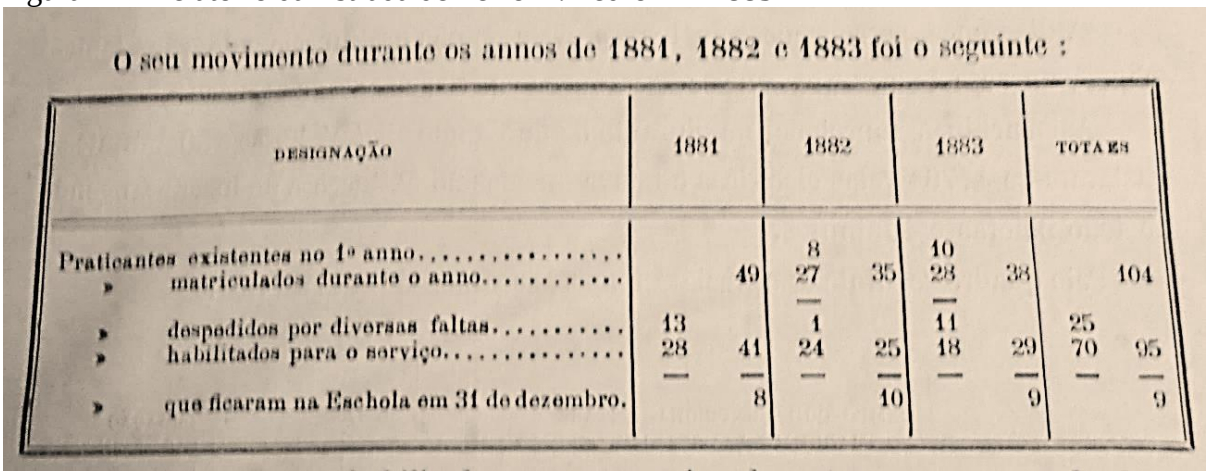
> [...] a arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta. A localização da escola e suas relações com a ordem urbana das populações, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos simbólicos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende.(VIÑAO FRAGO & ESCOLANO, 2001, p. 45)

A imagem da fachada da escola indica que o prédio era bastante espaçoso e bem ventilado, pois possuía várias janelas e pelo menos duas portas, além de ter um "pé direito" alto, quando comparado com os dois sujeitos retratados a sua frente. O seu interior era resguardado da rua pelas janelas altas e com uma estrutura de madeira na altura dos olhos.

Creio que a estrutura arquitetônica do prédio possa ser analisada a partir do fragmento da carta de Maria Amélia, reproduzido anteriormente, onde informa que o objetivo inicial era fazer um curso de mecânica, que se levarmos em conta o tamanho das máquinas que a ferrovia utilizava, precisaria de muito espaço. A tentativa de ensino de um ofício já se apresentava na ferrovia no ano de 1869, quando o Regulamento a que se refere o Decreto nº 4372, dizia ser responsabilidade do chefe de tração a direção de uma escola prática de maquinistas com conhecimento dos elementos de mecânica. Não encontrei nenhum documento que apontasse para a sua concretização, provavelmente esse projeto foi abandonado dando espaço para a construção da escola de primeiras letras, pois como disse Maria Amélia, a intenção era criar um curso de mecânica. Somente em 1881, ocorreu a inauguração no segundo pavimento da Estação Central, da Escola Prática de Telegrafia[171]. Porém, o *Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II,* de 1884, informa que a mesma fechou por falta de alunos matriculados, apesar da tabela abaixo exibir alguma regularidade de alunos matriculados na escola até o ano de 1883.

[171] Cunha (2005) destaca que devido a multiplicação das comunicações telegráficas, iniciadas em 1852, foi criado em 1881, o curso de telegrafia pública, junto à Repartição Geral dos Telégrafos. O curso contemplava matérias teóricas (princípios gerais de álgebra e geometria, princípios gerais de química e física aplicados às leis e teoria da eletricidade, desenho, dentre outros) e práticas (escrita telegráfica, manipulação de aparelhos, arranjo das baterias, dentre outros). Apesar desta escola ser considerada de grande mérito para preparação de pessoal habilitado para o serviço do estado, das estradas de ferro e das empresas particulares por Souza Filho (1887), aparentemente ele desconhecia a iniciativa desenvolvida na Estrada de Ferro D. Pedro II afirmando que "a medida adotada na Repartição Geral dos Telégrafos poderia ser vantajosamente ensaiada em outras oficinas mantidas pelo Estado, como a Imprensa Nacional e a Estrada de Ferro D. Pedro II" (p.90).

Figura 21 - Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II – 1883



O seu movimento durante os annos de 1881, 1882 e 1883 foi o seguinte :

DESIGNAÇÃO	1881		1882		1883		TOTAES	
Praticantes existentes no 1º anno.....			8		10			
» matriculados durante o anno.....		49	27	35	28	38		104
» despedidos por diversas faltas.....	13		1		11		25	
» habilitados para o serviço.....	28	41	24	25	18	29	70	95
» que ficaram na Eschola em 31 de dezembro.		8		10		9		9

Fonte: Acervo Museu do Trem

Tentei compreender o prédio escolar, também, a partir do discurso médico higienista, tão presente no século XIX. A preocupação com a organização e localização física dos estabelecimentos escolares remete a um discurso que se baseava em certo determinismo geográfico e climático, para explicar as questões sociais, na colaboração e elaboração de projetos e na legitimação de intervenções. O discurso médico higienistapossuía grande força na organização do espaço físico, pois segundo Gondra,

> A partir dele [modelo higienista] definem um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios, compreendendo a localização e arquitetura dos edifícios escolares, organização da rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com as excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos. (2004, p. 165)

Durante o século XIX, várias dimensões acerca das representações sobre a Corte vieram influenciar a construção e desenvolvimento da escola. A Corte era considerada uma cidade feia, que pouco se diferenciava da sede do período colonial. As ruas eram estreitas, escuras e sujas. A remoção de lixo, das coisas podres e dos excrementos humanos era feita em pipas ou barris, carregados nas cabeças dos escravos e despejados na Baía de Guanabara todas as noites, pois os primeiros serviços públicos de saneamento e água surgiram somente na década de 1850.

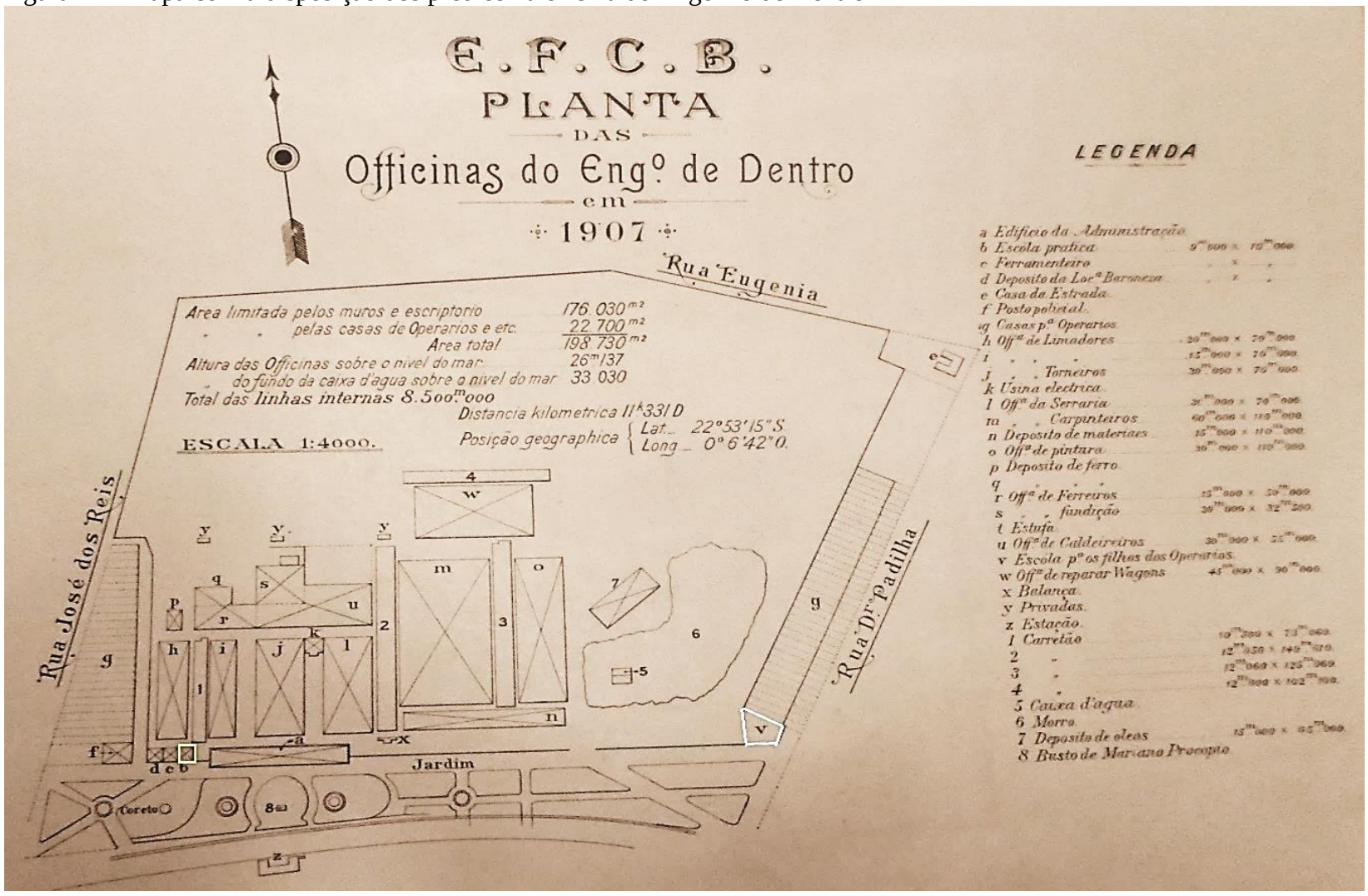
Aos problemas de saúde, pois se vivia em uma cidade doente assolada pelas epidemias de febre amarela e cólera, dentre outras doenças que ceifavam vidas, somava-se ainda o fato de ser uma cidade iletrada e insegura, com a dimensão moral. Ou seja, em conjunto acreditava-se que essas condições produziram um ambiente favorável para a degeneração

social: “Escravidão, educação, vícios, moda, bailes e leituras imprudentes configuravam práticas que conduzem a população ao mergulho na imoralidade”(GONDRA, 2004, p. 95).

A criação da escola onde Maria Amélia começou a atuar, responde ao ideal da medicina que reivindicou para si a tarefa de ordenar o espaço, de civilizar os homens e de regenerar a cidade. Mas, também, da engenharia, concorrendo com ela na legitimação do campo de atuação da profissão, como saneadores da cidade. No campo educacional, alguns estudos foram elaborados visando gerar contribuições higiênicas para aplicação nas escolas. Duas formas de se relacionar com a educação foram colocadas:a primeira refere-se à articulação da educação com outras preocupações de saúde mais específicas, ou seja, a educação como fundamental no combate à febre amarela, por exemplo. O conhecimento era uma forma de prevenir a disseminação de doenças. E o segundo, a relação entre medicina/higiene e educação, visando à produção de um homem e uma sociedade regenerada.

Se a cidade (espaço urbano) representava o “perigo”, o afastamento para lugares mais longínquos era incentivado. Gondra (2004) afirma que eram aplicados argumentos climáticos, geográficos, geológicos, topográficos e botânicos que articulados constituíam a defesa de que educar requeria certo isolamento da cidade, um espaço próprio, visando a proteção contra o mundo das ruas dos vícios e das paixões.

Figura 22 - Mapa com a disposição dos prédios na oficina do Engenho de Dentro



Fonte: FIGUEIRA, 1908, p. 727

A Escola de Primeiras Letras estava distante da Corte, mas encerrada no mundo do trabalho, controlada pela estrada de ferro. Na planta das oficinas do ano de 1907, há a representação da organização do espaço das oficinas e, desse modo pude imaginá-la quando Maria Amélia iniciou ali sua docência na estrada de ferro. A Escola de Primeiras Letras estava localizada junto às casas dos operários e à frente um grande jardim e a linha férrea, enquanto que a Escola Prática de Aprendizes, que foi criada em 1897, estava localizada junto as oficinas de trabalho. Curiosamente nota-se que a área limitada pelas casas dos operários abrangia 22.700m², da Escola Prática de Aprendizes, 9.600X10.000m², mas a Escola de Primeiras Letras não tem sua área especificada, apesar de na representação parecer ser aparentemente maior que a outra.

Sobre o jardim, Maria Amélia, na carta redigida à Chiquinha, em 04 de outubro de 1883, período em que as filhas da mesma estavam em sua casa, comenta: "Quanto as suas filhas vão bem, e gozão do bom jardim das Oficinas, para correrem e passear; estão satisfeitas, não só na sua aula como em casa". Ao observar a Companhia Empório Industrial do Norte, Matos (s.d.) ressalta que no centro da vila existia uma praça arborizada, o que também pude observar no mapa do complexo das oficinas da Estrada de Ferro, com dois coretos, onde aos domingos apresentavam filarmônicas compostas de operário da fábrica e a banda da polícia, era um espaço de socialização e lazer. O jardim, então, pode ser pensado como uma área de convivência e lazer[172] entre os operários daquele espaço. A presença de um coreto pode representar possibilidade de apresentações para entreter os operários. Este espaço pode ser tomado como lugar deaprendizagem de como portar-se em áreas públicas ou na prática de atividades de bom tom, o que, na estrada de ferro, consistia em uma possibilidade lógica.

A criação de jardins públicos no país buscava consolidar na paisagem as ideias voltadas para os discursos de salubridade, do higienismo e do embelezamento urbano. Dessa forma incorporavam na imagem da cidade os tipos, as linhas, os volumes, as cores, as texturas, os hábitos, os sons, os desenhos, em resumo, variados elementos que permitiam a alteração de uma cidade com características coloniais para uma cidade modernizada, com uma forma urbana inscrita em um ideal de cidade próspera, desenvolvida e civilizada (ANDRADE, 2016).

Por sinal a preocupação com os prédios destinados, exclusivamente, as escolas se fortaleceu, na segunda metade do século XIX, pois, até então, havia diversas formas de

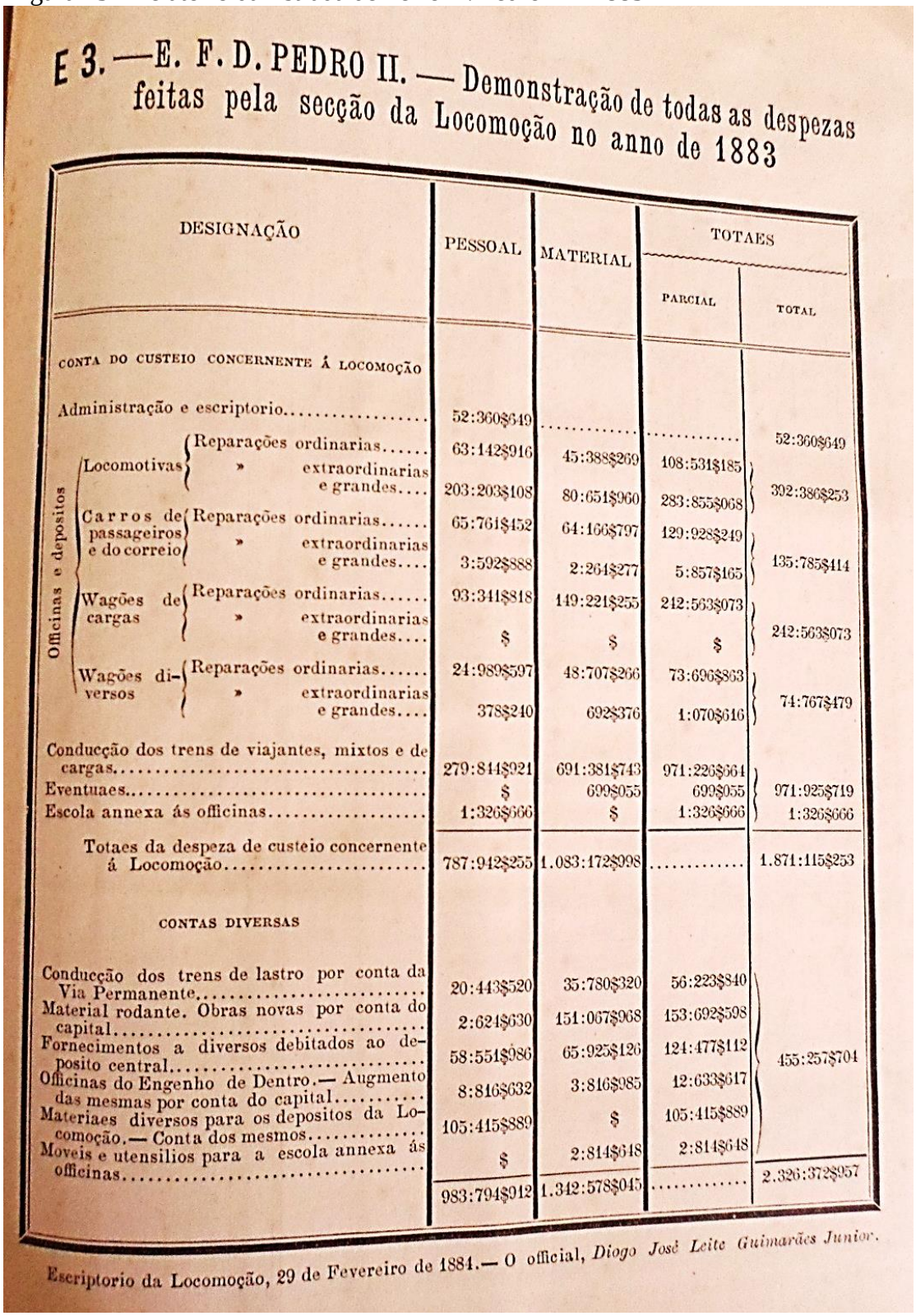
[172] No periódico *Gazeta Suburbana*, nos anos de 1883 e 1884, pude encontrar diversas referências sobre uma sociedade de artes dramáticas, outra carnavalesca (Club Mephistophelis) e outra de música (Sociedade Musical Progresso do Engenho de Dentro).

educar, fossem em escolas funcionando em espaços improvisados (igrejas e prédios comerciais) ouna rede de escolarização doméstica[173] (as preceptoras e as escolas particulares). Entre os anos de 1854 e 1890, ocorreu aumento da atividade política estatal no sentido de controlar e criar escolas públicas (SCHUELER, 2008b). O interesse em implantar escolas estava em comum acordo com a visão imperial de construção de uma sociedade fundada nos paradigmas de civilização e progresso. A escola primária seria o espaço de integração e inclusão social, ou mesmo a preparação para a aquisição de uma instrução profissional.Este fato aponta para o êxito dos que defendiam a superioridade e a especificidade da educação escolar frente a outras estruturas sociais de formação e socialização, como por exemplo, a família. A educação escolar, paulatinamente, foi assumindo características de uma luta do governo do Estado contra o governo da casa (MATTOS, 1994). Ou seja, cada vez mais as decisões e ideias externas ao ambiente da casa influenciavam na sua dinâmica interior. Será que a construção da escola que Maria Amélia atuava previa a formação de operários mais "adaptados" ou cordatos à lógica do trabalho?

Porém, a docente ressaltou em sua correspondência que a Escola de Primeiras Letras da estrada de ferro nasceu de forma precária e sem recursos, demonstrada pela carência de móveis, de materiais (pena e papel) e a falta de meios de custeio regular. Herculano Veloso Ferreira Pena, diretor da ferrovia, prometeu interceder junto ao ministro e no ano de 1883, o *Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II* na seção "Demonstração de todas as despesas feitas pela secção Locomoção", acusava gastos com a escola. Dividido em duas partes: Conta de custeio concernente à Locomoção e Contas diversas. No primeiro, junto com a administração e escritório, as oficinas e depósitos, condução dos trens dos viajantes, mistos e de carga, eventuais e por último a Escola anexa as oficinas. Destaca o fato da escola estar depois de despesas eventuais, como se não fizesse parte daquela estrutura. Consta das despesas somente o gasto com pessoal, ou seja, o salário da única professora. No segundo item, como o próprio nome já diz são despesas extraordinárias e, novamente, por último, o item móveis e utensílios para a escola anexa às oficinas, que corresponde ao menor valor descrito da tabela.

[173] Para mais informações sobre escolarização doméstica no século XIX consultar: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

Figura 23 - Relatório da Estrada de Ferro D. Pedro II – 1883



E 3.—E. F. D. PEDRO II. — Demonstração de todas as despezas feitas pela secção da Locomoção no anno de 1883

DESIGNAÇÃO			PESSOAL	MATERIAL	TOTAES PARCIAL	TOTAES TOTAL
CONTA DO CUSTEIO CONCERNENTE Á LOCOMOÇÃO						
Administração e escriptorio			52:360$649	.....	.....	52:360$649
Officinas e depositos	Locomotivas	Reparações ordinarias	63:142$916	45:388$269	108:531$185	392:386$253
		» extraordinarias e grandes	203:203$108	80:651$960	283:855$068	
	Carros de passageiros e do correio	Reparações ordinarias	65:761$452	64:166$797	129:928$249	135:785$414
		» extraordinarias e grandes	3:592$888	2:264$277	5:857$165	
	Wagões de cargas	Reparações ordinarias	93:341$818	149:221$255	242:563$073	242:563$073
		» extraordinarias e grandes	$	$	$	
	Wagões diversos	Reparações ordinarias	24:989$597	48:707$266	73:696$863	74:767$479
		» extraordinarias e grandes	378$240	692$376	1:070$616	
Conducção dos trens de viajantes, mixtos e de cargas			279:844$921	691:381$743	971:226$664	971:925$719
Eventuaes			$	699$055	699$055	
Escola annexa ás officinas			1:326$666	$	1:326$666	1:326$666
Totaes da despeza de custeio concernente á Locomoção			787:942$255	1.083:172$998	.....	1.871:115$253
CONTAS DIVERSAS						
Conducção dos trens de lastro por conta da Via Permanente			20:443$520	35:780$320	56:223$840	455:257$704
Material rodante. Obras novas por conta do capital			2:624$630	151:067$968	153:692$598	
Fornecimentos a diversos debitados ao deposito central			58:551$986	65:925$126	124:477$112	
Officinas do Engenho de Dentro.— Augmento das mesmas por conta do capital			8:816$632	3:816$985	12:633$617	
Materiaes diversos para os depositos da Locomoção.— Conta dos mesmos			105:415$889	$	105:415$889	
Moveis e utensilios para a escola annexa ás officinas			$	2:814$648	2:814$648	
			983:794$912	1.342:578$045	.....	2.326:372$957

Escriptorio da Locomoção, 29 de Fevereiro de 1884.— O official, *Diogo José Leite Guimarães Junior.*

Fonte: Acervo Museu do Trem

A questão salarial também se apresenta em uma carta, sem data e destinatário, que me parece ser um rascunho, onde Maria Amélia tenta melhorar sua condição salarial, ao solicitar a equiparação de seu cargo com a das professoras das escolas primárias do Estado, submetidas

ao Ministério do Império. Indício de que a remuneração na estrada de ferro era inferior aos das professoras das escolas primárias do Estado, permitindo-me compreender sua mudança de professora adjunta da Freguesia da Glória para a estrada de ferro devido sua condição de mulher separada, ou seja, a dimensão moral foi a motivação para o seu deslocamento. Escreve a professora:

> [...] professora da escola primária anexa as oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, vem requerer ao governo de V. M. Imperial se digne de equiparar, em categoria e vantagens o cargo ora ocupado pela suplicante ao das professoras das escolas primárias do Estado submetidas ao Ministério do Império.
> É evidente, Senhor, que reunindo a situação do professorado, qual hoje se acha constituído pela legislação da instrução pública no município neutro, o mínimo das condições de subsistência e futuro essenciais à decência e tranquilidade na vida do professor e correspondentes aos seus pesados deveres, não é possível sem prejuízo considerável para os interesses do ensino, deixar de afiançar aos profissionais incumbidos da escola que atualmente rege a peticionário, no Ministério da Agricultura, esse mínimo de garantias, sem o qual nenhum se poderá dedicar com essa eficácia que só a confiança inspira, aos sacrifícios impostos por tão árduo cargo.” (“Rascunho” de carta de Maria Amélia Jacobina sem destinatário, s/ano - Acervo FCRB)

Percebo que esta carta possui uma redação mais formal, pois aparentemente fora destinada a uma autoridade. Possui solicitações objetivas e fundamentadas para uma remuneração que garantisse a subsistência da emitente e ressalta a dedicação da missivista à profissão de docente. Relevante perceber que as condições materiais (salário, moradia, casa escolar, materiais didáticos, etc.) eram precárias para o exercício da profissão docente no final do século XIX. De modo geral, o salário era “para as agulhas” nunca para o sustento de um lar, como no caso de Maria Amélia!

Em 1896, documentos permitem interpretar que a professora de primeiras letras já estava recebendo, entre o ordenado e as gratificações, 3:600$000 e o professor de educação profissional, ainda sem remuneração estabelecida, o que ocorria talvez por que a escola profissional era planejada, mas ainda não tinha sido criada, o que vai ocorrer somente no ano seguinte. Ao comparar o salário de Maria Amélia às demais remunerações, percebo a docente é a pior remunerada. O diretor da Locomoção recebia 15:000$000, o encarregado do depósito geral, 5:400$000, os ajudantes de oficinas, 4:200$000, enquanto que a remuneração da docente só se igualava ao salário do ajudante do encarregado do depósito geral, aos contínuos e aos maquinistas de 3ª e 4ª classe (FIGUEIRA, 1908). Ou seja, o salário dela era um dos mais baixos na estrutura da ferrovia!

As críticas e solicitações à estrada de ferro não partiam somente de Maria Amélia, mas também da imprensa suburbana, em relação ao público a que a escola atendia, ao ensino ali

ministrado, à fiscalização das matrículas, dentre outras reclamações. Destaco duas queixas, a primeira em notícia da *Gazeta Suburbana*, de 14 de julho de 1884, tecendo críticas à administração da Estrada de Ferro em relação a escola:

> A Estrada de Ferro levantou uma escola para os filhos dos operários que permaneceu fechada por muitos meses. A Sociedade Musical Progresso do Engenho de Dentro fundou um curso noturno aberto antes da escola das oficinas recebendo ali, indistintamente, filhos de associados, ou não associados.

Os operários, segundo a notícia, criaram um teatro e a Sociedade Musical do Engenho de Dentro, por seu próprio empenho, nas horas vagas e sem verbas do Estado, sendo que essa última oferecia aulas noturnas para quem quisesse inscrever-se, em uma crítica clara à decisão da Escola das Oficinas de receberem somente os filhos dos operários da ferrovia. Na segunda notícia, deste mesmo periódico datado de 03 de novembro de 1883, a crítica é mais contundente.

> Em matéria de instrução pública, ainda se faz no nosso país muita pomada, muita coisa para inglês ver, ou que, si não é, dá o mesmo resultado.[...] A Estrada de Ferro D. Pedro II fez construir no Engenho de Dentro, um edifício destinado a servir de escola aos filhos de seus operários.Até aqui só tem de louvável esse ato, adaptando-se melhor aos seus fins, podia constituir-se no futuro em uma verdadeira fonte de ensino profissional.Mas, infelizmente, sempre há ummas ..., sejam quais forem os motivos, aquela escola tem tido até hoje uma vida inglória e vegetativa, e seus resultados, pode-se dizer, negativos.Não sabemos sob que direção está aquele estabelecimento de instrução, quem fiscaliza sua matricula e frequência, quais os alunos que dali tem saído preparados e para onde; o que sabemos é que as portas daquela casa de instrução estão fechadas para grande número de crianças, que não tem um ou outro operário por si, para simularem de tios, padrinhos, etc.No entretanto, diz se que a matrícula acusa grande número de matriculados, que não são propriamente filhos de operários, ao passo que a sai frequência é, relativamente, diminutíssima.E, assim impede se a admissão de muitos, que realmente podião aproveitar, concorrendo para que sejão prejudicados por outros, que não são dignos de qualquer animação.Entendemos que, atendendo-se a que naquelas imediações não existe outra casa de instrução, devião ali ser admitidas crianças mesmo estranhas aos operários, uma vez que a frequência não fosse, como não é, excessiva.

Inicia a notícia destacando, em tom elogioso, a construção da escola no terreno das oficinas, mas já ressaltando que o objetivo deveria ser o ensino profissional, que viria a ser criado somente em 1897, com a Escola Prática de Aprendizes. Daí em diante a publicação dedica-se somente a críticas e questionamentos quanto a administração da escola. Informa que os resultados são negativos, questiona a fiscalização de matrícula e frequência[174], e até mesmo se todos correspondem ao perfil do estabelecimento, ou seja, filhos dos operários da ferrovia.

[174] A documentação da escola não foi localizada nas instituições de guarda, porém em carta redigida em 04 de abril de 1887, destinada ao irmão Antônio D'Araújo Jacobina, Maria Amélia diz: "porém que ainda não posso responder por falta de tempo, por isso que tento terminar o Mapa da escola". A documentação foi produzida, mas em algum momento no correr das décadas pode ter sido perdida, destruída ou mesmo arquivada de forma imprópria.

Por fim, solicita que a escola fosse aberta a qualquer criança, visto que não havia estabelecimentos de ensino por perto e que a frequência era irregular.

Indícios da criação deste estabelecimento de ensino profissional pode ser identificado em Figueira (1908), com a criação do regulamento da Estrada de Ferro Central do Brasil, aprovado no Decreto nº 2.247, de 26 de março de 1896. No artigo 4º ficou estabelecido que anexa à Locomoção funcionaria uma escola de primeiras letras e de noções científicas, que já existia, continua informando que o conhecimento era indispensável aos empregados das oficinas mecânicas e aos maquinistas que dirigiam as locomotivas. Provavelmente uma forma de orientação para a Escola Prática de Aprendizes que seria fundada no ano seguinte.

Um dado expressivo é que a organização do programa de ensino ficava a cargo do diretor da estrada de ferro que o submeteria à aprovação do Governo e a aplicação estaria sob fiscalização do sub-diretor da divisão, no caso a Locomoção, podendo indicar o distanciamento de outras iniciativas educacionais promovidas no entorno da ferrovia ou mesmo da ação do Estado Imperial.A *Gazeta Suburbana*, de 14 de junho de 1884, trouxe críticas ao desconhecimento da direção da estrada de ferro em relação ao curso noturno que ministrava a Sociedade Musical Progresso do Engenho de Dentro:

> A Sociedade Musical Progresso do Engenho de Dentro fundou um curso noturno aberto antes da escola das oficinas recebendo ali, indistintamente, filhos de associados, ou não associados.Que grandioso exemplo!Nenhum diretor da Estrada de Ferro, que o saibamos, visitou algum dia aquela Sociedade, mas visitou-a S. Majestade por que é inteligente, por que é justo, por que sabe conhecer o valor dos homens, elevando-os quando o merecem inutilizando-os quando para nada servem.

Esta falta de conhecimento de outras iniciativas de ensino no entorno das oficinas, pode ser entendida, quando foi definido, durante a implantação da Escola de Primeiras Letras, que essa escola não deveria estar sob jurisdição da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte e sim confiada a direção da Estrada de Ferro D. Pedro II. Portanto, era a empresa que definia o que e como deveria ser estudado dentro de seus "muros".

A educação era um aspecto reclamado pelos habitantes do subúrbio (MIYASAKA, 2011). Um exemplo foi a publicação, anos depois da abertura da escola das oficinas, no periódico *O Echo Suburbano*, de 31 de agosto de 1901, que fazia um apelo à população do Engenho de Dentro:

> [...] o triste espetáculo de crescido número de crianças a brincarem nas ruas e a exercitarem-se na prática de atos menos regulares, como se lhes faltassem progenitores que velassem pela sua educação e pelo seu futuro.Não temos a pretensão de pedir que a essas crianças seja ministrada uma educação própria daqueles que devem ser destinados às mais altas posições sociais, mas o que

> pedimos é que ao menos as mandem à escola, onde, aprendendo as primeiras letras, receberão o ensino necessário de modo a que saibam qual o respeito devido aos seus semelhantes.As consequências da vadiagem[175] nas ruas e praças públicas desde a mais tenra idade, são sem dúvida alguma, perigosas e funestas, não só para os que a praticam, como também para a sociedade.

Aliás, ao pesquisar a região de Inhaúma, espaço que se inseria a escola das oficinas, Miyasaka(2011) afirma que, no final do século XIX para a primeira década do século XX, viu-se um aumento na quantidade de escolas. Utilizando-se das informações dispostas no *Almanak administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro*, em 1891, reforça que havia cerca de quatro professores responsáveis pelo ensino primário naquele local, igual número de escolas subvencionadas e mais três colégios em funcionamento. Em 1901, alguns poucos anos após a criação da Escola de Prática de Aprendizes, Inhaúma já contava com um número maior de professores: nove, que ministravam o ensino primário, dos quais cinco em escolas voltadas para ensino de meninos e quatro para o ensino de meninas. A autora distingue ainda, na seção "Colégios, externatos, cursos, escolas, liceus e mais Institutos de Instrução" do *Almanak*, mais oito instituições de ensino. Dentre essas escolas, destaca o Liceu Popular de Inhaúma, cujo endereço era a estação do Engenho de Dentro. Em Campos (2007) temos o dado de que um dos diretores desta instituição foi Fábio Luz[176], conhecido anarquista e difusor da pedagogia libertária. Poderia ser uma pista da difusão das ideias anarquistas entre os operários da ferrovia? Creio que sim, pois o movimento anarquista foi a mais forte força política dos trabalhadores no final do XIX e início do XX (GÓES, 1988). Alguns vestígios mostram a presença de anarquistas em organizações operárias da estrada de ferro, como a União Operária do Engenho de Dentro, presidida pelo anarquista, Antonio Augusto Pinto Machado, que defendia os interesses de seus filiados, quase todos operários da Estrada de Ferro Central do Brasil. Ou, ainda, em experiência educacional, como a gestão do anarquista Orlando Corrêa Lopes na Escola Profissional Visconde de Mauá[177], no período de 1916 a 1927.

O aumento da quantidade de escolas acompanhou o crescimento populacional que a área vivenciou na década de 1890. O ápice de número de professores ocorreu em 1903

[175] Para Chalhoub (2012), o conceito de vadiagem foi construído durante o Segundo Reinado, em oposição as qualidades do trabalho. Para ele, o trabalho é compreendido como elemento ordenador da sociedade, estabelecendo relação com a moralidade. Isto posto, o hábito do trabalho deveria ser incentivado, como forma de regenerar a sociedade, em contraposição ao ócio e a vadiagem, onde o indivíduo nada produzia, era um pervertido, um viciado e, portanto, representava uma ameaça a moral e aos bons costumes. A preocupação com crianças pelas ruas do Engenho de Dentro estava inseria-se neste contexto e a educação era o meio encontrado para introduzi-las nas regras morais do bem e do respeito com o próximo.

[176] Campos (2017) explica que a passagem da vida de Fábio Luz como professor de escolas oficiais não está documentada e seu nome não consta nos arquivos escolares pesquisados. Somente existe, até o momento, o registro de sua presença como diretor do Liceu Popular de Inhaúma.

[177] GAZE, I. P. (2013). *Orlando Corrêa Lopes: A gestão de um anarquista na Escola Profissional Visconde de Mauá (1916-1927).* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO.

quando havia dez professores que ensinavam o primeiro grau e mais dezessete, que eram responsáveis pelas escolas subvencionadas. As escolas da estrada de ferro não eram anunciadas no *Almanak,* indício de que não configuravam entre estabelecimentos do Estado brasileiro ou particulares, mas sim da empresa ferroviária. A divulgação não se fazia necessária, uma vez que seus objetivos e seu público já estavam postos, ou seja, os alunos e alunas que ali estudavam provinham das famílias operárias das oficinas do Engenho de Dentro, não admitindo outros alunos com perfil diferente deste.

3.4 **Cumprindo ordens superiores**

Maria Amélia, durante sua trajetória profissional na Escola de Primeiras Letras nas oficinas do Engenho de Dentro, vivenciou diferentes momentos na estrada de ferro. Primeiro no período imperial, chamada de D. Pedro II, depois no período republicano, Central do Brasil. Para além de uma troca de nomes, houve também mudanças administrativas e mesmo educacionais, visto que até pela pressão popular, o ensino profissional foi mais solicitado.

A docente iniciou seus trabalhos na gestão do engenheiro Herculano Veloso Ferreira Pena, passando por Miguel Noel Nascente Burnier[178], José Ewbanck da Câmara[179], Eugênio Adriano Pereira da Cunha[180], João Chrockatt de Sá Pereira de Castro[181], Antônio Geraldo de Souza Aguiar[182], Vespasiano Gonçalves Albuquerque e Silva[183], Jerônimo Rodrigues de

[178]Miguel Noel Nascentes Burnier foi engenheiro e diretor da Estrada de Ferro D. Pedro II, mas por um período que compreendeu os meses de fevereiro a julho de 1884, quando faleceu. Talvez por causa do período tão curto a frente desta ferrovia, não foi elaborada uma biografia nas *Memória Histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil,* de Figueiras (1908).

[179] José Ewbanck da Câmara foi diretor da Estrada de Ferro D. Pedro II no período de 1884 a 1889. Proveniente do Rio Grande do Sul, formou-se engenheiro na Escola Central, foi redator da *Revista do Instituto PolytechnicoBrazileiro,* Consultor técnico do Ministério da Agricultura, ganhou prêmios (medalha Hawkshaw) e participou ativamente das exposições universais da Filadélfia e de Paris (FIGUEIRA, 1908).

[180] Eugênio Adriano Pereira da Cunha, proveniente de Santa Catarina, foi engenheiro militar, servindo na Guerra do Paraguai, e depois como engenheiro civil, empregou-se na Estrada de Ferro D. Pedro II, chegando a diretor da mesma no período de 1889 a 1891. Atuou ainda em outras ferrovias, como por exemplo a Estrada e Ferro de Porto Alegre a Uruguayana no Rio Grande do Sul e a Estrada de Ferro do Recife ao São Francisco (FIGUEIRA, 1908).

[181] João Chrockatt de Sá Pereira de Castro, proveniente do Rio de Janeiro, foi engenheiro formado pela Escola Militar e diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil no período de março a dezembro de 1891. O período curto frente a direção da ferrovia deveu-se "a política instável e perigosa dos primeiros dias da República" (FIGUEIRA, 1908).

[182] Antônio Geraldo de Souza Aguiar, era tenente coronel e foi retirado do cargo de major fiscal do corpo de bombeiros para diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, no período de janeiro de 1892 a março de 1893. Bacharel em Ciências Físicas e Matemáticas pela Escola Militar, não foi identificado como engenheiro por Figueira (1908).

Morais Jardim[184], André Gustavo Paulo de Frontin[185], Francisco Pereira Passos, Alfredo Eugênio de Almeida Maia[186], Gustavo Adolfo da Silveira[187] e Gabriel Osorio d'Almeida[188]. Foram 13 administradores, entre eles 11 engenheiros e dois representantes das forças militares, estes últimos presentes em períodos mais turbulentos na nascente República. Foram diferentes direções ao longo da atuação docente de Maria Amélia na escola da ferrovia, onde a lucratividade, a expansão da ferrovia e a sua importância estratégica eram o principal objetivo, não a educação.

Localizei em um periódico um discurso a favor a instrução e já na década de 1900, a educação profissional. O *Echo Suburbano*, de 09 de outubro de 1901, em notícia assinada por A. Martins, publicou:

> A grandeza de um país está na razão direta da instrução que é dada aos seus filhos. (...) precisamos dirigir a instrução dos nossos concidadãos no sentido de formar homens práticos, aptos para os serviços nas indústrias e do comércio, etc. É, pois, imprescindível que a instrução seja como diz o grande pensador britânico, Herbert Spencer, na sua importante obra *A Educação*: <adequada ao fim que cada um se destina na sociedade>. A elevação intelectual da França e a importância industrial da Inglaterra são devidas, na maior parte, à atenção que nesses dois países se presta ao problema da instrução pública.

Associavam o desenvolvimento do país com a instrução dada à sua população analfabeta em sua grande parte, mas principalmente localizando a necessidade de formação de profissionais voltados para o mercado de trabalho, pois o país precisava de homens práticos que o levassem ao progresso. O Brasil deveria adequar a instrução com a finalidade que desejava em sua sociedade, ou seja, se queria ser uma sociedade capitalista e industrializada

---

[183] Vespasiano Gonçalves Albuquerque e Silva, natural do Rio Grande do Sul, era coronel e assumiu a direção da Escola Militar e da Estrada de Ferro Central do Brasil, no período de 1893 a 1894. A sua presença na ferrovia é explicada por Figueira (1908) devido ao período da Revolta da Armada onde a ferrovia tornou-se uma praça de guerra, por sua localização estratégica, e cujo tráfego, apesar das dificuldades nunca foi interrompido. Confere a ele, o fato da ferrovia não ter caído nas mãos dos revoltosos.

[184] Jerônimo Rodrigues de Morais Jardim, proveniente de Goiás, era Marechal e estudou engenharia militar e Civil na Escola Militar. Trabalhou no Ministério da Guerra e assumiu a direção da Estrada de Ferro Central do Brasil no período de 1894 a 1896. (FIGUEIRA, 1908).

[185] André Gustavo Paulo de Frontin, proveniente do Rio de Janeiro, formou-se em engenheiro geógrafo, civil e de minas na Escola Politécnica. Foi professor do Colégio Pedro II e do Ginásio Nacional. Dirigiu a construção da Estrada de Ferro Melhoramentos do Brasil e a Estrada de Ferro Central do Brasil, no período de novembro de 1896 a setembro de 1897 (FIGUEIRA, 1908).

[186] Alfredo Eugênio de Almeida Maia foi engenheiro formado pala Escola Politécnica, atuou como diretor da Estrada de Fero Central do Brasil no período de 1899 a 1900 (FIGUEIRA, 1908).

[187] Gustavo Adolfo da Silveira foi engenheiro civil formado pela Escola Politécnica, atuando como diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil no período de 1900 a 1903 (FIGUEIRA, 1908).

[188] Gabriel Osorio d'Almeida, proveniente de Minas Gerais, foi engenheiro civil formado pela Escola Politécnica e diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil no período de 1903 a 1906 (FIGUEIRA, 1908).

deveria investir na educação profissional. Terminando por comparar com duas grandes potências à época, França e Inglaterra.

Em uma seção intitulada “Cartas a minha prima”, publicada na *Gazeta Suburbana*, de 30 de agosto de 1884, coloca-sea questão da educação superior, em clara contraposição, ao ensino profissional, que poderia ser a “vocação do sujeito”:

> O governo seguiu o costume inveterado entre nós, quanto à instrução: ou a descuramos completamente, ou não estudamos as vocações.
> Um pai imagina, que já de ter um filho doutor em qualquer coisa, e lá vai empurrando nos estudos. Para que o seu amor próprio não sofra, lança mão de todos os recursos, inclusive do santo empenho; o resultado é ele sair doutor naquilo que o pai quer, mas não é douto em coisa nenhuma.É preciso que nos convençamos, de uma vez para sempre que nem todos dão para bacharéis e doutores, e também há tantos ... tantos... que já se empregam em contínuos de secretarias, lançadores do tesouro e aferidores de pesos e medidas; não falando em muitos, que não acham emprego e vivem explorando os recursos do crédito.

A notícia reproduz o discurso à época. O ensino superior era dispendioso, muitas vezes complementado no exterior, por isso não era franqueado a todos, aumentando ainda mais o status e importância social de ser um doutor ou bacharel. O texto tenta amenizar tal destaque, apontando que muitos deles estavam empregados em afazeres menores ou pior vivendo de “recursos do crédito”, sem nada produzir. Era preciso compreender que nem todos poderiam ser doutores e bacharéis.

A educação também está presente como elemento de luta dos trabalhadores. Um trabalhador instruído não permite ser explorado. A*Gazeta Suburbana*, de 14 de junho de 1884, quando aborda a greve faz essa relação: “Por lá esbravejam as greves, por lá há talvez mais dignidade no operário que se não deixa espoliar, haverá mesmo mais instrução, mas mais atividade, não”. Comparando com os países da Europa, o jornal, associava a instrução com maior atividade de reivindicação do operário que não se deixaria espoliar. Contudo, o jornal não deixava de denunciar que na Estrada de Ferro D. Pedro II, “a maior parte destes operários tem pouquíssima instrução, e se a não adquirem é que lhes faltam recursos para isso” (*Gazeta Suburbana*, 28/06/1884).

A educação estava em debate, naquele momento, e a ferrovia adequando-se às novas tecnologias. Enquanto tudo isso acontecia, nas cartas, Maria Amélia demonstrava seu amargor com a doença que a afligia e até mesmo com a ferrovia. O texto que dá título à esta seção foi retirado última carta que localizei da docente. Escrevendo em 02 de março de 1904 para Chiquinha, ela conclui a missiva com “Saudade e disponha da velha que desde tanto está na Escola e cumprindo ordens superiores”. Não sabemos com quantos anos estava Maria Amélia

para se intitular velha, mas percebe-se a angústia da docente em estar doente e ainda trabalhando.

> Creia minha Chiquinha que somente hoje é que pude escrever tinha estado em um estremecimento nervoso geral, diz o médico que é enfraquecimento nervoso por excesso de trabalho e desgaste, que só longo tempo de repouso me farei melhorar. (Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, 03/02/1904, Acervo FCRB)

Imagino a quantidade de trabalho de que a docente era responsável, visto que ainda era a única profissional na Escola de Primeiras Letras. Cuidar da parte administrativa e de aproximadamente 60 crianças entre meninos e meninas, como foi apontado acima, devia ser desgastante. Ela continuava a desfiar suas agruras:

> [...] voltando para casa com Laura bastante doente, e tem estado até hoje em casa; eu tive de ir a semana passada para cuidar dos tais papeis, e só sábado é que levei ao Ozorio e ele disse que dependia da junta médica me dando por invalida, fui segunda feira a Henrique, que me disse não conhecer nenhum dos médicos, e ficou de indagar, para ver se poderia achar alguém na casa que se lembrasse, Mª Lacombe como sempre, me disse que ficava para lembral-o; hoje vou mandar America, que não me animo a ir ouvir o resto.Pretendo ir ao Alberto para ver se o sogro conhece alguém e assim Mª Chiquinha já passei dois meses e dias sem nada fazer e sem poder sair daqui vendo o dia em que sou chamada para o tal conselho!!!!!!(Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, 03/02/1904, Acervo FCRB)

Doente, tenta novamente acionar sua rede de sociabilidade para que a sua situação se resolvesse com mais rapidez, mas agora as regras mudaram. As pessoas não são mais as mesmas, a estrutura da ferrovia estava mais burocrática e rígida na concessão de licenças. Era necessário ser avaliada por uma junta médica:

> Vou dar-lhe parte com bastante tristeza da conferência da tal junta médica, que muito tem feito sofrer os empregados da Estrada.
> Não podem negar que estou doente, por isso me fizeram um exame minucioso; porem disseram que com seis meses de licença e completo repouso eu ficaria boa, imagine minha Chiquinha como fiquei aborrecida de tanto incomodo, que dei para passar por um exame tão minucioso e por tormentas que só com a vista lhe poderei expor, estava com o espírito tão fraco que as vezes me custava a responder, e muita falta senti de minha Chiquinha, que me ajudaria em alguma coisa; porém viram que estava doente e que precisa repouso, mas não estou resolvida a pedir licença, muitas tenho pedido perdendo tempo sem resultado; só quando não poder mais andar darei parte de doente e farei a tal junta vir a casa!!!Assim minha Chiquinha tenho a dizer lhe que seu cartão de nada serviu, por isso que o tal Dr. não tem ido a repartição e por isso devolvo intacto, e agradeça a quem lhe deu. (Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, 02/03/1904, Acervo FCRB)

Diante da resposta da junta médica, pela licença de seis meses e não a aposentadoria, por motivo de invalidez, decide ficar o quando aguentar trabalhando, pois ao longo de sua trajetória foram vários afastamentos por motivo de saúde que influenciariam na sua aposentadoria. Devemos entender que, para se obter a aposentadoria, era necessário aos

empregados daCentral do Brasil tivessem trinta anos de serviços contados a partir de 1865, quando aestrada passou a pertencer ao Estado, ou absoluta incapacidade física ou moral paracontinuar no exercício do emprego. Não fazia parte da contagem de tempo, as faltas não justificadas e os dias de suspensão, nem as licenças por mais de 60 dias em cadaano. A aposentadoria extraordinária era também concedida ao trabalhador quepossuísse mais de dez anos na ferrovia e tornou-se

> inábil para o serviço por desastre resultante do exercício de suas funções, por ferimento, ou mutilação em luta ou desempenho do cargo, por moléstia adquirida no serviço ou na prática de algum ato humanitário ou de dedicação à causa pública (FIGUEIRA, 1908, p. 859).

Possivelmente, "moléstia adquirida no serviço" foi a justificativa que Maria Amélia utilizou para pleitear sua aposentadoria. Entretanto, umalei orçamentária, em 1896, revogou a aposentadoria a todos os empregados de empresascusteadas pela União, passando os pedidos de aposentadorias da Centraldo Brasil para a ordem do dia da Comissão de Justiça da Câmara, feitospelos próprios empregados[189],que solicitavam a devida interpretação da lei. A decisão quanto aos pedidos de aposentadoria e demais direitos dos empregados cabia ao Congresso Nacional, o que tornava difícil obter com rapidez o benefício desejado (FRACCARO, 2008).

Curioso é que a docente só vem a falecer quatorze anos depois dessa última carta e que seu acometimento, ora era descrito como de fundo nervoso, ora como problema de mobilidade. Além disso, detalhes dos exames não foram explicitados na carta, pois segundo ela, foram tão minuciosos que só poderiam ser ditos pessoalmente. O que pode ser dito, e o que não pode ser,se apresenta novamente:

> Bem vê que estou sofrendo e sem ter a quem recorrer, a meu estado geral precário, descansei uns dias em sua casa para sofrer tanto que o descanso da vida para mim seria a maior felicidade que poderia gozar, e assim ficaria livre da Estrada e de tudo quanto me incomoda e aflige... (Carta de Maria Amélia Jacobina para Francisca Barbosa de Oliveira Jacobina, 03/02/1904, Acervo FCRB)

A docente desejava até mesmo a morte para se ver livre da doença e, curiosamente, da ferrovia. A desesperança deveria ser grande, visto que a rede de sociabilidade que tinha a seu favor durante sua chegada à ferrovia e sua situação de rompimento com o casamento, reintegrando-a a "boa sociedade", desta vez não estava presente para atuar a favor de seus interesses. O aumento da importância da necessidade de homens práticos, formados pelo

[189] Foi o caso de Bento José Ribeiro, o mestre de oficinas de limadores cujo pedido de aposentadoria, depois de 53 anos de serviço, foi publicado na Gazeta de Notícias de 05 de janeiro de 1897, e que em 1903 ainda tramitava na Comissão de Fazenda e Indústrias. (FRACARO, 2008)

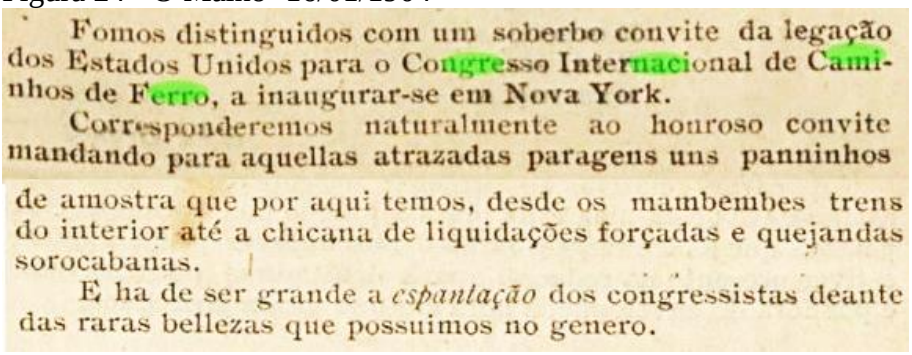
ensino profissional, também deve ter impactado atuação na escola, visto que em uma empresa como a ferrovia onde a educação não era sua finalidade, poderia provavelmente ter deslocado os cuidados e mesmo recursos para a Escola Prática de Aprendizes. Afinal, a estrada de ferro foi considerada como “a grande escola prática” tanto da engenharia civil, como do ensino de ofícios.

As escolas eram responsabilidade da empresa, tanto para a gestão de recursos e pagamentos da professora, como pela organização do programa de ensino, mas seus sujeitos não estavam descolados da sociedade brasileira e das discussões que emergiam sobre o ensino profissional. Além disso, relembro que o agente principal que movimentava a ferrovia, tanto no conhecimento técnico para construção e funcionamento como na gestão, eram os engenheiros. Também presente na vida de Maria Amélia Jacobina representado por seu irmão, Antonio, que estudou na Escola de Pontes e Calçadas, local de formação da maioria dos engenheiros do século XIX.

Isto posto, aprontemo-nos para o próximo percurso, o trem já vai sair. Encontraremos com José Joaquim da Silva Freire, outro engenheiro, subdiretor da Locomoção que ao viajar para o Congresso Internacional de Estradas de Ferro volta cheio de ideias de mudançasno ensino da Escola Prática de Aprendizes.

4 DE ESTAÇÃO EM ESTAÇÃO: UM VIAJANTE NA REFORMULAÇÃO DA ESCOLA PRÁTICA DE APRENDIZES DO ENGENHO DE DENTRO

Figura 24 - O Malho -16/01/1904



Fomos distinguidos com um soberbo convite da legação dos Estados Unidos para o Congresso Internacional de Caminhos de Ferro, a inaugurar-se em Nova York.

Corresponderemos naturalmente ao honroso convite mandando para aquellas atrazadas paragens uns panninhos de amostra que por aqui temos, desde os mambembes trens do interior até a chicana de liquidações forçadas e quejandas sorocabanas.

E ha de ser grande a *espantação* dos congressistas deante das raras bellezas que possuimos no genero.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

A nota publicada pelo *O Malho*, no ano de 1904, traz com ironia o convite ao governo brasileiro para a participação no Congresso Internacional de Estradas de Ferro, que talvez, de forma equivocada, informava que seria inaugurada em Nova York. O evento ocorreu no ano de 1905, na cidade de Washington, incluindo na programação do mesmo, uma excursão posterior para diversas cidades americanas, inclusive a Nova York.

Tendo em sua linha editorial, a sátira política, esta revista ilustrada, circulou entre os anos de 1902 a 1954, e, possivelmente, por isso a notícia tenha sido bastante irônica com os avanços da ferrovia no Brasil, ao utilizar os termos "paninhos de amostra" e "trens mambembes", para registrar o grande espanto diante das raras belezas que seriam expostas. Deste modo, formula mais uma severa crítica à qualidade inferior do serviço prestado e dos itens produzidos pela ferrovia no Brasil, talvez por imputar aos produtos estrangeiros uma melhor qualidade.

José Joaquim da Silva Freire[190][191] – engenheiro hidráulico – foi nomeado para este congresso, pois à época ocupava o cargo de subdiretor da Locomoção da Estrada de Ferro Central do Brasil. O engenheiro viajou, portanto, nacondição de representante da ferrovia e do governo brasileiro, e, em consequência, teve atribuições e encargos que viajantes com outros propósitos não possuíam. Para além de participar do evento, como viajante comissionado,

[190] *1855 ? - † 11 de abril de 1922.

[191] Durante o período desta pesquisa não foi identificado se apenas Silva Freire participou do Congresso Internacional de Estradas de Ferro, ou se foi designada uma comissão. No relatório "Missão aos Estados Unidos", Silva Freire não cita nenhum outro brasileiro.

deveria partilhar as discussões e as inovações que vivenciou durante a viagem, valendo-se para tanto da elaboração de um relatório.

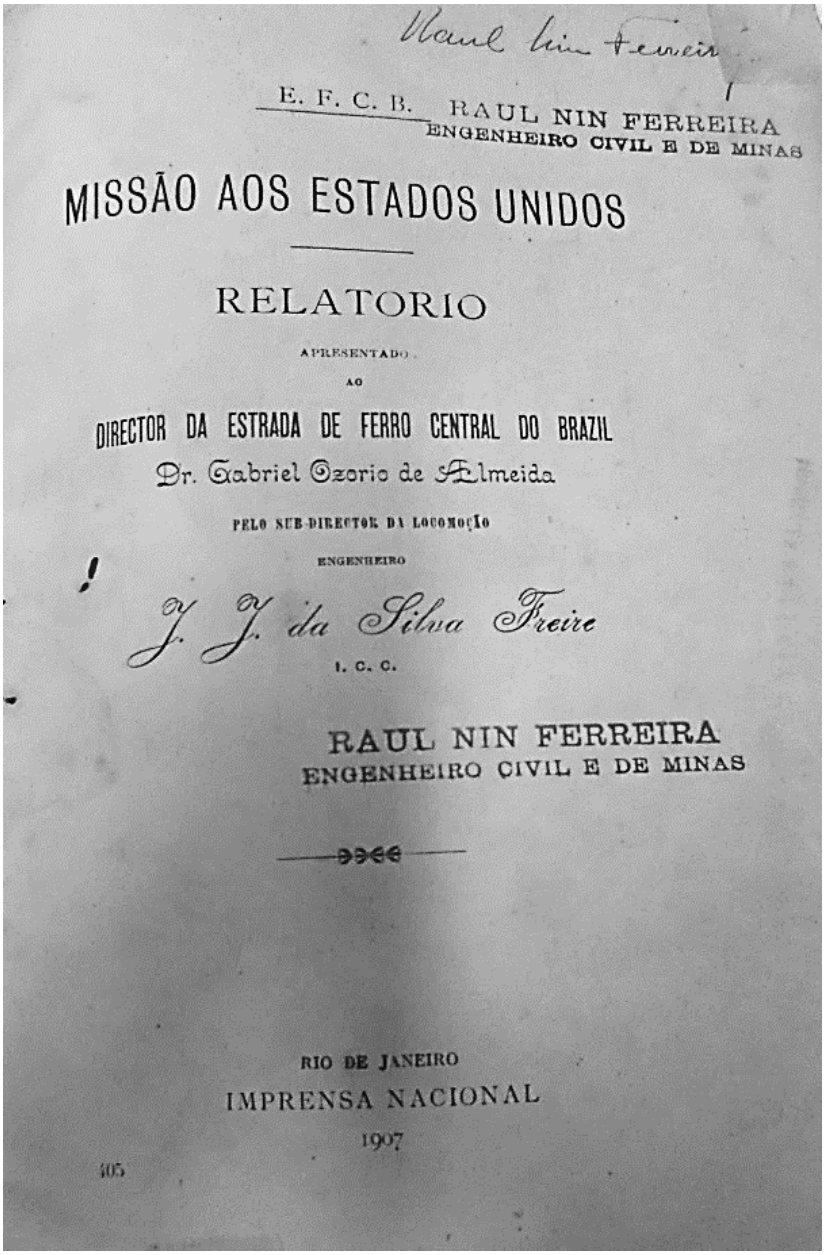
As viagens, como esta realizada por Silva Freire, atuam "como técnica de investigação e de conhecimento, como prática de observar, experimentar comparar e produzir conhecimento sobre o outro" (GONDRA, 2010, p.13). Ler e ver são ações diferentes para os sujeitos. Ao ler, conhecemos sobre assunto ou tema pelos olhos de quem escreve, pela sua visão de mundo. Todavia, ao ver, pelo contato direto, proporcionado pelo deslocamento, podemos eliminar imagens distorcidas do outro, do estrangeiro. Portanto, assim como outras viagens, essa também educava, não só pelo contato do viajante com uma realidade diferente da sua, mas, também, por realizar comparações, com o que ele considerava avanços tecnológicos e educacionais, do que foi conhecido na viagem (VIÑAO, 2007).

Como prática social, as viagens se intensificaram durante o século XVIII, período em que cada vez mais pessoas de diferentes grupos e classes sociais começaram a viajar e a escrever sobre suas experiências (SILVA, 2013). Mas seus sentidos não são únicos, pois múltiplas são as práticas e os significados do ato de viajar, sofrendo ao longo do tempo mudanças históricas. Viajar no século XIX era diferente, pois não apenas implicava um tempo maiorno deslocamento das distâncias a serem percorridas, na permanência nos locais visitados e no gasto para sua concretização, mas, também, nas motivações e nos sentidos que as envolviam. Para Chamon e Faria Filho (2007, p. 40):

> Ao atravessar fronteiras, o viajante, como o historiador, não experimenta apenas a distância – geográfica ou cronológica – mas também a diferença, a alteridade constitutiva do outro, num movimento, [...], de "invenção do outro" e de "recriação do eu".

Os registros produzidos pelos viajantes descrevem e classificam o visitado, comparando a partir de si, e sua cultura e em torno de referências do que seria, então, moderno, avançado e civilizado.Ao retornar o engenheiroelaborou, como produto desta viagem, o relatório intitulado *Missão aos Estados Unidos*. Endereçado ao Dr. Gabriel Ozório de Almeida, diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, o longo relatório de 534 páginas foi publicado, pela *Imprensa Nacional,* somente em 1907. Utilizar-se do termo "missão" no título deste documento, reafirma que Silva Freiredesempenhava um dever, um encargo a ser cumprido. Era praxe dar a conhecer ao chefe imediato, a quem viajava comissionado, as inovações tecnológicas e as práticas observadas e desenvolvidas nos lugares visitados, multiplicando a muitos as experiências do viajante.

Figura 25 - Capa do relatório de viagem, intitulado Missão aos Estados Unidos[192]



Fonte: Acervo Arquivo Nacional

No momento da viagem de Silva Freire, a jovem República brasileira estava comprometida com uma plataforma de modernização e atualização das estruturas do Império, buscando, na apropriação de modelos europeus e norte-americanos, avançar tanto na economia, como em um ideal de civilização (SCHUELER e GONDRA, 2010).Talvez, por isso, o engenheiro demonstre, em linguagem clara e sem rebuscamentos, a preocupação de

[192] Na capa do relatório pode-se observar o carimbo de Raul Nin Ferreira, engenheiro Civil e de Minas. Sobre ele localizei apenas que era genro de Joaquim Miguel Ribeiro Lisboa também engenheiro e envolvido com projetos de construção de estradas de ferro. Seu sogro deu início à implantação da ferrovia da Companhia Estrada de Ferro Príncipe do Grão-Pará, ligando o Rio de Janeiro a Petrópolis, um projeto de Francisco Pereira Passos. Atuou ainda chefiando a construção da Estrada de Ferro do Corcovado. (Disponível em http://www.oestedeminas.org.br/2013_03_03_archive.html)

que seus apontamentos sejam úteis e que tragam vantagem para a Estrada de Ferro Central do Brasil, seu local de trabalho.

> Ao apresentar este meu trabalho, confio emque algumas das informações nele contidasserão de utilidade e vantagem para os serviçosda Estrada de Ferro Central do Brasil, satisfazendo-me assim em ter merecido a distinção comque fui honrado por vós e por S. Ex. o Sr.Dr. Lauro Muller, Ministro da Industria, Viaçãoe Obras Públicas. (SILVA FREIRE, 1907, p. XVIII)

Silva Freire informa que acompanhou de perto os debates mais interessantes, principalmente os ocorridos na 2ª Seção do Congresso, em cuja mesa ele foi eleito 2º secretário e, como foi nomeado pelo Ministro da Viação, Sr. Lauro Muller[193], representante do governo brasileiro, coube a ele um dos lugares como vice-presidente no evento. Mas salientaque era seu dever relatar os trabalhos das cinco seções em que se subdividiram os delegados enviados para o congresso. Ao mesmo tempo, enfatiza que elaborou na verdade um resumo, pois, devido à variedade de assuntos, à extensão dos debates eà quantidade de delegados, mais de seiscentos, seria impossível fazer um relato mais detalhado. Divide, então, em duas partes o relatório: a primeira sobre os trabalhos do Congresso e a segunda sobre o material rodante, as locomotivas e máquinas, as oficinas e seus últimos aperfeiçoamentos. Em seguida, descreve os deslocamentos que realizou no território americano, a convite da *American Railway Association*[194], em uma excursão, durante nove dias, por diferentes estados americanos e, por fim, por iniciativa própria, se deteve em Nova York visando examinar mais de perto o material rodante e as oficinas, para, assim, tirar "dessas visitas ensinamentos que pudessem ter acerta aplicação nas linhas férreas brasileiras, particularmente na Central" (SILVA FREIRE, 1907, p. XVII-XVIII).

Neste sentido, Silva Freire não meramente descreveu a viagem, mas refletiu sobre o que viu, transportando para o papel suas impressões e as ideias por elas despertadas.Assim como em outros relatórios que "deixam escapar, algumas vezes, em meio à escrita obrigatória e fadada à impessoalidade, mais impressões, conclusões e proposições, marcas de si mesmos,

---

[193] "Lauro Severiano Müller nasceu em Itajaí (SC), em 1863. Engenheiro e diplomata, iniciou carreira militar no Rio de Janeiro na década de 1880, quando formou-se em engenharia. Nessa época, através de Benjamin Constant, recebeu forte influência do pensamento positivista. [...] Em 1902, cerca de 40 dias após ocupar mais uma vez o governo catarinense, assumiu o Ministério da Viação e Obras Públicas no governo de Rodrigues Alves. À frente dessa pasta, promoveu o desenvolvimento do transporte ferroviário e construiu o novo porto do Rio de Janeiro, então capital federal. Ministro da Relações Exteriores entre 1912 e 1917, nos governos de Hermes da Fonseca e Venceslau Brás, elegeu-se neste último ano membro da Academia Brasileira de Letras". (Disponível em: http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/biografias/lauro_muller.)

[194] A *American Railway Association*, segundo Silva Freire (1907), representava 95% da rede total americana, onde fazia parte dela 220 companhias de caminhos de ferro. StuyvesantFish foi presidente desta associação entre os anos de 1904 a 1906 e responsável pelo Congresso Internacional de Estradas de Ferro. Podemos supor que a excursão proporcionada aos delegados após o término do evento por tal associação, deveu-se pela presença de Fish.

de suas intimidades, de seus modos de ver o mundo" (MIGNOT e SILVA, 2011, p. 436), o seu, não foi diferente.

4.1 **José Joaquim da Silva Freire: um engenheiro esquecido?**

Silva Freire, subdiretor da Locomoção, residia nas oficinas do Engenho de Dentro, e, próximo às escolas. Ao longo dos capítulos, o leitor pode perceber que quem discorria sobre a educação, geralmente, eram os homens com formação na área do Direito ou mesmo da Medicina. No século XIX, aspropostas de engenheiros para a formação profissional destinavam-se ao nível superior, mas não, como Antonio de Almeida Oliveira (2003) sugeria, na vulgarização dos conhecimentos da profissão, para o nível elementar. Mesmo porque, o campo profissional da engenharia procurava legitimar-se e delimitar sua atuação, afastando curiosos e amadores. Paralelamente à consolidação do campo, a Estrada de Ferro Central do Brasil desenvolvia ações práticas para a formação de seus trabalhadores, inserindo-os no mundo do trabalho, sem dialogar com outras experiências educacionais. Importante lembrar que a direção da escola era responsabilidade da ferrovia, e a organização do programa de ensino ficava a cargo do diretor da estrada de ferro que o submeteria à aprovação do Governo, ficando a aplicação e fiscalização a cargo do sub-diretor da divisão de Locomoção. Ora, então a execução do programa de ensino era responsabilidade de Silva Freire, como subdiretor da Locomoção, o que convida a percorrer suas relações com as escolas da ferrovia.

Figura 26 - José Joaquim da Silva Freire

Fonte: Acervo do Centro de Memória da ETET Silva Freire/FAETEC

Possivelmente, por conta da responsabilidade de seu cargo, Silva Freire, provavelmente, fugindo das obrigações e da neutralidade para redigir um documento oficial, inovou ao visitar a *New York Central*, por conta própria, e deteve seu olhar nas escolas que existiam nas suas oficinas, expondo o que "transbordam da escrita desses viajantes, suas escolhas e também suas tensões e emoções" (MIGNOT e SILVA, 2011, p. 447). Observar as escolas foi escolha sua, tanto que esse contato causou impacto no engenheiro, que ao retornar ao Rio de Janeiro promoveu a reestruturação da Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, em 1906.Sendo assim, a viagem promoveua circulação das ideias, impactando na construção de um projeto e um modelo de educação para a ferrovia, ao buscar aprimorar a técnica e a gestão do mundo do trabalho, através da apropriação e da comparação, do que existia fora do Brasil para o cotidiano nacional. Todavia, Silva Freire não era um educador, mas um engenheiro e um homem do seu tempo, por isso envolvido com questões que eram próprias do seu ambiente de trabalho. Entendo, então, que falar de viagem também é tratar da história de vida deste profissional, que significou entender Silva Freire no contexto de seu mundo de trabalho porque:

> Falar de história de vida é pelo menos pressupor - e isso não é pouco - que a vida é uma história e que [...] uma vida é inseparavelmente o conjunto dos acontecimentos de uma existência individual concebida como uma história e o relato dessa história. É exatamente o que diz o senso comum, isto é, a linguagem simples, que descreve a vida como um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas [...], seus ardis, até mesmo suas emboscadas [...], ou como um encaminhamento, isto é, um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, [...] (BOURDIEU, 1996, p. 183)

Ao investigar a trajetória de Silva Freire para localizá-lo no campo da engenharia, observei que, ele não figurava entre as personalidades ilustres da engenharia. No livro de Telles (1984), *História da Engenharia no Brasil*, não está presente no item "alguns nomes ilustres" que fecha cada capítulo da obra. Em Fonseca (1986), figura somente como fundador do ensino profissional na ferrovia, inclusive atribuindo, o autor, a ele a criação da escola. De certo modo, tal afirmativa promove um processo de esquecimento do passado imperial da escola, associando a iniciativa à modernidade que a República tanto apregoava. Nas instituições de guarda de acervo, somente no Arquivo Nacional localizei um Decreto, datado de 1890, que lhe concediaexoneração do cargo de chefe da Seção da Secretaria de Estados dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. O ministro lamentava a perda de um funcionário "distintíssimo", não só pela competência profissional, como por um elevado caráter.

Onde poderia encontrar maiores informações sobre este sujeito? Voltei-me para a imprensa, considerando-a como um arquivo do cotidiano, e, portanto, uma importante fonte de pesquisa, onde dados sobre os usos e costumes de uma sociedade são expressos caracterizando um determinado período histórico. Capelato (1998), Espig (1998) e Mendonça (2011) ajudaram-me a pensar a imprensa como uma fonte para localizar dados sobre este sujeito:

> O jornal [...] é uma verdadeira mina de conhecimento: fonte de sua própria história e das situações mais diversas; meio de expressão de ideias e depósito de cultura. Nele encontramos dados sobre as sociedades, seus usos e costumes, informes sobre questões econômicas (CAPELATO, 1998, p. 21).

O jornal, como uma das principais fontes de informação histórica, no dizer de Capelato (1998),constitui-se como expressão de ideias e depósito de cultura. Contudo, sugere ao pesquisador ficar atento à credibilidade, pois como toda fonte, ele também não é nem isento, nem relato fidedigno da verdade. Opesquisador é responsável por interpretar os fatos apresentados, o que exige observar os interesses econômicos e políticos, de quem se escreve e a quem se destina. A própria leitura de um jornal de época, por quem investiga, deveria ser diferente de um jornal atual, isto porque a leitura deveria ser intensiva, meticulosa, demorada, exaustiva e até mesmo enfadonha (ELMIR, 1995).

Desta forma, o jornal possui peculiaridades úteis para a pesquisa histórica, como a periodicidade, que os constituem como verdadeiros arquivos do cotidiano, no qual podemos nos cercar da memória do dia a dia e estabelecer a cronologia de fatos históricos, auxiliando com pequenos indícios da vida das pessoas, visto que era hábito publicar nomeações, exonerações, festas, reuniões, comparecimento a eventos, etc.Ademais, a imprensa possui uma censura instantânea e imediata, diferente de outras fontes que podem sofrer seleção ou impedimentos à leitura, antes de serem arquivadas (ESPIG, 1998).

Sem esquecer dos periódicos que surgiam nas zonas suburbanas, próximos territorialmente do local onde estava a oficina da ferrovia, no Engenho de Dentro e, possivelmente, espaço útil para ecoar informações sobre ela. A imprensa suburbana pode ser caracterizada pelo seu caráter limitado devido à natureza de suas demandas, próprio de quem vivia em espaços marginais ao poder e à cidade (MENDONÇA, 2011). Questões sobre melhoramentos para os espaços que viviam e trabalhavam os moradores do subúrbio, envolvimento ou não em debates político-partidários, a opção por uma escrita mais séria ou com mais humor, e mesmo o público a quem se dirigia e pretendia dialogar, marcam esses periódicos até mesmo na escolha de seus títulos.

O*Echo Suburbano* tinha como peculiaridade dar vozàs reivindicações dos trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil. Trazia em seu cabeçalho "Publica-se aos sábados", explicitando sua periodicidade e a quem pertencia, ou seja, era propriedade e redação de Ernesto Nogueirole podemos pressupor que era produzido apenas pelo dono. Um dado importante para compreender este periódico é que Ernesto foi demitido da Estrada de Ferro Central do Brasil, depois de muitos anos de trabalho. Fato este determinante para dar, em suas páginas, visibilidade às lutas e demandas dos operários das oficinas desta ferrovia (MENDONÇA, 2015), tornando-se um instrumento para as denúncias que o diretor proprietário divulgava contra os administradores das oficinas. Sua administração e redação estavam localizadas à Rua Manuel Vitorino, nº 12, próximo às oficinas do Engenho de Dentro. Mas, infelizmente, os periódicos suburbanos sofrem com a duração efêmera e de pouca preservação, que caracterizam uma coleção bastante fragmentada e irregular. O próprio *Echo Suburbano* possui apenas as edições de agosto a outubro de 1901, digitalizadas na Biblioteca Nacional.

Na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, busquei pelo nome do engenheiro, visto que, nomear um indivíduo é um produto do rito institucional que marca sua existência social e por onde é construída a sua identidade social. O nome próprio:

> é o atestado visível da identidade do seu portador através dos tempos e dos espaços sociais, o fundamento da unidade de suas sucessivas manifestações e da possibilidade socialmente reconhecida de totalizar essas manifestações em registros oficiais, *curriculum vitae*, *cursushonorum*, ficha judicial, necrologia ou biografia, que constituem a vida na totalidade finita... (BOURDIEU, 1996, p.187)

O nome do engenheiro poderia certificar a identidade da personalidade, ou seja, uma individualidade socialmente construída, através dos anos e das ocupações e práticas desenvolvidas por ele. A busca retornou diversas notícias que continham o nome do engenheiro. Todavia, existia um homônimo, o Barão de Santa Maria Madalena[195], que faleceu no ano de 1895, coexistindo por um bom tempo com o engenheiro.Contudo, não havia conexão entre o engenheiro e o Barão. Ao refinar o olhar, investigando sobre sua vida particular e ampliando o período da pesquisa, pude localizar em 1915, em *O Imparcial*, a notícia do sepultamento da Sra. D. Emília da Silva Freire, esposa do Sr. José Joaquim da Silva Freire, que mencionava no necrológico ao menos dois filhos do casal, Roberto da Silva Freire

[195]José Joaquim da Silva Freire. (Barão de Santa Maria Magdalena) era natural de Santa Maria Magdalena, no estado Rio de Janeiro. Foi agraciado com o título de 1º Barão de Santa Maria Magdalena pelo Decreto de 29.09.1883. O título. "Barão de Santa Maria Madalena vem do nome da então Vila de Santa Maria Madalena na estação de Santana do Piraí (Estrada de Ferro central do Brasil), no estado do Rio de Janeiro. Nascido em 1826 e falecido em 1895, era filho de José da Silva Freire e casado com sua prima em primeiro grau Ilídia da Silva Freire filha de seu tio Francisco da Silva Freire. Não deixou descendência. Ele também era grande proprietário no Município de Santa Maria Madalena. Sua principal Fazenda era a Santa Ilídia. (Disponível em http://www.genealogiafreire.com.br/b_jose_joaquim_da_silva_freire.htm)

e Thomaz da Silva Freire. O primeiro foi médico da Assistência Municipal e, o segundo, seguia os passos do pai, foi engenheiro-chefe da Central do Brasil. Comunicava, ainda,o necrológio, que o enterro foi concorridíssimo, com representantes de todas as classes sociais, altas autoridades do país, amigos e parentes e a quase totalidade dos funcionários da Central do Brasil que trabalhavam sob a jurisdição do seu marido, demonstrando o prestígio que Silva Freire deveria ter.

Pesquisando pela esposa e filhos, pude observar a proximidade da família Silva Freire e a Haddock Lobo. Rachel Haddock Lobo[196], segundo Santos e Oliveira (2002), era neta de Roberto Jorge Haddock Lobo, médico e membro da Academia Nacional de Medicina, envolvido com os problemas sociais e administrativos do Município do Rio de Janeiro, sendo responsável pelo recenseamento no ano de 1849 do Município Neutro. Além de delegado da Instrução Pública da Freguesia do Engenho Velho em 1852.Rachel[197] foi casada Roberto da Silva Freire, reconhecendo-o como"filho de um amigo de seu pai de longa data", visto que José Joaquim da Silva Freire consta como testemunha do registro de nascimento da própria Rachel. A relação entre as famílias era tão profunda que as autoras relatam a seguinte fala de um sobrinho dela:

> Os dois eram grandes amigos, [o pai de Rachel e o pai do marido de Rachel] a ponto de: quando um se mudava, o outro se mudava para ficarem próximos. José Joaquim da Silva Freire [sogro de Rachel] teve cinco filhos. Os meninos foram criados juntos, saindo daí dois casamentos. Sidney com Nair e Rachel com Roberto Freire. (SANTOS e OLIVEIRA, 2002, p. 266)

No*Jornal do Commercio* e o *Jornal do Brasil*havia uma coluna específica com informações sobre a Estrada de Ferro Central do Brasil, que expunha deslocamentos, decisões, exonerações, contratações, promoções, visitas, reuniões, dentre outros assuntos, que trazem referências sobre os deslocamentos do engenheiro, como por exemplo, quando viajou para São Paulo em comitiva, da qual participava o Dr. HaddockLobo, acompanhando o Ministro de Portugal:

[196] Rachel Haddock Lobo foi a primeira diretora brasileira da Escola de Enfermeiras D. Anna Nery, em 1931, e 1ª Redatora-chefe da Revista Annaes de Enfermagem, em 1932, atual Revista Brasileira de Enfermagem.

[197] Com essas informações procurei entrar em contato com a família e localizei uma bisneta de Silva Freire, neta de Nair, mas que, infelizmente, não possuía informações sobre ele. Outros membros da família não retornaram o contato.

Figura 27 - Jornal do Commercio – 21/04/1901

Partio hontem em trem especial para São Paulo o Sr. Conselheiro Camello Lampreia, Ministro de Portugal, e sua esposa.

Acompanhão S. Ex. os Srs. Commendador Armelim, Chanceller da Legação, Ricardo Ramos, Dr. Haddock Lobo e Sr. Affonso Montaury, da *Gazeta de Noticias*.

Os Srs. Dr. Silva Freire, Director interino da Estrada, Dr. Aguiar Moreira, Sub-Director do trafego, e Dr. Andrade Pinto, Sub-Director da linha, forão tambem com S. Ex. no trem que se compõe do carro de inspecção, dous carros-salões e um carro de bagagem.

Na estação forão despedir-se de S. Ex. membros considerados da colonia portugueza.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

O motivo da viagem não foi explicitado, mas sugere que era uma forma de promover a estrada de ferro para outros países, já que destaca o trem que era composto de carro de inspeção, dois carros-salões e um carro de bagagem. Todavia, uma frase, nesta notícia chamou atenção, Silva Freire é reconhecido como "Diretor interino da Estrada". Nas memórias históricas da ferrovia, não consta essa informação, porém, ao pesquisar no *Jornal do Commercio*, em 09 de abril de 1901, uma notícia informava que o engenheiro exerceu o cargo de diretor da Estrada de Ferro Central do Brasil, quando Dr. Gustavo Adolpho da Silveira, então diretor, precisou de quatro meses de licença para tratar sua saúde fora do Brasil. O capital social e cultural de Silva Freireexpressava-se pelo prestígio dentro da ferrovia, tanto para substituir o diretor como para manter-se em seu cargo de subdiretor da Locomoção, até sua morte em 1923.Os acontecimentos biográficos podem, portanto, ser estabelecidos a partir de colocações e deslocamentos no espaço social, considerando a distribuição de diferentes espécies de capital[198], que interagem entre o indivíduo e o campo considerado, no caso a engenharia (BOURDIEU, 1996).

Provavelmente por causa da questão operária[199], do local onde trabalhava e seu cargo, Silva Freire se fez presente em visitas ou eventos de saudação a diferentes presidentes,

[198] Pierre Bourdieu utiliza em sua teoria sociológica, o conceito de capital. "... o capital social que o agente detém ele pode ou não inserir-se num campo. No jogo de cada campo são admitidos apenas os que possuem as condições necessárias para o embate e, uma condição de permanência no campo é compactuar com as exigências e possuir capital (cultural, simbólico, social e econômico) compatível. O capital cultural refere-se ao acúmulo ou a disposição acumulada de conhecimento e da vivência em um determinado meio social específico. O capital econômico está diretamente ligado aos bens materiais. O capital social refere-se ao conjunto de relações sociais e, o capital simbólico que só tem sentido quando os agentes partilham sua significação e reconhecem sua importância (um cargo, diploma ou título) dentro do campo onde está ocorrendo o jogo" (JANOWSKI, 2014, p. 4).

[199] A ferrovia era considerada estratégica e requeria atenção com a questão operária, principalmente depois da greve de 1891, com significativa mobilização dos ferroviários das oficinas.

enfatizando a importância da ferrovia e de sua ocupação. Em 1910[200], o *Jornal do Commercio* noticiou que, antes de partir para outra viagem à Europa, como comissionado pela Estrada de Ferro Central do Brasil, para fiscalizar o material encomendado, Silva Freire dirigiu-se ao hotel em que estava hospedado o presidente da República, no caso Nilo Peçanha[201], para despedir-se. Sinalizava, portanto, alguma proximidade, uma vez que não se dirigiu ao gabinete presidencial.

Se a relação com a mais alta esfera de poder era próxima, também o era com os trabalhadores. Na notícia do sepultamento da esposa de Silva Freire ressalta-se a presença de altas autoridades do País, amigos e parentes, mas também foi destacada a presença de representantes de todas as classes sociais e da quase totalidade dos funcionários da Central do Brasil que trabalhavam nas oficinas do Engenho de Dentro. A presença de "todas as classes sociais" e dos funcionários sob seu comando, talvez possa ser entendida pelo comparecimento de Silva Freire à sessão comemorativa do 16º aniversário de instalação da Sociedade Geral[202] de Auxílios Mútuos[203] do pessoal da ferrovia, promovendo brindes de felicitações, ou nas reuniões da União Operária do Engenho de Dentro, indicando a proximidade com os operários.

A União Operária do Engenho de Dentro merece ser destacada, visto que, foi criada em 1889, para defesa dos interesses de seus filiados, quase todos operários da Estrada de Ferro Central do Brasil, e presidida pelo anarquista[204]Antonio Augusto Pinto Machado, durante os anos de 1903 a 1905. Um diferencial que ela possuía era o entendimento de que as greves eram espaços para a prática de arruaças, que acabavam por desmoralizar a classe operária, e em um momento que as garantias trabalhistas eram frágeis, a interrupção do

[200] A data da notícia está ilegível.

[201]Nilo Peçanha é considerado o patrono da Educação Profissional e Tecnológica Brasileira. A lei n° 12.417, decretada pelo Congresso Nacional, homenageia o ex-presidente, que, em 23 de setembro de 1909, assinou o Decreto nº 7.566, criando dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, destinadas ao ensino profissional primário e gratuito para os desafortunados. (Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/L12417.htm)

[202] Até os anos 1920, sua sede foi palco de glamorosas recepções alusivas à estrada de ferro e seus diretores, embora uma reunião em 1896 tenha significado uma tentativa de usar a mutual para reuniões de classe, rapidamente sabotada por um misterioso corte de gás11. É possível que a atividade mutual e a perspectiva classista tenham convivido em associações como esta, pois não são práticas incompatíveis ou excludentes. (FRACCARO, 2008. p. 75)

[203] Os trabalhadores da Estrada de Ferro Central do Brasil fundaram em 1883 a primeira associação mutualista, a Associação Geral de Auxílios Mútuos da Estrada de Ferro Central do Brasil, com a intenção de garantir aos empregados auxílio em caso de doença, funeral, e pensões para os familiares. O objetivo de tal instituição era garantir direitos que já existiam, como, por exemplo, a aposentadoria, benefício dos empregados titulados da empresa desde 1862. A variedade de cargos e salários que comportava uma ferrovia proporcionou que se forjassem também múltiplas formas de identidade entre os trabalhadores e, por conseguinte, muitas sociedades (ABREU, 2015).

[204] O anarquismo influenciou muito o sindicalismo revolucionário e foi a mais influente no movimento operário da Primeira República, embora no Rio de Janeiro tenha convivido com outras tendências. No entanto, a atuação dos ferroviários da Central e da União dos Operários do Engenho de Dentro, o sindicalismo revolucionário não figurou como tendência hegemônica dentro do movimento operário carioca na Primeira República. (FRACCARO, 2008. p. 81)

trabalho fazia com que os operários ficassem sem remuneração. Para esta associação, o impacto negativo que a paralização dos serviços provocava, acabava causando mais prejuízos que benefícios aos trabalhadores[205]. Com o lema "União, Paz e Justiça", representava a posição política moderada que assumiu, talvez por causa do alto poder de barganha dos ferroviários, pois respondiam pelo transporte de pessoas e mercadorias dentro do país e até o porto, permitindo-lhes assim travar melhores negociações com seus patrões. Os ideais da União condiziam com a imagem de disciplinados dos empregados da estrada de ferro, uma vez que intercedia por eles fazendo uso de requerimentos, cartas e memoriais e desestimulando as greves.

Ao adotaratitudes reivindicatórias dentro da ordem e da tranquilidade, esta associação se utilizava das relações cordiais com os membros dos poderes públicos, que aliada ao seu significativo poder de barganha,para viabilizar o caminho para alcançar suas finalidades. Sendo assim, a presença de Silva Freire em suas reuniões denotava uma de suas estratégias de luta[206]: a aproximação com os dirigentes da empresa estabelecendo relações cordiais. Interessava, possivelmente, também a Silva Freire que afastava das oficinas a possibilidade de greves e destruição do patrimônio da ferrovia. A cordialidade, também, se expressou no jornal *A União Operária*, que a associação publicava, com a notícia de felicitação ao engenheiro pelo regresso ao Brasil após o Congresso em 1905.

Figura 28 - A União Operária – 22/10/1905

União Operaria do Engenho de Dentro

No dia 5 do corrente reuniu-se em sessão ordinaria a directoria desta associação, que entre outros factos de importancia resolveu:

Lavrar em acta um voto de felicitações, pelo feliz regresso ao Brasil, do Sr. Dr. José Joaquim da Silva Freire; nomear cobrador em Villa Nova de Lima, o socio Augusto Domingos Caldas.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

[205] Segundo Fraccaro (2008), em 1905, era composta de 7.500 sócios.

[206] Outra estratégia utilizada pela União Operária do Engenho de Dentro, intermediada pela diretora Elisa Scheid, foi a criação de escolas populares aos seus associados e familiares, para que se alfabetizassem e assim votar. Eram ministradas aulas de leitura e escrita, mas também de português, francês, aritmética e sociologia, oferecidas em horários acessíveis aos trabalhadores. (SOUZA, 2014)

Algumas solicitações, diretamente endereçadas a Silva Freire, estão no *Echo Suburbano,* como, por exemplo, a demissão de um jardineiro que foi considerado "incorreto e imoral", um "empregado incorrigível" e o agradecimento por ter a queixa atendida, assim como as reclamações sobre os problemas do ambiente de trabalho e do cotidiano da vila ferroviária, dirigidas a ele,que prontamente as acolhia. Será que a proximidade com as questões mais cotidianas dos trabalhadores sensibilizou o olhar de Silva Freire em sua visita às escolas da *New York Central*?

Ademais, o engenheiro produziu textos, um deles citado na *Revista de Engenharia,* do ano de 1890, por ter sido publicado em *O Paiz*, em março de 1889, intitulado *A Hygiene Pública e a Questão dos Esgotos*. Eram estreitos os laços, de um lado, entre os projetos ligados à engenharia de portos e ferrovias e à engenharia sanitária; de outro, os objetivos de modernização propostos pela burocracia imperial e também pela republicana (SANTOS, 2009). A prática dos engenheiros no saneamento das cidades estava,intrinsicamente, ligada a ideia de tornar áreas, alagadiças e focos de doenças, pertencentes a nação (FADEL, 2009). Sendo assim:

> Se escapulários e políticos apareciam incapazes de solucionar os problemas de saneamento e infraestrutura urbana, os engenheiros, enquanto categoria politicamente organizada, buscavam provar poder fazê-lo a contento. (AZEVEDO, 2016, p.65).

Além disso,Silva Freire[207]estudou na Escola de Pontes e Calçadas de Paris, o que permitiuestabelecer a conexão entre os sujeitos que perpassam essa pesquisa. Isto porque, Antônio d'Araújo Ferreira Jacobina, irmão de Maria Amélia Jacobina e Francisco Pereira Passos, também lá estudaram. Diante disso, posso supor que Silva Freire, mesmo sem elementos de sua biografia, fizesse parte da elite brasileira, pois mesmo existindo escolas superiores para a formação de engenheiro, ele foi enviado à mais renomada escola francesa para se qualificar. Mais um aluno de tão prestigiada instituição que, desde 1747, ministrava cursos regulares de engenharia, confirmando a influência francesa na formação de tantos profissionais brasileiros que assumiram cargos de destaque na burocracia estatal.

A partir desses poucos dados, debruço-me sobre o relatório e detenho meu olhar em três subitens: o primeiro, enfocando, a partir de eventos, a circulação de ideias, os métodos e as instituições para o ensino profissional que poderiam ser modelos de inspiração e apropriação para Silva Freire; o segundo, o deslocamento de Silva Freire pelos Estados

[207] Silva Freire envolveu-se ainda com a otimização do processo produtivo na agricultura, apresentando à Sociedade Nacional de Agricultura, em 1902, um longo trabalho sobre aparelhos destinados ao aproveitamento do álcool em suas diversas aplicações.

Unidos, após o término do Congresso; e por fim, suas impressões sobre o tipo de ensino profissional que conheceu, e o desdobramento pragmático na reestruturação desenvolvida na Escola Prática de Aprendizes.

4.2 **Percorrendo caminhos de ferro**

Figura 29 - Jornal do Brasil – 01/04/1905

— O dr. Lauro Muller, ministro da industria, approvou hontem a proposta do dr. Ozorio de Almeida, indicando o nome do sub-director da locomoção, dr. Silva Freire, para ir aos Estados Unidos representar o Brasil, no Congresso Internacional de Estradas de Ferro, a reunir-se em Washington, em maio proximo.

O dr. Silva Freire estudará alli, aproveitando a occasião, o meio pratico de serem aproveitados na locomoção os aprendizes, que mais aptidão demonstrarem para os diversos ramos de serviço, sendo para isso enviados para a Europa, por conta do governo, para aperfeiçoarem-se convenientemente.

O dr. Silva Freire demorar-se-á nos Estados Unidos uns tres mezes, seguindo depois para a Europa, onde permanecerá outros mezes, regressando, finalmente, a esta capital em fins de setembro, quando deve reassumir o cargo.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

A notícia do *Jornal do Brasil*[208] informava sobre a partida do engenheiro para o Congresso Internacional de Estradas de Ferro, nos Estados Unidos, destacando, ao seu final, a despedida junto ao navio pelo diretor da Central do Brasil e seus companheiros de repartição, além da garantia de reassumir seu cargo ao retornar. Todavia, Silva Freire expressou sua a

[208] Reproduzo apenas parte da notícia do *Jornal do Brasil*, de 01 de abril de 1905, em que se destacava o engenheiro Silva Freire.

preocupação com a formação da mão de obra e intenção de aproveitar a ocasião para conhecer formas de melhor aproveitar os aprendizes da Locomoção, provavelmente exemplos de práticas educativas para o ensino profissional. Mas, ainda, com a ideia preconcebida de enviar estes operários aprendizes à Europa para aperfeiçoamento. Suponho que ele não tivesse o interesse em alterar as condições de aprendizagem na Escola Prática de Aprendizes no início de sua viagem, reproduzindo o modelo existente, desde o Império e na sua própria experiência, de que a formação de mão de obra especializada deveria ocorrer fora do país. Provavelmente, até mesmo ignorando as iniciativas desenvolvidas dentro do país.

O Congresso Internacional de Estradas de Ferro inseria-se no contexto da organização de eventos, desenvolvidos com mais frequência no período da segunda metade do século XIX, até as primeiras décadas do século XX, envolvendo também o Brasil. Exposições[209] internacionais ou nacionais e congressos tinham o objetivo de exibir a produção industrial e artística e demonstrar as novidades tecnológicas. Talvez, por esta razão, várias metáforas foram utilizadas para representar estes eventos sintetizando seu significado, como por exemplo, "templo" ou "catedrais do conhecimento" e "vitrines do progresso": "os Congressos constituem verdadeiras plataformas de discussão e de comparação, espaços de elaboração e de expressão de uma demanda social" (MATASCI, 2016, p. 145). Constituíam um meio de divulgar os avanços técnico-científicos do capitalismo, ao exaltar o domínio da natureza pelo homem:

> A era dessa vitória global foi iniciada e pontilhada pelos gigantescos novos rituais de autocongratulação, as Grandes Exposições Internacionais, cada uma delas encaixada num principesco monumento a riqueza e ao progresso técnico – o Palácio de Cristal em Londres (1851), a Rotunda ('maior que São Pedro de Roma') em Viena, cada qual exibindo o número crescente e variado de manufaturas, cada uma delas atraindo turistas nacionais e estrangeiros em quantidades astronômicas. Catorze mil firmas exibiram em Londres em 1851 (a moda tinha sido condignamente inaugurada no lar do capitalismo); vinte e quatro mil em Paris, em 1855; vinte e nove mil em Londres, em 1862; 50 mil em Paris em 1867. Justiça seja feita, a maior delas a Feira do Centenário de Filadélfia, em 1876, nos Estados Unidos, aberta pelo presidente e com a presença do imperador e da imperatriz do Brasil – as cabeças coroadas da época agora se curvavam diante dos produtos da indústria – e de cento e trinta mil cidadãos entusiastas. Eles eram os primeiros dos

[209]Kuhlmann Jr. (2001) elencou dezessete Exposições Internacionais, iniciando em 1851, em Londres e terminando em 1922, no Rio de Janeiro. Apesar da Exposição nacional de produtos da indústria, em 1798, na França ser considerada a primeira deste tipo de evento, somente em 1851, teremos na Inglaterra, uma Exposição de caráter internacional, que se generalizaram e passaram a acontecer em vários lugares. O Brasil promoveu também suas exposições nacionais, ao todo sete, nos anos de 1861, 1866, 1873, 1875, 1881, 1908 e 1922. As Exposições, de caráter mais amplo contendo diferentes áreas do setor produtivo, fomentavam outros eventos, como os congressos científicos especializados em uma determinada área. Temos o exemplo do Congresso Internacional de Estatística, que ocorreu em Bruxelas, em 1853, derivado das discussões na Exposição de Londres, em 1851, onde criou-se a estatística internacional comparada, junto com peritos em estatística de outros países. Portanto, as exposições tinham estreita ligação com os congressos que se caracterizavam pela especialização em uma determinada área.

> dez milhões que naquela ocasião pagaram tributo ao ‘progresso da época’. (HOBSBAWN, 2009, p. 64-65)

No Brasil, segundo Marinho (2015), o Clube de Engenharia, também, organizou congressos que visavam reunir um número expressivo de profissionais com o propósito de discutir diretrizes para a política de desenvolvimento da infraestrutura das ferrovias brasileiras. As problemáticas formuladas e debatidas no Clube, em reuniões, refletiam-se nos temas dos congressos. Existiram, então, em 1882, o 1º Congresso das Estradas de Ferro do Brasil e, em 1887, a 1ª Exposição das Estradas de Ferro do Brasil. Os assuntos debatidos versavam sobre o cruzamento de duas estradas de ferro, telégrafo, redução de tarifas, determinação do coeficiente da resistência dos trens, dentre tantos outros considerados de interesse naquele momento. Através desta relação de assuntos, que estavam em pauta primeiramente no Clube de Engenharia e depois no Congresso, o ensino profissional não figurava entre as preocupações dos engenheiros. O progresso técnico norteava os eventos, principalmente quanto ao desenvolvimento material eàs riquezas que as aplicações da técnica poderiam proporcionar como alavanca para a civilização. Azevedo (2016) reproduz o discurso de um provável membro do Clube de Engenharia, sobre a Exposição das Estradas de Ferro do Brasil, de 1887:

> As estradas de ferro, não sendo tudo, não podendo ser tudo, não devendo ser tudo, constituem instrumentos dos mais poderosos da organização industrial do mundo. O seu papel na formação e distribuição da riqueza tem sido enorme. Ela não transporta somenteriqueza mas, com a riqueza, a civilização (AZEVEDO, 2016 p. 69)

A Exposição contou na abertura e no encerramento com a presença da princesa Isabel, então regente do Império, e do Conde d’Eu, seu esposo, além de ministros, diplomatas entre outros participantes. Visitada por mais de 20 mil pessoas, participaram do evento 41 expositores, sendo 25 das estradas de ferro, a diretoria de Obras Públicas do Ministério da Agricultura, a Escola Politécnica, o Clube de Engenharia, uma companhia de minas e 12 particulares. A, então, Estrada de Ferro D. Pedro II recebeu medalha de ouro pela exposição mais completa, representando todos os ramos de serviço. Expuseram plantas e perfis de estradas, projetos, fotografias, memórias, amostras e modelos de material rodante, de via permanente e de telégrafos e ainda relatórios, estatísticas e produtos de oficinas[210].

O progresso e a ciência eram a linha mestra de tais eventos, difundindo os seus símbolos: a locomotiva, o navio a vapor, o telegrafo, dentre outros. Mas não quer dizer que as

[210] *Revista de Engenharia*, 1887, p. 170-171. (Disponível em http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=709743&pagfis=2351&url=http://memoria.bn.br/docreader#)

exposições e congressos seriam “desinteressadas”, pois essas reuniões públicas tinham um viés econômico, ao difundir o progresso industrial e a superioridade das potências da época. Era um espaço para “fazer negócios”:

> As Exposições Universais eram grandes laboratórios exibicionistas. Buscava-se mostrar (e dar a ver) o que as nações haviam feito de progresso industrial e procuravamse novos maquinários que pudessem servir de incentivo ao avanço tecnológico. As Exposições tinham um caráter pedagógico e imperialista.(SANTOS, 2013, p. 3)

Assim como as exposições, os congressos eram formas de circulação de ideias, tanto no plano nacional, como no internacional, e de articulações políticas que poderiam legitimar modelos e práticas, para aproximação com as nações civilizadas, possuindo intenção didática, normatizadora e civilizadora. No Congresso Internacional de Estradas de Ferro, de 1905, Silva Freire observou sua face política, logo no discurso de abertura proferido pelo Vice-presidente dos Estados Unidos, o Sr. Charles W. Fairbanks. Além de estar presente àabertura, tal autoridade, acompanhou a exposição dos trabalhos. Em seu discurso, reproduzido no relatório do engenheiro, Fairbanksdestacava a “grande valia” de tal evento, posto que reunia homens eminentes pelos seus conhecimentos e representantes de numerosas nações, com o interesse de promover ação comum e benéfica, utilizando-se da razão na solução de problemas e questões,que visava a paz internacional. Ressaltavam, portanto, os congressos, a importância do diálogo entre as nações sem a utilização de armas, caracterizando tal atitude como um progresso da civilização que se afastava de “processos bárbaros”. Os discursosproferidos no evento expressavam tanto o incentivo para a troca de informações, como as preocupações políticas deste período histórico de uma guerra iminente:

> Na década de 1890, a preocupação com a guerra foi suficiente para gerar o Congresso Mundial (Universal) para a Paz (...), O Prêmio Nobel da Paz (1897) e a primeira das Conferências de Paz de Haia (1899), reuniões internacionais de representantes majoritariamente céticos de governos e a primeira de muitas das reuniões que tiveram lugar desde então, nas quais os governos declararam seu compromisso decidido, porém teórico, com o ideal da paz. Nos anos 1900, a guerra ficou visivelmente mais próxima e nos anos 1910 podia ser e era considerada iminente. (HOBSBAWM, 1988, p. 419)

O Congresso era mais um espaço para difundir o discurso da paz em um período de expansão do imperialismo, principalmente, no continente asiático e africano, mas também de colocar os Estados Unidos no mapa das grandes potências econômicas do início do século XX. Em reforçoao aspecto político, após o término do Congresso os delegados foram

recebidos em uma recepção promovida pela Casa Branca com o Presidente Theodore Roosevelt[211] e sua esposa. Silva Freire faz alusão a este encontro:

> Antes de se retirarem de Washington, foram os delegados recebidos na Casa Branca pelo Presidente Roosevelt, que, especialmente interrompeu a sua vilegiatura nas Montanhas Rochosas, para saudar os delegados estrangeiros, por ocasião de ser-lhes oferecida uma *Garden-Party* por Mrs. Roosevelt. (SILVA FREIRE, 1907, p.IX)

Roosevelt interrompeu seu período de férias nas Montanhas Rochosas para receber o grupo, mas não somente por causa do Congresso, como pensou Silva Freire. Pode-se compreender melhor essa recepção quando se observa a política externa empreendida naquele período por Theodore Roosevelt. Tal política era um desdobramento da Doutrina Monroe[212], que afirmava que o continente americano não poderia permitir nenhum tipo de intervenção europeia, com o lema "América para os americanos". Sendo denominada de política do Big Stick (Grande porrete), caracterizando-se pela relação amistosa e cordial nas negociações com os países da América Central e do Sul, mas que ao mesmo tempo não descartava a possibilidade de utilizar a força para subjugar seus opositores e atingir seus objetivos. Interessante notar que Brasil, Argentina e Chile, diferente de outros países do continente americano, eram considerados seguros, por causa da estabilidade política de que estes países gozavam naquele momento, e por causa disso a aplicação da doutrina deveria ser diferenciada. Roosevelt afirma em sua autobiografia que:

> As grandes e prósperas comunidades civilizadas como a Argentina, o Brasil, e o Chile, na metade sul da América do Sul, têm feito tantos avanços que eles não mais se colocam em posição de necessitar de qualquer tutelagem por parte dos Estados Unidos. Eles ocupam em relação a nós exatamente a posição que o Canadá ocupa. A amizade deles é uma amizade de iguais para iguais. Minha visão em sobre essas nações era de que a necessidade de afirmar a Doutrina Monroe em relação a eles é a mesma que afirmar em relação ao Canadá. (ROOSEVELT[213], 1903, p. 503 apud TEIXEIRA, 2014, p. 125)

O segundo discurso de abertura, reproduzido por Silva Freire (1907), foi proferido pelo Sr. Ernesto Gérard, presidente do congresso, primeiro Delegado do Governo Belga e membro da Comissão Permanente do Congresso, com sede em Bruxelas. Nele, o progresso e

---

[211] Theodore Roosevelt foi presidente dos Estados Unidos no período de 1901 a 1909. Era militar, explorador, naturalista, autor e político norte-americano. Foi líder do Partido Republicano. (Disponível em: https://www.whitehouse.gov/1600/presidents/theodoreroosevelt. Acesso em 10/03/2017).

[212] A Doutrina Monroe foi anunciada pelo presidente dos Estados Unidos, James Monroe (1817-1825), em sua mensagem ao Congresso no ano de 1823. Ela foi a implantação, no decorrer dos anos, de uma política externa de maior atuação dos Estados Unidos no continente americano, procurando afastar a influência europeia dos países que o compunham. A frase que a caracterizou foi "A América para os Americanos". (TEIXEIRA, 2014)

[213] Aobrareferida é: ROOSEVELT, Theodore. *An Autobiography*. New York, Charles Scribner's Sons, 1913. No tempo da pesquisa não tive acesso.

os conhecimentos técnicos estão presentes.Na visão de Gérard, o objetivo do eventoera conhecer as grandes instalações das ferrovias americanas, o material rodante, as oficinas de construção, os trens elétricos e as estações geradoras de energia. Acreditava que encontraria avanços como resultado de elevado e prático progresso. Explicava que os debates, durante o Congresso,girariam em torno de vinte importantes questões, promovendo a ampliação e comprovação de conhecimentos técnicos para posterior aplicação. Termina perguntando: "Existe, senhores, algum método didático intuitivo superior a este?" (SILVA FREIRE, 1907, p.6). Gérard entendia que as visitas aos estabelecimentos eram um pragmático suporte didático, que possibilitariam a produção de novas ideias, passando da intuição dos sentidos para a intuição intelectual.

O método intuitivo, citado por Gérard, tinha a pretensão de resolver o problema de ineficiência do ensino, pois os procedimentos pedagógicos eram considerados inadequados às exigências sociais provenientes da Revolução Industrial (SAVIANI, 2008). Ao mesmo tempo, novos materiais didáticos foram viabilizados, dando suporte físico a este novo método de ensino. A educação, então, considerada um signo de modernidade, foi prestigiada nas exposições universais, de cunho mais geral, e por isso difundia-se um conjunto de propostas nessa área, além de materiais didáticos, métodos pedagógicos e diferentes instituições, da creche ao ensino superior, incluindo o ensino profissional e a educação especial. Dentre os materiais temos: peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal; gravuras; objetos de madeira; cartas de cores para a instrução primária; dentre tantos outros.

A presidência efetiva doCongresso Internacional de Estradas de Ferro foi assumida, segundo Silva Freire (1907), pelo Sr. StuyvesantFish, presidente da *American Railway Association*, organização, que representava 95% da rede total americana, onde fazia parte dela 220 companhias de caminhos de ferro e que tinha como principal função discutir e resolver sobre medidas e melhoramentos a introduzir na construção e no tráfego das linhas americanas, conseguindo uniformizar muitos dispositivos entre os numerosos e variados sistemas ferroviários. No discurso proferido, Fish exaltou os avanços na ferrovia no Estados Unidos afirmando que:

> Os delegados estrangeiros ficarão talvez surpresos em saber que bem poucos americanos falam ou leem outra língua que não a sua, de tal modo que a maior parte dentre nós, e eu próprio, confesso-o, não estamos ao corrente dos trabalhos dos caminhos de ferro, que não sejam os dos países de língua inglesa, a não ser pelas traduções inglesas dos relatórios apresentados às diversas convenções do Congresso Internacional dos Caminhos de Ferro. (SILVA FREIRE, 1907, p. 10)

O desconhecimento dos trabalhos desenvolvidos em outros países, que não estavam em língua inglesa, remete-nos a uma ideia de superioridade, que os próprios americanos nutriam por serem uma nação considerada avançada em termos tecnológicos, no Continente Americano. Mas também a centralidade na divulgação de ideias e aspectos culturais estavam inseridos no contexto do imperialismo e da expansão da dominação[214] cultural dos Estados Unidos a outros países, especialmente os latino-americanos. Até mesmo a participação dos latino-americanos nos debates dos delegados estrangeiros acontecia de forma bastante discreta. A palavra, portanto, estava com os representantes das grandes nações, os ingleses, franceses, belgas e americanos.

Durante o desenrolar do Congresso instalou-se uma exposição de material de viação férrea americana para que todos os delegados estrangeiros pudessem observar de perto os detalhes e os últimos progressos realizados na indústria dos transportes nos Estados Unidos. Para Silva Freire, os produtos desta exposição tornavam os serviços oferecidos pelas ferrovias mais eficazes, seguros, confortáveis, rápidos e, possivelmente, mais econômicos: "foi essa exposição um dos maiores atrativos da permanência em Washington, constituindo interessante complemento prático dos debates das sessões do Congresso" (1907, p. IX).Mas era, segundo minha visão, uma clara tentativa de fazer negócios com outras nações, expondo suas inovações para vendê-las a outros países.

As questões debatidas no Congresso, ao todo vinte, foram: dormentes de madeira, escolha de essências e processos de conservação; trilhos das linhas de circulação de trens rápidos; cruzamentos aperfeiçoados; concreto armado; máquinas de grande "possança"; pessoal de máquinas, duplo e múltiplo; engates automáticos; tração elétrica; iluminação, aquecimento e ventilação dos trens; *block-system* automático; bagagens e encomendas; tráfego suburbano; tarifas de mercadorias em trens de pequena velocidade; contabilidade; duração e regulamentação do trabalho; instituições de previdência; influência das linhas econômicas sobre as artérias principais; auxílio financeiro prestado pelo Estado e pelas localidades interessadas no desenvolvimento de linhas férreas econômicas; organização de serviços econômicos nos ramais de pouco tráfego das grandes linhas férreas e nos caminhos de ferro secundários; e serviço de automóveis.

O elenco das temáticas, presente no relatório, indicou que o evento se voltava para a ferrovia e seu desenvolvimento, pois em apenas dois itens, os trabalhadores estavam contidos.

[214] Este foi o período que a Doutrina Monroe vigia no continente americano, com o lema "América para os americanos". Ao longo do século XIX, no entanto, ela foi sucessivamente reinterpretada, até conformar-se, na virada do século, aos interesses intervencionistas do imperialismo dos EUA, que agora se afirmavam como potência hegemônica na região, rivalizando com a tradicional predominância britânica. (Disponível em http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/COROL%C3%81RIO%20ROOSEVELT.pdf)

Em “pessoal de máquinas” ressaltava-se brevemente a necessidade de especialização dos maquinistas, mas não informavam como fazê-lo. No eixo temático “instituições de previdência”, os congressistasreconheciam as organizações previdenciárias, em favor dos empregados e de suas famílias, como uma obrigação moral, mas a manutenção dessas instituições era considerada dispendiosa. A solução proposta era estimular a iniciativa individual e a liberdade de ação dos empregados, ou seja, que estes se associassem a instituições ou sociedades de seguro particulares, assim definia e garantia os riscos que melhor corresponderiam à situação do trabalhador. Logo, comparava com os sistemas americano e inglês, que se utilizam da aquisição de seguros de vida e contra acidentes contratados em sociedades de seguro administradas independentemente das companhias de estradas de ferro. Ou seja, retirava da empresa o ônus de assistir o trabalhador quando este não pudesse exercer suas funções.

Ao investigar o relatório de Silva Freire, observo que o programa do Congresso Internacional das Estradas de Ferro não contemplava a educação profissional em suas discussões. Todavia, as ferrovias representaram a grande inovação tecnológica no século XIX, tanto que Hobsbawm (1991) afirmava que:

> Nenhuma outra inovação da revolução industrial incendiou tanto a imaginação quanto a ferrovia, como testemunha o fato de ter sido o único produto da industrialização do século XIX totalmente absorvido pela imagística da poesia erudita e popular. (p. 61)

Do ponto de vista econômico, o custo do transporte ferroviário era grande, mas destacava-se por aumentar a velocidade, encurtando distâncias e a massa de comunicação por terra, viabilizando maior rapidez na troca de mercadorias, além de um apetite voraz por ferro, aço e carvão (os primeiros trens eram à vapor), maquinaria pesada, mão de obra e investimentos de capital. Essa combinação de inovação, tecnologia e necessidade de mão de obra acabaram por incentivar a organização de instituições de ensino ferroviário por todo mundo. Fonseca (1986) aponta que é possível encontrar tais organizações em funcionamento nas ferrovias prussianas, desde 1875. A Tchecoslováquia organizou um curso para pessoal do tráfego, ao passo que na Dinamarca, as administrações ferroviárias dispunham da atuação das associações de classe, que possuía representantes no Conselho Central, com o objetivo de orientar as instituições que preparavam pessoal. A França criou a Escola de Aprendizes da Estrada de Ferro Paris-Orléans, localizada em Tours. Enfim, a Inglaterra que considerou o ensino ferroviário como parte da administração das estradas de ferro. Muito semelhante ao que foi desenvolvido na Estrada de Ferro D. Pedro II, visto que administrava tanto os recursos

financeiros para as escolas, como seus programas de ensino. Provavelmente, o modelo inglês inspirou a configuração dos estabelecimentos educacionais na ferrovia brasileira.

Na América, também, já se cuidava da formação e dos processos de seleção de pessoal para as ferrovias. A Escola de Aprendizes da Estrada de Ferro de Santa Fé, data do começo do século XX. Finalmente, a ideia se expandiu também para a Ásia e, em 1909, o Japão incorporou às suas estradas de ferro o ensino especializado, com cursos que atendiam ao pessoal dos trens e das estações, aos maquinistas e foguistas, aos telegrafistas, dentre outros trabalhadores da ferrovia. Fonseca (1986) destaca, da mesma forma, que somente após a primeira grande guerra é que as iniciativas neste sentido tomam impulso.

No Brasil não foi diferente. Embora de forma tardia na Estrada de Ferro D. Pedro II, depois Central do Brasil, somente em 1897 foi criada a Escola Prática de Aprendizes do Engenho de Dentro, com o número limitado a quatro aprendizes, inseridos nas oficinas, para aprenderem pela imitação do trabalho de outros operários, e disponíveis apenas duas matérias: desenho geométrico e de peças de máquinas. Talvez por esse motivo tanto Fonseca (1986), como Cunha (2000) entendam que a escola foi fundada somente em 1906, após reestruturação do curso oferecido, infelizmente lançando a experiência anterior no esquecimento do processo histórico de consolidação da educação técnico profissional no Brasil.

Apesar da grande expansão do ensino profissional nas ferrovias, o Congresso não o contemplava. Mas, nas Exposições Internacionais podemos perceber a preocupação com a educação profissional,através da divulgação e repercussão do sistema russo de instrução de oficina, elaborado por Victor Della Vos, recomendado como um bom exemplo de uma possível aliança entre as demandas profissionais das ferrovias e ensino técnico.

Aliás, para Bennett (2015), um salto importante na história da educação em artes manuais e industriais ocorreu com a elaboração da análise do ensino adequado aos processos instrumentais e métodos de construção empregados nas artes mecânicas. Até então, o progresso do ensino era muito lento e o método predominante era a aprendizagem por imitação tradicional. O estudo permitiu que elaborassem um método que passou a caracterizar-se pelo domínio dos elementos da arte, em sequência progressiva, do mais fácil para o mais difícil:

> Quando a ideia de analisar as artes manuais quanto aos seus elementos, e de organizar esses elementos em ordem pedagógica, mostrou-se possível e praticável, reconheceu-se que essas artes poderiam ser ensinadas em escolas usando, essencialmente, os mesmos métodos didáticos das outras disciplinas escolares. (BENNETT, 2015, p. 15)

O autor não conseguiu apontar a origem de tal análise, mas indica que um estudo detalhado dos desenhos geométricos, para fins de ensino, foi realizado na escola de Pestalozzi, antes de 1824. Ressalta, porém que, não expandiu a reflexão correspondente para as demais artes manuais que ensinava. Aponta, ainda, para a investigação do processo de costura, na Inglaterra, em 1847, que resultou em um sistema de amostras de bordados e exercícios com dificuldade crescente com o objetivo de ensinar meninas em escolas industriais,mas não menciona evidências de que qualquer análise substancial das artes mecânicas tenha sido feita até 1868, quando o sistema russo de instrução de oficina foi elaborado por Victor Della Vos.

Ao pesquisar sobre Della Vos e o método desenvolvido, localizei informações senão conflitantes, pelo menos incompletas, que podem gerar dúvidas e levar a caminhos diferentes de análise. Explico porque. Em *História da Educação em Artes Manuais e Industriais – 1870 a 1917*, publicado em 1937 e reeditado em 2015, Bennett descreve Della Vos como diretor da Escola Técnica Imperial, localizada em Moscou, que tinha a finalidade de treinar engenheiros civis, engenheiros mecânicos, desenhistas, contramestres e químicos. Os cursos oferecidos pela instituição duravam seis anos, mas, para complementar a instrução teórica, havia oficinas para a instrução prática. Assim, o sistema russo não surgiu voltado para os estudantes da escola secundária, mas sim para ser um sistema melhor de instrução de oficina, parte da formação técnica de estudantes do ensino superior.

Em contraposição, este mesmo autor, em capítulo redigido para o livro *Objetivos e problemas de educação industrial*, publicado em 1928 e reeditado em português, em 1953, afirma que a instituição se chamava Escola Técnica Imperial de Estradas de Ferro. Essa segunda forma de intitulá-la baseou os textos e análise de diversos outros autores, como por exemplo, Fonseca (1985) e Ciavatta (2012). Compreendeu-se que devido à premência de mais engenheiros práticos e mecânicos para serviços das estradas de ferro da Rússia, Victor Della Vos, criou um novo método para treinar de forma rápida o pessoal para fornecer esse tipo de operário. Ou seja, os métodos para a aprendizagem sofreram mudanças devido à necessidade de adaptação para o mundo das ferrovias, criando uma ligação direta entre as estradas de ferro e a educação. Nas pesquisas realizadas não localizei tal denominação para esta escola. Assumo, portanto, que não era de estrada de ferro e sim Escola Técnica Imperial, que, provavelmente, também atendia às demandas da ferrovia, mas que, nem por isso, desmerece o método desenvolvido por Della Vos, como veremos adiante.

Della Vos entendia que o método de aprendizado que existia era moroso e de resultados incertos. Junto com um engenheiro de produção, quis formar um tipo de

profissional treinado com grau mais elevado e mais uniforme, em menor tempo e com o custo mais baixo. Criou, então, as “oficinas de instrução”, como uma forma de diferenciar das oficinas de produção, visto que a escola aceitava pedidos de pessoas físicas. Estabeleceu que cada oficina, que correspondia a um ofício, deveria ter um professor (mecânico perito) para dar instrução a um número maior de indivíduos. Preocupou-se em equipar cada oficina com postos de trabalho e ferramentas compatíveis com o número de alunos. Depois analisou as fases de cada ofício a ser ensinado e organizou séries de exercícios para aprendizagem do uso de cada ferramenta e montagem das peças fabricadas, em ordem de dificuldade de execução. Cada curso, portanto, consistia em um conjunto de exercícios com dificuldade progressiva, sem necessariamente referir sua aplicação na construção de um artigo útil. No primeiro momento do curso, o aluno conhecia e aprendia a utilizar todas as ferramentas. No segundo, combinando o conhecimento anterior, aprendiaelementos de montagem em trabalhos de madeira ou em metal. Por fim, no terceiro estágio, o aluno já trabalhava, individualmente ou em grupos, executando projetos que envolviam elementos de montagem. O aprendiz já preparava seus próprios projetos e o professor atuava como supervisor, procurando desenvolver a iniciativa e a capacidade de assumir responsabilidades.

O mérito deste sistema se constituiu em colocar a instrução das artes mecânicas em base pedagógica, pois criou um método de ensino que analisava e organizava os elementos fundamentais de uma atividade prática em ordem didática, aproximando o processo educativo de outras áreas como a música, a matemática, desenho ou idiomas. Os equipamentos eram adequados para o ensino de uma profissão, o que possibilitava que um professor pudesse transmitir o conhecimento para um número maior de alunos, que seriam trabalhadores, e de forma simultânea. Será que se utilizava do método de ensino simultâneo? Talvez, visto que este método é coletivo, destinado a grupos de alunos reunidos, dedicados a uma matéria a ser estudada. O ensino não é individualizado, mas sim dirigido a grandes grupos visando à formação de um número significativo de alunos.

Ao mesmo tempo, para Della Vos, era fundamental a aplicação dos conhecimentos na elaboração concreta de objetos. A instrução em sala de aula não era suficiente. Além disso, o professor deveria ser um especialista no trabalho a ser ensinado, não só para dar instruções corretas, mas para inspirar os alunos com seus próprios trabalhos. Remetendo-me ao ensino intuitivo que segundo Faria Filho (2000, p. 143) era

> ancorado nas tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos, sobretudo na forma como foram apropriadas e divulgadas por Pestalozzi, os defensores do método intuitivo chamaram a atenção para a importância da observação das coisas, dos objetos, da natureza, dos

> fenômenos e para a necessidade de educação dos sentidos como momentos fundamentais do processo de instrução escolar.

Talvez tenha sido uma tentativa de apropriar-se das melhores qualidades, para Della Voz, dos dois métodos, possibilitando maior quantidade de trabalhadores qualificados. Sobre este método, Fonseca (1986) afirma que

> prestam ao ensino industrial um serviço inestimável, cujo valor pode ser avaliado pelo fato de ainda hoje serem usados, nas escolas industriais e técnicas, os métodos de ensino baseados naqueles mesmos princípios. (p. 211)

Contudo, também o critica, pois: "tinha o inconveniente de só ensinar detalhes de montagem e manejo de ferramentas. Não dava [o método] uma noção de conjunto e do acabamento total de uma obra" (p.213), o que não foi empecilho para sua disseminação pelas escolas profissionais da Europa e a América. Ao invés de ser esquecido o método de Della Vos, foi um sucesso com excelente repercussão, pois era um processo econômico e eficiente de preparar mão de obra. No ano de 1870, a Escola Técnica Imperial apresentou seu sistema de ensino na Exposição de Fabricantes de São Petesburgo, e "o sistema teve uma recepção tão favorável que, daquele momento em diante, foi introduzido em todas as escolas técnicas da Rússia" (BENNETT, 2015, p. 43).

A divulgação do método continuou nos anos seguintes, sendo apresentado na Exposição de Viena, em 1873, e na Exposição do Centenário na Filadélfia, em 1876, em ambos com boa repercussão. Na Filadélfia, o presidente do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, Dr. John D. Runkle, ao se referir à sua experiência na exposição, disse:

> Em 1876, na Filadélfia, uma das primeiras coisas que vi foi uma pequena caixa contendo três séries de modelos – uma com trabalhos de desbaste e limadura, uma com trabalhos em forja e uma com trabalhos em máquinas-ferramenta. Percebi imediatamente que não eram peças de máquinas, mas simplesmente modelos graduais para ensino das manipulações realizadas naquelas artes. Em um instante, o problema que eu estava tentando resolver ficou claro na minha cabeça; a distinção óbvia entre uma arte mecânica e sua aplicação em algum ofício particular ficou evidente. (BENNETT, 2005. p. 330)

Impressionado com o método russo, o resultado direto da apresentação foi a inauguração, na Filadélfia, da Escola de Artes Mecânicas vinculada ao Instituto de Tecnologia de Massachusetts, em Boston, e adotou-se este sistema na Escola de Formação em Artes Manuais de St. Louis, da Universidade de Washington. Isso impulsionou a difusão desta ideia peloEstados Unidos, sucedendo um movimento para criação de escolas secundárias de formação em artes manuais, além de refletir na Inglaterra, berço da ferrovia. A divulgação do sistema e dos seus resultados continuou na Exposição de Paris, em 1878 e na Feira Mundial

de Chicago, em 1893. Neste último evento, somada a apresentação da escola de Moscou, já existiam outros trabalhos de muitas escolas que surgiram a partir da exposição russa na Filadélfia.

Mas as ideias difundidas nestes eventos para o ensino profissional, aparentemente, não repercutiam da mesma forma no Brasil. Apesar de Kuhlmann Jr (2001) afirmar que o Brasil participou de diversos eventos, passando inclusive "a considerar a educação como um dos pilares centrais para a normatização e edificação controlada da sociedade ocidental moderna" (p. 9), debatendo propostas sobre o conjunto de instituições educacionais, com vistas a promover a educação moral e a inclusão de indivíduos na sociedade de classes. Aparentemente, o método de Della Vos que, rapidamente, foi utilizado por diversas escolas na Europa e nos Estados Unidos, não figurouentre as escolas profissionais, no século XIX, no Brasil, que ainda se utilizavam da aprendizagem, aliando o ensino elementar com o prático. Somente no século XX, podemos discernir a preocupação em criar ensino profissional metodizado na Central do Brasil, com Silva Freire. Mas, a organização propriamente dita ganha força somente na década de 1930, com a combinação das Séries Metódicas Ocupacionais com elementos da Organização Racional do Trabalho[215], promovida por Roberto Mange[216], seu maior precursor, principalmente nas escolas profissionais localizadas em São Paulo.

A notícia, que abre esta sessão, do *Jornal do Brasil*, de 01 de abril de 1905, expressa a vontade de Silva Freire em enviar os aprendizes da Estrada de Ferro Central do Brasil para aperfeiçoarem-se na Europa. Não por acaso, ao término de sua temporada nos Estados Unidos, parte rumo ao Velho Continente, em busca de práticas educativas adequadas ao ensino na ferrovia. Talvez já reavaliando a ideia de enviar os operários aprendizes para aperfeiçoamento em terras europeias. O que este viajante viu em terras americanas que poderia alterar sua percepção sobre o tema?

[215] As Séries Metódicas Ocupacionais e a Organização Racional do Trabalho são derivadas do taylorismo, que se baseava em otimizar o trabalho a partir de uma determinada forma de trabalhar, associada a uma ferramenta adequada para uma produção mais eficaz. Para maiores informações consultar o livro: BATISTA, Eraldo Leme. *Trabalho e educação profissional nas décadas de 1930 e 1940 no Brasil: análise do pensamento e das ações da burguesia industrial a partir do IDORT*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

[216] Roberto Mange, nasceu na Suiça em 1885 e formou-se engenheiro pela Escola Politécnica de Zurique em 1910. Em 1913, lecionou na Escola Politécnica de São Paulo. Em 1930, organizou o Instituto de Organização Racional do Trabalho – IDORT, inspirando-se na Taylor Society, dos Estados Unidos para divulgar o processo racional do trabalho no Brasil. A documentação dele e sobre ele encontra-se no Arquivo Edgard Leuenroth na UNICAMP. (Consultado em https://www.ael.ifch.unicamp.br/pf-ael/public-files/instrumentos-pesquisa/roberto_mange.pdf)

4.3 **Em movimento: olhar sob a malha ferroviária norte-americana**

Após o término do congresso, entre os dias 04 e 13 de maio, organizaram-se excursões, por sete cidades americanas, durante nove dias, a convite da *American Railway Association*, que Silva Freire registrou em seu relatório com anotações de cada trajeto percorrido.

> Conhecer de perto a realidade de lugares considerados como mais "civilizados", referências em matéria de difusão, métodos e organização[...], poderia significar a apropriação de experiências e instrumentos fundamentais para o enfrentamento das dificuldades [...] para realizar nos seus países de origem... (CARDOSO, 2011, p. 16)

Apoiando-me em Amorim (2017), entendo que o deslocamento qualificava o indivíduo para a comparação baseando-se nas informações e conhecimentos adquiridos, além de vivenciar a cultura e a vida das cidades, o que conferia ao viajante legitimidade de alguém que viu, e viveu, outras experiências. Expor o que foi visto e vivido nas cidades visitadas, permitiu distinguir a dimensão política em sua escrita, revelando pistas de seu comprometimento com projetos e interesses, que poderiam ser modificados no seu presente (SILVA, 2012).

Através dos trilhos da ferrovia americana, Silva Freire visitou as cidades de Altoona, Pittsburg, Cleveland, Buffalo, Schenectady, Boston e Nova York. Para cada uma delas, teceu comentários sobre o que mais reteve sua atenção, assim expondotraços de subjetividade, quando escolheu o que observar, como analisar, seu julgamento e, mesmo, quando classifica uma cidade em comparação a outra. A partir de referências culturais, econômicas e sociais próprias de sua época e do lugar social a que está inserido,permitiu-me pensar o *habitus* que orientou suas escolhas no olhar e na ampliação/manutenção de seu capital simbólico.

O relato da viagem de Silva Freire estrutura-se entre o planejado e o percorrido no itinerário proposto. Durante o registro, o engenheiro adentra cidades e lugares que descreve com mais ou menos detalhes, geralmente em sequência cronológica, ao conferir relevância a cada situação vivida durante seu deslocamento. Os espaços visitados e os sujeitos encontrados justificam os motivos de se empreender a viagem (AMORIM, 2017). O engenheiro denotava, ainda,pelo relato, seu espanto, admiração e respeito com as novidades que encontrou pelo caminho, mas principalmente seu olhar voltava-se para o mundo da ferrovia e dos seus trabalhadores.

A primeira cidade visitada foi Altoona. Silva Freire começou seu relato destacando o transporte utilizado para o deslocamento. Era um trem dormitório moderno, bem iluminado, onde cada leito dispunha de uma lâmpada elétrica, “em forma de pequeno globo”, que possibilitava o passageiro a leitura quando estivesse deitado. A energia elétrica chegou como símbolo de progresso, talvez por isso, o engenheiro a tenha evidenciado no seu dormitório. A luz elétricadilatou o período do dia que se poderia exercer atividade física e intelectual, revolucionou a vida dos homens ao abrir caminho para a criação de uma série de equipamentos que mudaram as atividades cotidianas ao influenciar a reprodução de um modo de vida. Para além de uma modernidade, estabelecia-se o comportamento nos deslocamentos, através de um novo padrão de conforto e sofisticação dos costumes.

Além do mais, ao relatar os avanços nos meios de transportes, muito mais rápidos, já que permitiram visitar sete cidades em nove dias, enfatizava-se também que “se operou uma alteração profunda na forma como se vivencia o ato de viajar” (GONÇALVES, 2013, p. 13). Não só estavam mais rápidos, mas também ofereciam benefícios, como luz elétrica, permitindo ao viajante dedicar-se a outras tarefas, como ler ou escrever, durante a viagem, que alterava sensivelmente as práticas sociais dos viajantes. Pelos caminhos de ferro, portanto, viajavam ideias, inovações tecnológicas, o humilde e a autoridade, todos guiados pela mesma locomotiva. A sociedade estava em mudança com a modernidade trazidas pelas inovações. Novos comportamentos estavam sendo forjados!(ELIAS, 1993).

Silva Freire visitou, então, na cidade de Altoona, as instalações dos serviços de tráfego e locomoção desenvolvidas pela Companhia Pensylvnia, que recebia intermináveis trens de carvão e material metálico que se destinavam, principalmente, aos portos de Baltimore e Filadélfia. Esta cidade fora criada a partir da chegada da companhia ferroviária, contando à época com uma população de 52.000 pessoas, além da população suburbana, em grande parte constituída por mais de 8.000italianos. Entre estes habitantes 13.000 eram empregados da Companhia. As ferrovias foram “plantadoras de cidades”[217] e atuaram como fatores de desbravamento, povoamento, e até do próprio conhecimento do interior de países, como nos casos do Brasil e dos Estados Unidos.

O aspecto da população suburbana chamou sua atenção, impressionou-o a forma de trajar dos operários, que se afastava das populações operárias da Europa. Revelava, assim, seu conhecimento sobre o Velho Continente, pois, ao comparar, considerou as populações operárias da Europa inferiores e pecando pela higiene. Em relação às casas, destacou que,

[217] Termo utilizado por Telles (1984).

mesmo as mais distantes, eram circundadas de varandas calmas e de gramados a que comparava com as habitações das grandes cidades da Europa Central, chamando-as de "enormes e tristes quartéis industriais". Externava, portanto, a preocupação com a higiene e as habitações, questões que o colocavam no centro do debate existente no campo da engenharia sobre a atuação na área da salubridade das cidades, rivalizando com a medicina higienista, e do aprimoramento das instalações das vilas operárias. Os engenheiros procuravam posicionar-se como indispensáveis no processo de promoção da salubridade nas cidades. Azevedo (2016) ilustra bem distinção das esferas de atuação dos engenheiros e dos médicos ao reproduzir o comentário do engenheiro Manoel Maria de Carvalho para a *Revista do Clube de Engenharia*, em 1887:

> Distintas e bem discriminadas, como se acham as esferas de ação dos higienistas e do engenheiro em questões de saneamento das cidades, pois, como é sabido, estudam e indicam aqueles as causas de insalubridade, cabendo então a estes apresentar os meios de removê-las (...) (p. 65)

Silva Freire ainda se volta para as ações da empresa em prol do social edo trabalhador. Assim, destinou algumas páginas à organização de um sistema de assistência que garantia amparo ao empregado e à sua família, contra a instabilidade do tipo de trabalho desenvolvido, dos acidentes e da própria vida. Salientou, em sua narrativa, a organização do *ReliefDepartment*,seguro de vida, da *PennsylvaniaRailroadPensionFund*, responsável pelas pensões dos empregados antigos e aposentados e do *SavingFund*, uma caixa de pecúlios. Porém, fez questão de destacar que nenhuma contribuição era retirada do salário do empregado para sustentar o fundo de pensão ou o seguro de vida, pois a Companhia Pennsylvania era a responsável por manter tais benefícios. Este relato contrariava as discussões no Congresso, visto que pretendia diminuir a atuação das empresas ferroviárias neste tipo de ação, atribuindo ao trabalhador a liberdade de escolha, em empresas particulares, de como, e em que termos se proteger.

Considerou, a cidade de Altoona, um exemplo dos aperfeiçoamentos introduzidos tanto nas oficinas, como nas linhas e no serviço do tráfego, a que Silva Freire atribuiu ao "método administrativo" da Companhia Pennsylvania. Ponderou, inclusive, que a empresa representava a história do progresso da viação férrea dos Estados Unidos, pois iniciou a maioria das reformas no material das linhas americanas. Construiu a primeira fornalha de aço aplicada a uma locomotiva, introduziu o trilho de aço Bessemer, o freio de ar e o blocksignal. No momento da visita, divulgava as máquinas de quatro cilindros equilibrados, "adoptandoelle francamente o typo da machina*compound*franceza « De Glehn », [...],

clássico" (SILVA FREIRE, 10907, p. 161). Chamou, ainda, a atenção do engenheirouma instalação destinada aos ensaios e estudos minuciosos daslocomotivas e de seus aparelhos motores.

Sobre Pittsburg, a segunda cidade visitada, pouco foi registrado. Conheceram, os visitantes, as oficinas de *Homestead*, criadas pelo industrial Andrew Carnegie[218], e os estabelecimentos de *Westinghouse*, onde fizeram ensaios de uma locomotiva elétrica e de ligações automáticas para os bocais de canos de ar e vapor. Em seguida,a comitiva partepara Cleveland, onde puderam observar o serviço de baldeação, com seus diferentes aparelhos[219], de minério de ferro, que chegavam das regiões mais afastadas do Oeste americano pelos grandes vapores de carga, organizados para que fossem econômicos.

Em Buffalo, encontrou, Silva Freire, instalações semelhantes a Cleveland, somado ao serviço, considerado econômico, prestado pelos leves e bojudos barcos de ferro, em forma de grandes charutos, os *pigboats*. Além disso, devido à proximidade com as quedas do Niágara exploravam a força hidráulica, para transformá-la em força elétrica. Em Schenectady, visitou o engenheiro as oficinas da *General Eletric Company* e as pertencentes à *American LocomotiveCompany*, identificando o grande uso da eletricidade para movimentar todos os aparelhos e máquinas das diversas seções do estabelecimento. Os delegados puderam, também, assistir a uma corrida de trens, uma a vapor e outro elétrico, para demonstrar a rapidez dos das locomotivas elétricas. Novamente a energia elétrica aparece como símbolo de inovação e modernidade, o que fez-me investigar, a apropriação dessas tecnologias para a realidade das ferrovias brasileiras, mas o processo de eletrificação dos ramais da rede ferroviária, que se iniciou na Central do Brasil, ocorreu somente nos anos de 1930.

Chegando a Boston, os congressistas convidados conheceram a cidade e o porto, onde circulavam trens de mercadorias, principalmente contendo trigo em grão e outros produtos agrícolas. O número de trens que entravam e saiam por dia excedia a 750, e, às vezes, as entradas e saídas correspondiam a 65 trens por hora. A logística empregada chamou-lhe tanta atenção que salientou em seu texto que "entre as 5h15m e 5h17min da tarde, isto é, no espaço de dois minutos, partem seis trens e entram três" (SILVA FREIRE, 1907, p. XVI).

Por fim, chegou o engenheiro ao seu destino final, Nova York, em 23 de maio, quando afirma que,

---

[218] Biografia disponível em https://www.thevintagenews.com/2017/02/22/andrew-carnegie-the-railroad-and-steel-magnate-who-played-his-more-imperative-role-as-a-philanthropist/.

[219] Deparou-se com "guindastes, *cantilevers*, lanças equilibradas, em forma de imensas vergas de navios e até dragas, com grandes caçambas de arrastão para o carvão". (SILVA FREIRE, 1907, p. XII-XIII)

> [...] terminada a excursão e entregue a partir de então à minha própria iniciativa, procurei nos dias em que me demorei em New York, aproveitar-me das relações criadas no correr do Congresso e assim consegui obter facilidades, [...] em examinar mais de perto o material rodante e as oficinas dos Estados Unidos" (SILVA FREIRE, 1907, p. XVII)

Permaneceu um pouco mais nesta cidade para começar a segunda parte da sua missão, que consistiu em observar mais de perto o material rodante e as oficinas dos Estados Unidos. Através das relações travadas no Congresso que lhe permitiram ampliar seu capital social em solo americano, conseguiu adentrar as instalações da empresa *New York Central*, onde pôde conhecer as escolas de aprendizagem que, segundo destacou, eram recentes. Todavia a expansão da ferrovia nos Estados Unidos, caracterizou-se pela absorção de grande parte de pessoal da área da mecânica e afins, disponível no país, e ainda assim precisouimportar a mão de obra, principalmente de origem escandinava. Para os americanos, no contexto do imperialismo, era necessário que o operariado acompanhasse, ou superasse, em grau de instrução, os europeus. Por este motivo, os estabelecimentos americanos tomaram para si a instrução dos "artistas mecânicos" de suas oficinas, criando escolas.

Silva Freire considerou o método de ensino adotado nesta empresa como "o mais completo e o que melhor se aplica os processos práticos de aprendizagem e melhor educa o que deva ser o perfeito operário moderno" (1907, p. 432). Este operário deveria ter a formação não só profissional, mas também como homem e cidadão. Silva Freire se aproxima das ideias que circulavam e postulavam, no final do século XIX, a educação como princípio vital da civilização, indispensável à ordem moral, pois figurava como meio seguro de tornar o homem melhor e mais completo, sendo essa a base de todos os progressos, que amainavam os conflitos e incentivavam a paz, a ordem e a justiça na sociedade (SOUZA FILHO, 1887). A educação era tomada como princípio para a formação de cidadãos e para a promoção da ordem, ao apaziguar a questão operária. Assim, pelos modelos que pôde visitar nos Estados Unidos, Silva Freire expressou claramente sua intenção em buscar ensinamentos que pudessem ser aplicados nas ferrovias brasileiras e, principalmente, na Estrada de Ferro Central do Brasil.

4.4 **Desdobramento após o regresso: repercussões do Congresso**

Ao conhecer os métodos de aprendizagem das escolas da *New York Central*, considerados como um símbolo da modernidade americana,pelo viajante, Silva Freire

apropria-se destesmodelos para reestruturar a Escola Prática de Aprendizes. Isto representava uma forma de enfrentar as dificuldades de formação de mão de obra no Engenho de Dentro, o que denota que o modelo utilizado até então, com a introdução de aprendizes nas oficinas para *aprender fazendo*, não estava correspondendo às demandas da empresa ferroviária. Afinal,

> [...] conhecer de perto a realidade de lugares considerados como mais "civilizados", referências em matéria de difusão, métodos e organização do ensino, poderia significar a apropriação de ideias e instrumentos fundamentais para o enfrentamento das dificuldades que encontravam para realizar, aqui nos trópicos, a construção de uma grande nação, constituída de homens instruídos, cultos e civilizados. (CHAMON e FARIA FILHO, 2007, p. 40-41)

A apropriação do método vivenciado em terras americanas para as oficinas insere-se em uma história social dos usos e interpretações, remetendo-nos as práticas específicas que os produzem, construindo o sentido para tal movimento: "é reconhecer, [...] que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas, e, [...] que as categorias dadas como invariantes, [...] devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas" (CHARTIER, 1991, p. 180).Adotar tal perspectiva é entender que tanto as práticas culturais como os bens simbólicos são objeto de lutas sociais, sendo, portanto, classificados, hierarquizados e consagrados ou desclassificados, de acordo com interesses sociais, com motivações e necessidades que se confrontam no mundo.

Denta forma, percebo o relato de Silva Freire sobre as escolas que visitou na perspectiva do que Nagle (2009) chamou de velhos sonhos republicanos. O sonho da República, pela instrução, de formar o cidadão, cívica e moralmente, de modo a contribuir para a transformação do Brasil à altura das mais progressivas civilizações ou mesmo pela difusão da educação para todo o povo o que significava, por extensão,democratizar a sociedade. Talvez tenha sido esse o motivo da escolha do engenheiro pelo método americano, e da aproximação do Brasil ao ideal de nação republicana, democrática e desenvolvida. Ou mesmo devido à migração do processo de difusão de ideias do Velho Continente para os Estados Unidos, país este que se consolidava como representante de uma grande nação, difundindo um novo modelo econômico e educacional para o mundo(CARDOSO, 2011).Mas que métodos eram estes? Porque não se buscar um modelo nacional, através da aproximação e discussão com as escolas profissionais já existentes no Brasil?

Ao método de aprendizagem americano associava-se não só uma competência profissional, mas também um modelo ideal de comportamento esperado de operário. A habilidade profissional não estava dissociada das atitudes em sociedade do homem e do cidadão. Além disso, a tendência da instrução norte americana era o fortalecimento do

indivíduo para vida, incentivando o ânimo e a coragem no trabalho e confiança em seus próprios esforços; desenvolvendo seu espírito de iniciativa e libertando-o de tudo que não tivesse aplicação ao trabalho a que ele se destinava. Ou seja, o trabalhador deveria saber apenas o que o seu trabalho solicitava.Retorno, aqui, às ideias de Smith (1996) e do liberalismo, onde o trabalhador só deveria aprender o que iria utilizar em seu trabalho,no entanto, a atitude do indivíduo era o elemento responsável pelo sucesso ou o fracasso, particularizando sua relação na sociedade.Por esse motivo, Silva Freire (1907), afirmava que "o certo é que o triste *declassé* [desclassificado][220] europeu ou sul-americano é *rara avis* [raridade][221] nos Estados Unidos" (p.433). Provavelmente, comparandocom a realidade brasileira, que priorizava a formação de bacharéis, não se detendo na aprendizagem dos ofícios manuais e mecânicos. Uma crítica, aos países, inclusive o Brasil, onde, naquele momento, jovens pretendiam seguir o ensino superior. Pensamentocorrente entre os defensores do ensino profissional no país, desde Joaquim Nabuco até Souza Filho.Um período de lutas ideológicas que expunham interesses sociais, reorganizando discursos e práticas, visando consagrar o ensino profissional como alternativa ideal, segundo os capitalistas, para as classes operárias.

Nas escolas da *New York* Central, os limites de idade para admissão ao curso profissional era de 17 a 21 anos. Portanto, os candidatos deveriam ter concluído o ensino elementar, conhecer as quatros operações e serem aptos a resolver problemas que as envolvessem. As frações decimais também deveriam ser conhecidas pelo candidato, além de uma prova de inglês para verificar se sabiam ler e escrever corretamente. Segundo Silva Freire, os exames para admissão eram muito rigorosos procurando reconhecer não só as aptidões naturais, mas também os hábitos de ordem e disciplina doméstica para, somente assim, classificá-los nas disciplinas de caráter teórico. Mesmo depois de admitido aos quadros da escola, o aluno-aprendiz continuava a ser avaliado no seu modo de viver, seu caráter e energia moral pelo instrutor. Não era permitido, por exemplo, que o aprendiz fumasse, mesmo em casa, pois, além de ser prejudicial à saúde, tal ato se identificava com um hábito que acarretava a falta de energia e de vontade própria.

Diferenciava-se do ensino profissional existente no Brasil, que aliava o ensino elementar ao profissional. No caso da Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz, considerada um modelo a ser seguido, por Pires de Almeida (1886), o programa de ensino era organizado a partir da esfera mais elementar. Nas classes de escrita, o primeiro ano era

[220] Tradução da autora do texto.

[221] Tradução da autora do texto.

destinado à formação das letras até a representação de palavras, acompanhando progressivamente os exercícios de leitura e, no caso, da Aritmética, destinava-se à leitura e escrita de números pequenos e prática das quatro operações fundamentais com o auxílio do contador. Ou seja, pressupunha-se que o aluno não possuía escolarização prévia, pois atendia crianças de 5 até 14 anos de idade. Nas escolas das oficinas do Engenho de Dentro, podemos supor que o mesmo acontecia, pois aliava o ensino elementar, com a Escola de Primeiras Letras, e o profissional, com a inserção dos aprendizes na fábrica.

O exame físico estava presente no processo de admissão de ambas as instituições. Na escola de Santa Cruz não eram aceitas crianças portadoras de doenças contagiosas, o que refletia as diretrizes dos higienistas do período. Já na *New York Central*, os exames físicos estavam voltados para a aptidão visual e auditiva, uma característica da avaliação laboral do indivíduo. Mas antes de serem admitidos, os alunos da escola americana ainda eram submetidos a uma inspeção médica, por profissionais pagos pela própria companhia. Só eram incluídos em seus quadros os que tinham boa saúde física e mental. Sendo assim, é possível supor que qualquer candidato interessado poderia inscrever-se, diferenciando-se da escola nas oficinas da ferrovia brasileira, que destinava suas escolas para um público já definido, os filhos de ferroviários ou crianças indicadas por eles.Portanto, no caso da Escola Prática de Aprendizes, não havia tal exame.

O curso completo, na *New York Central*, durava quatro anos para os candidatos que não possuíam nenhum aprendizado no ofício ou diminuído este tempo, para aqueles que já estivessem familiarizado com o trabalho. Silva Freire (1907) assinalou que os candidatos que mais aproveitavam os cursos profissionais eram aqueles oriundos das escolas públicas, ambicionando possuir uma profissão e não cursar o nível superior. O autor indica que, provavelmente, eram os candidatos mais pobres e que precisavam sobreviver.Aqueles que desejavam, pela escola, inserir-se rapidamente no mercado de trabalho.

A instrução dos aprendizes naquelas escolas americanas era alcançada com a frequência nas aulas teóricas e no trabalho na oficina, que se dividia em nove especialidades: mecânico, caldeiro de ferro, ferreiro, moldador, modelador, caldeiro de cobre, pintor, aplainador e preparador de ferragens de carros. A escolha por qual atividade na oficina o aluno escolheria, acontecia após percorrer os diversos serviços disponíveis. Para ensinar havia um instrutor, desenhista ou engenheiromecânico, para dirigir os trabalhos dos cursos; e um mecânico ou oficial,competente em diversas outras áreas, que além do seu serviço regular, era, também, responsável por dirigir e fiscalizar o trabalho na oficina. Ao mestre cabia fiscalizar o aprendiz do ponto de vista disciplinar.

A instrução na classe americana era oferecida duas vezes por semana e por ter caráter eminentemente prático, os aprendizes eram obrigados a estudar e resolver os problemas referentes às matérias ensinadas em casa, sendo avaliados regularmente. A base do ensino repousava no desenho, com os aprendizes começando a desenhar antes mesmo de conhecerem os rudimentos da geometria. O método de estudo do desenho consistia em executar, com maior exatidão e asseio, desenhos sobre peças de máquinas, em ordem de dificuldade crescente. Além disso, existiam quadros com peças de máquinas que serviam para o trabalho a mão livre.

Somado ao ensino elementar da mecânica, da física e da química, aplicadas aos trabalhos das oficinas, promoviam, também, conferências para o aperfeiçoamento intelectual dos aprendizes. Mas não só isso, os americanos se preocupavam com o desenvolvimento físico e a aquisição de hábitos sociais saudáveis, criando clubes de esporte patrocinados pela administração da empresa. Ou seja, o controle era exercido em todas as esferas da vida do aprendiz, além de procurar incutir determinados hábitos considerados ideais.

Ao conhecer o currículo e a metodologia dessas escolas, as ideias de Silva Freire (1907) são impactadas e expressas da seguinte forma:

> Impressionado por tais exemplos tem o signatário destas linhas procurado, com os elementos disponíveis nas Oficinas do Engenho de Dentro, dar uma nova feição ao ensino que pela manhã era dado a alguns aprendizes, fixando para isso um método de instrução que melhores resultados deve trazer ao desenvolvimento profissional do nosso pessoal operário, cuja aptidão nata apenas precisa de cultura adequada para rivalizar com os mais hábeis artistas europeus e americanos. (p.436)

O engenheiro realmente ficou impressionado com o que viu na escola da *New York Central*, indicando a possibilidade de utilização de tal método para a formação do operário nas oficinas do Engenho de Dentro. A "aptidão nata" dos trabalhadores brasileiros precisava ser lapidada com cultura para se igualar e rivalizar a outros profissionais, europeus e americanos. Parece-me que ao ver em prática tal modelo, começava a abandonar a sua ideia inicial de enviar aprendizes para a Europa em busca de aperfeiçoamento.

Rapidamente Silva Freire organizou-se para aplicar tal método na Escola Prática dos Aprendizes das oficinas do Engenho de Dentro. Redigiu uma ata, datada de 15 de fevereiro de 1906, antes mesmo da publicação do relatório, definindo como deveria estar organizado o ensino profissional na ferrovia, reforçando o que Rodriguez (2004) observou: até 1906 não havia um ensino profissional metodizado na ferrovia brasileira. A formação profissional não possuía monitoramento das atividades dos aprendizes, pois "os alunos eram colocados na

oficina e, através da observação do trabalho de outros operários, aprendiam a manipular as ferramentas e executar tarefas" (RODRIGUEZ, 2004, p. 24).

A ata de 1906expunha seu objetivo: organizar a Escola Prática de Aprendizes, criada em 1897. Além de entendera escola como o local para a preparação do aprendiz, fornecendo a ele ensinamentos necessários para se tornar um ótimo operário. A escola deveria ser o espaço para a aprendizagem formal de conteúdo, a ser vivenciado, aplicado e experimentado nas oficinas. A partir da apropriação do modelo educacional desenvolvido nas ferrovias americanas, Silva Freire organizou e o adaptou para a ferrovia brasileira, um modelo de ensino profissional, procurando afastar-se das antigas práticas de *aprender fazendo*. Inicialmente já se diferenciava do modelo americano, que tinha duração de quatro anos, enquanto o implantado pelo engenheiro tinha apenas três anos, organizado da seguinte forma:

Tabela 2 - Matérias - Escola Prática de Aprendizes, 1906

1º ano	Português, aritmética, geometria e desenho linear
2º ano	Aritmética, geometria plana e no espaço, estudos de escalas, desenho de máquinas, conhecimentos gerais de materiais metálicos de madeiras e croquis de diversos detalhes de máquinas
3º ano	Elementos de álgebra, mecânica, física, química, problemas práticos e desenho de máquinas.

Quadro organizado pela autora a partir da Ata, 1906, do curso da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro
Fonte: Centro de Memória da ETET Silva Freire/FAETEC

As matérias e a disposição serial das mesmas pelos anos são semelhantes ao modelo americano, prevendo, inclusive, a realização de exames das matérias do 1º ano, onde os aprendizes poderiam, ou não, ser admitidos em um ano superior. Contudo, era importante percorrer todas as oficinas, pois, assim, os aprendizes poderiam conhecer todos os ofícios oferecidos e adquirir conhecimento prático para escolher em qual pretendia especializar-se. Este contato mais geral estava previsto para acontecer no 1º ano do curso, para, a partir do 2º ano, o aluno poderoptar em qual delas iria se dedicar, talcomo no método americano.

Previa-se a admissão dos alunos no início de cada ano e as vagas eram destinadas às crianças com idade compreendida entre os maiores de 12 anos e menores de 15 anos,afastando-se do exemplo americano que definia a idade entre 17 e 21 anos para os candidatos a aprendizes. Devido à idade inicial para ser admissão na Escola Prática de Aprendizes, suponho que os alunos, assim como na América, já deveriam ter o domínio da leitura, da escrita e das contas, oferecidas pela educação elementar. Uma pista de que, provavelmente, a Escola de Primeiras Letras havia sido incorporada a Escola Prática de Aprendizes.

Na foto abaixo, datada de 1907, podemos nos aproximar dos operários que, em sua maioria, são crianças vestidas como os adultos e identificados como trabalhadores da ferrovia, portanto, os jovens já estavam presentes e em grande número, o que, possivelmente, justificava a redução na idade dos aprendizes a serem introduzidos na escola.

Figura 30 - Grupo de operários da Estrada de Ferro Central do Brasil, no bairro do Engenho de Dentro, na hora da saída – 1907

Fonte: Acervo LABHOI – Laboratório de História Oral e Imagem[222]

Silva Freire definia, ainda na Ata de 1906, elementos que comporiam o uniforme dos aprendizes. A utilização do uniforme é um importante elemento da cultura material gerada pela escola, uma estratégia de visibilidade a projetos institucionais e de controle dos corpos[223], portanto,

> os objetos não são autônomos e atemporais, mas sim produções culturais que falam de nossas tradições, de nossos modos de pensar e sentir e de nossa memória

[222] Disponível em http://www.labhoi.uff.br/

[223] Segundo Ribeiro e Silva (2012), os uniformes serão alvo de regras para o funcionamento das instituições escolares ditadas pelos médicos brasileiros, apoiando-se nos modelos dos higienistas franceses. A preocupação com o vestuário escolar versava sobre o tipo de tecido e os usos sociais, baseando-se nos fundamentos da medicina e da higiene, vestindo e protegendo o corpo de modo adequado.

> individual e coletiva. Para ele, ao se tomar o material, devem-se examinar seus significados culturais.(RIBEIRO e SILVA, 2012, p. 578).

Ele deve ser analisado como uma forma de comunicação, um artifício, para expressar aspectos culturais da sociedade a que está inserido. Serve para transmitir certos significados e assinalar posições. Os uniformes, propostos pelo engenheiro aos aprendizes, deveriam conter: “dolman” e calça de zuarte de cor azul marinho com botões amarelos e as iniciais E.F.C.B. e “bonel” de pano, também da mesma cor, com pala de couro e fiel dourado. Dependendo de cada curso, um distintivo no braço para diferençar sua inserção nas oficinas. A vestimenta destacava, dentro da Estrada de Ferro, o lugar do aprendiz, identificando pelas iniciais E.F.C.B e pelo distintivo no braço, onde se inseriam na estrutura da empresa.

Interessante perceber que algumas regras não são aceitas imediatamente, pois, a Ata de 1906, determinava que os alunos deveriam se apresentar e trabalhar nas oficinas sempre calçados e com uniforme. Voltemos a foto anterior:ao observá-la, percebe-se que nenhuma das crianças, na primeira fileira, trajava o uniforme, inclusive algumas estavam descalças. Duas foram as minhas hipóteses: ou o uso de uniformes não foi implementado, como pretendido por Silva Freire, ou havia muito mais operários menores de idade do que aprendizes na estrada de ferro.

As avaliações físicas foram praticadas na escola do Engenho de Dentro, isto porque, para a matrícula era necessário o atestado de vacinação(face à política higienista contra a varíola e outras epidemias comuns na cidade do Rio de Janeiro desde o período colonial), de boa constituição física, atestada por um médico, e do atestado firmado pelo professor que tivesse ministrado a educação elementar ao candidato. Todos os atestados deveriam ter firma reconhecida, talvez para se precaver de possíveis falsificações. Naquele momento, a instrução elementar estava dissociada da aprendizagem profissional, pois durante o processo de admissão, aparentemente, somente os atestados bastavam, não existindo o pré-requisito de ter estudado na Escola de Primeiras Letras da ferrovia. Nem mesmo determinava que as vagas estivessem destinadas a candidatos com ligações familiares com os ferroviários. Porém, a *Gazeta de Notícias*, do dia 10 de abril de 1910, publicou o processo de admissão para a escola naquele ano,com um chamado para a prova escrita, ou seja, as regras para a entrada na escola já haviam mudado. Em um curto período de tempo, os atestados não mais bastavam.

Figura 31 - Gazeta de Notícias – 10/01/1910

—— Terão inicio amanhã na Escola Pratica de Aprendizes, das Officinas do Engenho de Dentro, os exames para admissão de aprendizes, compondo-se a mesa examinadora dos seguintes funccionarios:

Dr. Theophilo Coelho Dias, engenheiro technico da locomoção (presidente): Miguel Antonio de Miranda, desenhista encarregado da escola, e Jacyntho Vieira, engenheiro e auxiliar na direcção da escola (examinador).

Serão chamados á prova escripta nesse dia, os seguintes candidatos:

Agenor Paulo da Costa, Aldemar Bastos Monteiro, Altamiro Henriques P. de Mattos, Alvaro Teixeira Coelho, Americo Barbosa de Mattos, Annibal Fernandes Souto, Antenor de Sampaio, Antenor dos Santos, Antonio da Silva Vieira, Antonio Vieira R. do Amaral, Antonio Xavier da Silva, Arlindo da Costa Campos, Arlindo Iglezias, Armando José Ventura e Armando de Mello.

As provas terão inicio ás 11 horas da manhã.

Fonte: Acervo Biblioteca Nacional

Um destaque nesta notícia é a mesa examinadora do processo de admissão que foi composta por funcionários da própria ferrovia: Miguel Antonio de Miranda e Jacyntho Vieira. O primeiro, desenhista e primeiro diretor da Escola Prática de Aprendizes (FONSECA, 1986). O segundo, engenheiro e auxiliar na direção da escola. Apesar da direção da escola não estar a cargo de um engenheiro, seu auxiliar oera, reafirmando novamente a influência da engenharia dentro dos muros da ferrovia. A escola na ferrovia, desde a criação da Escola de Primeiras Letras, estava subordinada, inclusive na área pedagógica, aos engenheiros da empresa.

A proposta de Silva Freire, baseada no modelo americano, esbarrou na necessidade de adequação do espaço da escola, assim como dos profissionais que ministrariam esses conhecimentos.Em um primeiro momento, a ausência de instalações apropriadas, na realização da aprendizagem prática, para a escola, aliada à falta de instrutores qualificados, acabou por manter os alunos aprendendo nas oficinas gerais da Locomoção, semelhante ao processo de aprendizagem anterior (FONSECA, 1986). Além disso, nos primeiros anos, os aprendizes nãocontaram com a assistência de um instrutor que os acompanhassem durante a aprendizagem, para orientação no manejo das ferramentas, e que, portanto, não os permitia obter “metodicamente os conhecimentos” para a vida profissional, como seria o ideal. A regulamentação existia, mas no cotidiano continuava a prática anterior. Contudo, os

aprendizes recebiam um incentivo sob forma de pagamento de pequenas diárias, como retribuição de seus serviços, já previsto por Silva Freire na Ata de 1906, o que permite supor que os aprendizes acabavam atuando como trabalhadores com remuneração menor, suprindo a falta de mão de obra da empresa ferroviária.

Embora fosse deficiente na aplicação dos métodos de ensino regulamentados na Ata de 1906, a escola obteve um Grande Prêmio, conferido pelo júri da Exposição Nacional, realizada em 1908. Este evento foi promovido pelo governo de Afonso Pena, que buscava modernizar o país, estimulando a exportação, a implantação de ferrovias, a imigração e interligação do território por rede telegráfica. A exposição inseria-se no contexto das intensas modificações urbanísticas[224] do início do século XX no Rio de Janeiro, portanto, o programa ressaltava os elementos da nova ordem associados às ideias de progresso e civilidade, expondo um ambicioso desafio: "celebrar o próprio comércio e desenvolvimento do país, realizando, ao mesmo tempo, um "inventário" do Brasil para os próprios brasileiros" (PEREIRA, s/d, p. 7).

Com o propósito de inventariar o Brasil para os brasileiros, a Exposição Nacional, de 1908, foi dividida em quatro grandes ramos: agricultura, indústria pastoril, várias indústrias e artes liberais, que exibiam seus recursos naturais, capacidade de produção e desenvolvimento econômico. Inscreveram-se na mostra 671 expositores portugueses e 11.286 de todo o Brasil, que apresentaram mais de cem mil produtos, transportados sem custos pela Estrada de Ferro Central do Brasil, pela Leopoldina Railway e pelos portos, sendo, em seguida, minuciosamente examinados e julgados por dois júris. Foram premiados 7.956 produtos brasileiros e 902 portugueses. Fonseca (1986)aponta que os prêmios deste evento foram distribuídos com parcimônia às repartições da União, que por isso deveriam revelar "o capricho e o excelente aproveitamento dos alunos daquela casa de educação profissional" (p. 216), referindo-se a Escola Prática de Aprendizes. Esse prêmio é uma pista da importância que a mesma adquiriu no desenvolvimento de uma educação para a formação de profissionais na ferrovia, apesar dos problemas.

O engenheiro Silva Freire que partiu para os Estados Unidos, não foi o mesmo que voltou de lá. A viagem promoveu mudanças na forma de pensar do engenheiro, alterando o seu entendimento da importância e de como educar os trabalhadores da estrada de ferro. Aumentouseus conhecimentos, ao entrar em contato com outras experiências, permitindo comparações que se concretizaram na proposta de um modelo educacional nacional para a ferrovia, em busca dos ideais republicanos à época de modernidade e progresso. Foi para os

[224] Reforma urbanística promovida pelo Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro, Francisco Pereira Passos.

Estados Unidos, com a ideia de aperfeiçoar os aprendizes da ferrovia na Europa e volta de lá, promovendo a organização da Escola Prática de Aprendizes, através da apropriação do modelo americano ao adaptá-loà empresa brasileira. Mas, também, a partir de si, criou novo marco de criação da Escola Prática de Aprendizes retratado em documento oficial, diploma[225], no qual atribuiu a data da Ata de reformulação como a que instituiu o estabelecimento de ensino. Construía-se uma nova memória na Estrada de Ferro Central do Brasil.

Convido a embarcamos novamente no trem rumo à última estação. Momento de terminar a viagem e desfazer a bagagem. Tive oportunidade de conhecer as oficinas da estrada de ferro em várias temporalidades: andei pelo campo vazio da antiga Fazenda Engenho de Dentro, na Freguesia de Inhaúma, que, passou a sediar o principal complexo de oficinas da Locomoção. Naquele momento a sede das oficinas era considerada a mais importante da América Latina, servindo também a linhas férreas de outros estados brasileiros. Pude conhecer o engenheiro Pereira Passos e a professora Maria Amélia, ainda no regime imperial. Aproximar-me do engenheiro Silva Freire, de quem ocupei-me neste capítulo, me levou a percorrer com ele, através de seu relatório de viagem aos Estados Unidos, a apropriação e adaptação do modelo americano das escolas profissionais na Escola Prática de Aprendizes. Nem tudo que viu e aprendeu o engenheiro pode ser totalmente implementado. Talvez aí as razões do esquecimento do personagem e do silenciamento da historiografia sobre sua vida profissional.

Caminho para o vagão e revejo a estação, as oficinas da Estrada de Ferro, procurando reter na lembrança o caminho, a estrutura, os sujeitos que pude conhecer. Resta-me, agora, concluir, feliz por dar visibilidade às Escolas das Oficinas da Estrada de Ferro.

[225] O diploma está disponível no anexo 3 da tese.

ÚLTIMA ESTAÇÃO: FIM DA VIAGEM?

Chego, enfim à minha última estação. Desço do trem, porque minha viagem termina aqui, mas os trilhos da ferrovia levarão pessoas e ideias a outros espaços, outras interpretações. Hora de desfazer as malas e refletir sobre o que conheci através da janela de meu vagão.

Uma vez alguém me disse que uma viagem sem percalços é enfadonha, posso dizer o mesmo do meu deslocamento. A cada passo na pesquisa, em um movimento dialético, desconstruía e reconstruía o tema de pesquisa. Inicialmente pensei em voltar o olhar para a história das instituições escolaresque existiam no espaço das oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, enquanto local privilegiado da aprendizagem, principalmente da educação profissional. A unidade escolar seria o foco das minhas análises.

Busquei por bibliografia e pelas fontes dos arquivos escolares, que poderiam trazer importantes informações sobre o funcionamento das instituições de ensino que existiam na ferrovia. Localizei apenas vestígios de que existiram. A historiografia da educação pouco tinha a dizer sobre elas. Luiz Antônio Cunha (2000, 2005), que escreveu dois livros sobre o tema, no período do estudo, reconhece que a bibliografia sobre a educação profissional é definida mais pela omissão do que pelo conhecimento produzido a seu respeito. No entanto, ao me deter na produção acadêmica sobre o tema, pude observar,na área de conhecimento, Educação, do banco de teses da CAPES, seis dissertações de mestrado e uma de doutorado, que versavam sobre práticas educativas nas ferrovias ou com ferroviários.Dentre as dissertações: duas sobre práticas educacionais em Alagoinhas/BA; uma, sobre a escola da Estrada de Ferro Sorocabana/SP; uma, sobre a Escola Profissional Fernando Guimarães/MG; uma, sobre o ensino técnico industrial em Rio Claro/SP; somente uma, abordava a escola profissional da Estrada de Ferro Central do Brasil; e, ainda, uma tese sobre a Escola Profissional Mixta de Sorocaba/SP. Porém, todas localizavam-se no período compreendido entre 1920 e 1985, portanto, nenhuma se aproximava da temporalidade pretendia abordar.

Essa frustração criou em mim a vontade, como Milan Kundera reflete, no *O livro do riso e do esquecimento*, de ser uma mestra do futuro para poder mudar o passado. Queria ter acesso aos arquivos para poder, não retocar informações, mas guardá-las para futuros estudos e assim permitir que escrevessem e reescrevessem biografias e a História, à luz de interpretações particulares. Percebi que não posso. Tinha que encontrar soluções para continuar a caminhada.

Na historiografia do século XIX, percebo a questão da educação profissional cada vez mais presente. À época, devido ao processo do fim da escravidão, à imigração e ao capitalismo nascente em território brasileiro, novas relações sociais e de trabalho surgiram. Mudar a conotação pejorativa que o trabalho trazia em seu seio, como "coisa de escravo", se tornou imperioso. A redefinição do conceito de trabalho tinha como ponto de referência o enquadramento tanto dos egressos da ordem escravista, os libertos, como também dos pobres. Portanto, foi a educação profissional destinada para atender às classes populares, às classes pobres, aos desvalidos, órfãos, abandonados, em suma, os desfavorecidos da fortuna. As propostas, naquele momento, estavam impregnadas de valores da época e de orientações ideológicas, explicitando as angústias acerca da moralização das classes operárias, devido ao exemplo dos conflitos e organização operária no Velho Continente que cada vez mais consolidavam o receio de que o mesmo acontecesse no país. A partir das ideias de promoção da regeneração nacional, do progresso intelectual, moral e econômico da nação, a expansão da instrução para formação do cidadão, se fez necessária para aumentar o apreço pelo trabalho manual, para uma qualificação em uma profissão, moralizando a classe operária que se constituía no capitalismo que se consolidava, evitando a desordem e a anarquia. Neste pano de fundo, a educação profissional se desenvolvia. A escola deveria ser prática e destinada à formação para uma profissão.

Na medida em que me aproximei cada vez mais da Estrada de Ferro D. Pedro II, identifiquei peculiaridades, tanto na sua criação quanto na existência das escolas no espaço das oficinas. Diferente das outras ferrovias, que expandiam seus trilhos pelo Brasil, essa estrada de ferro era pública, ou seja, do Império Brasileiro. Além disso, uma carta indicava que as escolas estavam sob administração, tanto financeira como pedagógica, da ferrovia. Percebi que elas não estavam contidas na esfera da educação, melhor dizendo, estes estabelecimentos escolares não faziam parte da rede educacional do Estado brasileiro, diferenciando-se das escolas mantidas pelo poder imperial e controladas pelo Ministério do Império, através da Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte. Eram uma experiência própria da empresa ferroviária.

Ao esbarrar em silêncios, analisei a história empresarial[226], reconhecendo que as fontes das empresas foram por longo tempo abandonadas, destruídas ou deixadas sem qualquer critério de classificação, acumuladas em depósitos, e, portanto, perdidas. Muito semelhante com o desenrolar de minhas buscas. O processo de privatização da rede ferroviária federal acabou por causar a desorganização e desagregação ainda maior na

[226] LOBO (1997).

documentação, além da dificuldade de se conseguir acesso a elas. Some-se a isto o fato de que a atividade fim da empresa era o transporte de passageiros e cargas, envolvendo a construção de novos caminhos para a passagem dos trens, a manutenção e construção de equipamentos, não a educação. O cenário estava posto para a pouca preservação da documentação escolar dos estabelecimentos da ferrovia.

As escolas se localizavam onde estavam os trabalhadores e os processos produtivos de construção e manutenção de maquinário, as oficinas, fixadas no subúrbio do Engenho de Dentro. Para a estrada de ferro, era mais importante discutir o valor das tarifas, o tipo de bitola, modelos de trens a adquirir e a expansão da própria ferrovia pelo território do Rio de Janeiro. Isto porque, através de seus trilhos o transporte ferroviário integrava o território brasileiro e consolidava o capitalismo nascente no Brasil e a complexidade tecnológica à época.A viagem pelos trilhos da ferrovia me permitiu, também, um duplo movimento de olhar para o país, identificando a necessidade do operário cada vez mais qualificado e o acirramento das questões sociais, e olhar para o exterior, ao perceber o fortalecimento da questão operária. A educação se fazia presente como proposta de intervenção moralizante para as duas questões.

Avancei por muitas áreas de estudo que discutiam a ferrovia, como a Arquitetura, a Geografia e a Economia, na busca de mais pistas, preocupei-me não só com o patrimônio físico da ferrovia, mas com o patrimônio humano[227]. Isto porque, é desses homens e mulheres e suas ações que é feita a História, e por essas individualidades devia me aproximar.

Cada uma das áreas de conhecimento por onde transitei fornecia-me um ponto de vista sobre as ferrovias, mas na historiografia da educação a temática estava esquecida. Durante muitas leituras, fiquei intrigada com a quantidade de sujeitos que fazem parte da história ferroviária e quepermanecem ainda hoje na memória do Rio de Janeiro, sendo homenageados por nomes de ruas, bairros, escolas, etc. Se a história é feita a partir do vivido pelo homem no seu tempo, direcionei meu olhar para os sujeitos que teceram suas trajetórias pessoais junto a história da ferrovia.

Encontrei-me inicialmente com Francisco Pereira Passos, mais conhecido por sua atuação à frente da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, mastambém presente na direção desta ferrovia nos dois momentos de criação das escolas nas oficinas. Sua trajetória profissional foi tecida junto à implantação da ferrovia e com a formação e consolidação do

[227] "nas últimas décadas, estudiosos da história, da arquitetura, do urbanismo, da engenharia e da economia têm se debruçado sobre o tema da ferrovia no Brasil. Cada um enfocando o que sua *ciência* tem como objeto específico. Todos preocupados com a revitalização e a preservação do transporte ferroviário, seus trens, trilhos e patrimônio imobiliário. (...) cabe ao historiador preocupar-se não só com o patrimônio físico, mas sobretudo com o patrimônio humano. Afinal, o objeto da História é ainda o vivido dos homens do tempo". (MAIA, 2009, p.251)

campo da engenharia no século XIX. Pereira Passos, o engenheiro ferroviário, era a voz autorizada na empresa a atuar também nas escolas, pois cabia a ele como diretor aprovar, ou não, o programa de ensino das mesmas. Contraditoriamente, não localizei documentação sobre sua ação nas escolas, mas como um detetive, divisei pistas de seu envolvimento com as questões educacionais através de sua rede de sociabilidade e das associações as quais fazia parte, portanto podendo supor a proximidade e concordância de ideias. Além disso, a sua trajetória profissional, expressa em documentos e obras escritas por/sobre Pereira Passos, mostraram-me seu protagonismo no campo de legitimação da profissão do engenheiro.

Maria Amélia Jacobina, primeira professora da Escola de Primeiras Letras, fundada em 1882, aguçou minha atenção na busca de pistas. Através de sua correspondência pude chegar às Oficinas da Estrada de Ferro D. Pedro II, e assim analisar as tentativas de organização de cursos de formação de mão de obra, anteriores à Escola de Primeiras Letras e o exercício da prática docente no século XIX.Entretanto, as cartas que recebeu e enviou possibilitaram, também divisar a vida privada de uma mulher, professora, separada do marido, que através de sua rede de sociabilidade conseguiu trabalhar como docente na ferrovia, um meio, eminentemente, masculino. Neste percurso, tangenciei também o Direito para perceber, partindo de um testamento, qual o papel da mulher e da professora nos oitocentos.

Por fim, procureiinterpretar o engenheiro José Joaquim da Silva Freire, talvez mais difícil de todos os sujeitos, a partir do qual conduzi esta viagem ferroviária. Invisibilizado na história da engenharia, mas presente em homenagens, só conheci de Silva Freire um único documento, escrito por ele, mas que o colocava como figura central da Escola Prática de Aprendizes. Subdiretor da Locomoção, o engenheiro, ao voltar do Congresso Internacional de Estradas de Ferro, em Washington, em 1905, publicou um relatório e se propôs a organizar o ensino profissional nas oficinas da ferrovia. Em uma clara adaptação e apropriação das experiências vividas em viagem, onde conhece o modelo do que implantaria, prepara o programa de ensino da Escola, inicialmente, não foi aplicado a contento, pois pecava pela falta de infraestrutura física e de profissionais docentes próprios para o ensino profissional, o que a empresa ainda não possuía. Mas, também, a partir de suas ações, criou uma nova data de inauguração da Escola Prática de Aprendizes ajudando na elaboração de novos marcos, de uma nova memória da educação profissional ferroviária.

Das instituições escolares, que optei por estudar nas oficinas da Estrada de Ferro, cheguei aos sujeitos e deles voltei às escolas, mas principalmente, percebi que a criação destes estabelecimentos, em diálogo com os modelos desenvolvidos no exterior,estava imersa em um emaranhado de questões sociais, políticas e econômicas. Neste percurso, o campo da

engenharia se consolidava legitimando a profissão do engenheiro, que através da área de atuação e influência na sociedade, levava a cabo os ideais de modernidade e o progresso.

Procurei me aprofundar no processo de implantação de uma forma de ensino profissional, própria do século XIX, e em uma empresa, a ferrovia. Entendendo-a como a expressão de um período histórico da implantação e desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Entretanto, a desqualificação da educação profissional está expressa na historiografia da educação, dedicando a ela poucas linhas em análises mais amplas ou mesmo atribuindo datas de fundação da Escola Prática de Aprendizes, somente após a reorganização promovida em 1906. Por outro lado, ao optar pela metodologiade adentrar às trajetórias dos sujeitos, diminuindo minha escala de observação, permitiu-me observar a importância estratégica da ferrovia, as relações de poder estabelecidas dentro e fora de seus muros, além dos sujeitos que a compunham.

Analisei apenas um pequeno período na imensa história da educação profissional na Estrada de Ferro Central do Brasil. Muito ainda há para ser estudado. Como, por exemplo, a implementação das reformas educacionais para a educação profissional ao longo do tempo nesta escola, que existe até hoje, ainda com o objetivo de formar profissionais para a área de transportes. Além disso, são tantos os sujeitos relevantes na história institucional que tive que optar por aqueles que considerei pertinentes para o período estudado. Quem sabe minha próxima pesquisa não me volto para os engenheiros educadores?

Este estudo percorre, entre silêncios, esquecimentos e reelaborações do passado, a lacuna historiográfica sobre a educação profissional ferroviária nas oficinas do Engenho de Dentro. Ao transitar por diversas áreas de conhecimento,encontro-me com sujeitos, inseridos de forma diferenciada na hierarquia da empresa, que tecem suas trajetórias profissionais junto aos trilhos da estrada de ferro. Eles me permitiram interpretar o processo histórico a partir da ação de homens e mulheres. Pude, então, trazer à tona para o presente esse processo educacional desenvolvido na ferrovia, visibilizando-o, assim, deixando minha contribuição para posteriores debates sobre o tema.

Faço aqui um último convite, e porque não, um desafio, a quem me acompanhou nesta viagem: há que se continuar as pesquisas sobre a educação na ferrovia; há que se visibilizar a história e o papel de tantos homens e mulheres que a compõem. Deixo, porém, um alerta final: não se assuste com as dificuldades, pois são elas que dão sabor ao fazer historiográfico e à criatividade do historiador para contar histórias por caminhos ainda não trilhados.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A. de (Coord). (2015). *Dicionário histórico-biográfico da Primeira República: 1889-1930*. Rio de Janeiro: FGV.

ALMEIDA, J. R. P. de (1886). *Officina na escola*. Rio de Janeiro: Imp. a vapor Lombaerts& Cia.

_____. (1989). *História da instrução pública no Brasil, 1500 a 1889*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC.

ALVIM, R., & LOPES, J. S. (1994). Vila Operária e cidadania. *Revista de Sociologia e Política*, p. 99-109.

AMORIM, S. R. M. de (2017). *Viagem como missão: intercâmbio pedagógico do educador Nestor dos Santos Lima (1913-1923).* Tese (Doutorado em Educação).Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro

ANDRADE, A. K. G. (2009) *A eletricidade chega à cidade: inovação técnica e a vida urbana em Natal (1911-1940).* Natal, RS: Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Dissertação de mestrado.

ANDRADE, P. (2006). Agência e Estrutura: o conhecimento praxiológico em Pierre Bourdieu. *Estudos de Sociologia, Rev. do Progr. de Pós-graduação em Sociologia da UFPE*, v. 12, nº 2, p. 97-118.

ANDRADE, R. D. (2016). http://www.eba.ufrj.br/. Fonte: Escola de Belas Artes da UFRJ: http://www.eba.ufrj.br/historiadopaisagismo/index.php?option=com_content&view=article&id=33%3Apalestra105&catid=12%3Aleituras-paisagisticas-1&Itemid=14

ANDRADE, S. S. de (2007). Morar na Casa do Rei, servir na Casa do Império: sociedade, cultura e política no universo doméstico da Casa Real portuguesa e da Casa Imperial do Brasil (1808-1840). *Almanack Braziliense*, nº 05, p. 117-123.

ARAÚJO, R. M. B. de (1993). *A vocação do Prazer: a cidade e a família no Rio de Janeiro republicano*. Rio de Janeiro: Rocco.

ARCE, A. (2004). O jogo e o desenvolvimento infantil na teoria da atividade e o pensamento educacional de Friedrich Froebel. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 9-25.

ATHAYDE, R. A. de (1944). *Pereira Passos: o reformador do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Editora A Noite.

AZEVEDO, A. (s.d.). As ideias pedagógicas de Pestalozzi (1746-1827). *Filosofia. Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*. p. 29-42.

AZEVEDO, A. N de (2003). A Reforma Pereira Passos: uma tentativa de integração urbana. *Revista Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, n. 10, p. 35-63.

_____. (2016). *A grande reforma urbana do Rio de Janeiro: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as ideias de civilização e progresso*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio.

AZEVEDO, F. (1944). *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.

BARBOSA, J. B. H. (Org.) (1930). *Coleção de leis municipais e vetos do ano de 1929*. Rio de Janeiro: Typog. Do Jornal do Comércio, Rodrigues & C.

BARBOSA, R. (1949). *Mocidade e Exílio*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

BARROS, J. D. (2005). A História Social: seus significados e seus caminhos. LPH - *Revista de História da UFOP*.

BARROS, P. J. de M. (1895). *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional em 6 de maio de 1895 pelo presidente da República Prudente de Moraes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

_____. 1898). *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da segunda sessão da terceira legislatura pelo presidente da República Prudente de Moraes*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

BARROSO, J. L. (1867). *A instrucção pública no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. B. L. Garnier.

BASTOS, M. H. (2003). As conferências pedagógicas dos professores primários do município da Corte: permuta das luzes e idéias (1873-1886?). XXII Simpósio Nacional de História, (pp. 1-7). João Pessoa.

_____. (2007). A Liga do Ensino no Brasil e a Revista Liga do Ensino (1883-1884). História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, p. 225-273.

_____. (2002). Conferências Populares da Freguesia da Glória (1873-1890). Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e memória da educação. Natal/RN.

BASTOS, M. H., CUNHA, M. T., & MIGNOT, A. C. (2002). *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF.

BATALHA, C. (2000) *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BATISTA, S. S. dos S. e CARVALHO, M. L. M. de (2015). Estudo sobre os cursos ferroviários nos anos de 1940 a 1960 a partir de revistas ferroviárias. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 143-167.

BEAKLINI, A. V. (2013). *Escola Mixta da Imperial Fazenda de Santa Cruz: uma proposta de educação pelo trabalho do Imperador D. Pedro II (1885-1889).* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

BENÉVOLO, A. (1953). *Introdução à história ferroviária do Brasil - Estudo social, político e histórico.* Recife: Edições Folha da Manhã.

BENNETT, C. A. (1953). A origem da educação industrial. In: LEE, E. A. *Objetivos e problemas de Educação Industrial*. Rio de Janeiro: MEC, Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial.

_____. (2015). *História da educação em artes manuais e industriais: 1870 a 1927*. São Paulo: SENAI-SP Editora, (Série Engenharia e Formação Profissional).

BICALHO, H. (1873). *A Estrada de Ferro D. Pedro II e a sua administração pelo Estado*. Rio de Janeiro: Typographia Perseverança.

BLAY, E. A. (1981). Dormitórios e Vilas Operárias: o trabalhador no espaço urbano brasileiro. Em L. d. VALLADARES, *Habitação em questão*. Rio de Janeiro: Zahar Editores. p. 141-154.

_____. (1985). *Eu não tenho onde morar: vilas operárias na cidade de São Paulo*. São Paulo: Nobel.

BLOCH, M. (1987). *Introdução à História*. s.l: Publicações Europa-América.

BOBBIO, N. (1997). *Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea*. São Paulo: Editora UNESP. (Biblioteca básica).

BORGES, A. e TEIXEIRA, G. B. (2005). Antônio de Almeida Oliveira, os ideais republicanos e a instrução: um projeto para ensino público no século XIX. *Revista História da Educação,* v.9, n. 17.

BOTO, C. (2005). O professor primário português como intelectual: "Eu ensino logo existo". *Revista Linhas*, p. 1-45.

BOURDIEU, P. (1989). A gênese dos conceitos de habitus e de campo. In: BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel. p. 59-73.

_____. (1990). *Coisas ditas.* São Paulo, Brasiliense.

BOURDIEU, P. (1996). A ilusão biográfica. In: FERREIRA, M.de M e AMADO, J. (Orgs.). Usos & abusos da história oral. 8.ed. Rio de Janeiro: FGV, p. 183-191

_____. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.

BRANDÃO, Z. (1999). *A Intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil.* Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/ EDUSF.

_____. (2010). Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, nº1, p. 227-241.

CAMPOS, A. d. (2007). Fábio Luz e a pedagogia libertária: traços da educação anarquista no Rio de Janeiro (1898-1938). Rio de Janeiro: UERJ, Dissertação de Mestrado.

CANDIÁ, M. A. A. (2010). Maçonaria e Educação: o debate sobre a instrução popular na Tribuna da Glória – RJ (1873-1880). Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery.

CAPELATO, M. H. R. (1988). *Imprensa e História do Brasil.* São Paulo: Contexto/EDUSP.

CARDIM, P. (2002). A Casa Real e os órgãos centrais de governo no Portugal da segunda metade dos Seiscentos. *Tempo*, Rio de Janeiro, nº 13, p. 13-57.

CARDOSO, C. F., & BRIGNOLI, H. P. (2002). Os métodos da história. Rio de Janeiro: Edições Graal.

CARDOSO, F. A. e AMORIM, M. A. (2011). A História a um clique: as tecnologias da informação e da comunicação, os documentos em suporte não convencionais e o ensino de História. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, p. 147-157.

CARDOSO, L. P. C. (2010). Notas sobre o papel da Sociedade de Geografia do Rio de Janeiro e sua contribuição para o desenvolvimento do saber geográfico no Brasil. Revista de História e Estudos Culturais. V.7, ano VII, nº 2.

CARDOSO, S. de F. (2011). "Viajar é inventar o futuro": narrativas de formação e o ideário educacional brasileiro nos diários e relatório de Anísio Teixeira em viagem à Europa e aos Estados Unidos (1925-1927). Dissertação (Mestrado em História da Educação e Historiografia). São Paulo: Universidade de São Paulo.

CARUSO, A. (2006). *Traço de União como Vitrine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina*. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARVALHO, J. M. de (1990). A *formação das almas: o imaginário da República no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras.

_____. (2008). *A construção da ordem: a elite política imperial. Teatro de sombras: a política imperial.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CARVALHO, M. M. C. de (1994). Fernando de Azevedo, pioneiro da Educação Nova. *Revista Inst. Est. Brasileiros,* São Paulo, nº 37, p. 71-79.

CASTANHA, A. P. (2006). *O trabalho dos professores no Brasil do século XIX: uma leitura comparativa.* Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas HISTEDBR. Campinas/SP: UNICAMP.

CASTANHA, A. P., & BITTAR, M. (2009). O papel dos professores na formação social brasileira: 1827-1889. *Revista HISTEDBR on-line*, 37-61.

CATANI, A. M. (2004). Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais. *Anais do V Congresso Português de Sociologia*, Braga, Portugal: Universidade do Minho.

_____. (2011). As possibilidades analíticas da noção de campo social. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, nº 114, p. 189-202.

CHALHOUB, S. (2012). *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque.* Campinas, SP: Editora da Unicamp.

CHAMON, C. S. e FARIA FILHO, L. M de (2007). A educação como problema, a América como destino: a experiência de Maria Guilhermina. Em MIGNOT, A. C. V. e GONDRA, J. G. (orgs.). *Viagens Pedagógicas.* São Paulo: Cortez, p. 39-64.

CHAMON, C. S. e GOOGWIN JR., J. W. (2012). A incorporação do proletariado à sociedade moderna: a Escola de Aprendizes Artífices de Minas Gerais (1910-1941). *Varia História*, Belo Horizonte, v. 28, n. 47, p. 319-340.

CHARTIER, R. (1991). O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v.11, nº5, p. 173-191.

_____. (1998). Figuras do autor. In: *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora da UnB. p. 33-65.

_____. (2002). *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude*. Porto Alegre: Ed. Univesidade/UFRGS.

_____. (2002). *Os desafios da escrita*. São Paulo: Edunesp.

CHARTIER, R. (2010). Escutar os mortos com os olhos. *Estudos Avançados*, vol. 24, n. 69, p. 6-30.

CIAVATTA, M. (Org.) (2012). *Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e grandes embates*. Rio de Janeiro: Autêntica. Coleção Perfis da Educação.

CIAVATTA, M. e SILVEIRA, Z. S. (2010). *Celso Suckow da Fonseca*. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana. (Coleção Educadores).

CONCEIÇÃO, F. C. (1987). *Centro de Formação Profissional Silva Freire: histórico*. Rio de Janeiro: CBTU.

CORDEIRO, J. F. P. (2006). A instrução no Brasil no século XIX: o olhar e Antônio Almeida Oliveira. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG, p. 2412-2421.

CORREIA, T. d. (2001). De vila operária a cidade-companhia: as aglomerações criadas por empresas no vocabulário especializado e vernacular. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, p. 83-98.

COSTA, A. L. J da (2011). As escolas noturnas do município da Corte: Estado Imperial, Sociedade Civil e educação do povo (1870-1889). *Educ. Soc*., Campinas, v. 32, nº 114, p. 53-68.

_____. (2007). *A luz das lamparinas: as escolas noturnas para trabalhadores no Município da Corte (1860-1889).* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

COSTA, H. M. P. da (2006). O protestantismo no Brasil: Aspectos jurídicos, culturais e sociais de sua implantação. *Ciências da Religião – História e Sociedade*. v. 4, n. 4.

CRUZ, T. F. dos S. (2007). *Paranapiacaba: a arquitetura e o urbanismo de uma Vila Ferroviária.* Dissertação de mestrado. São Carlos/SP: Universidade de São Paulo, Escola de Engenharia de São Carlos.

CUNHA, L. A. (2000). *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: UNESP.

_____. (2005). *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.* São Paulo: UNESP.

DARZE, L. M. (2007). *História e direito: divórcio e condição feminina na documentação judicial do Rio de Janeiro (1832-1889).* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

DAUPHIN, C., & POUBLAN, D. (2002). Maneiras de escrever, maneiras de viver: cartas familiares no século XIX. Em M. H. BASTOS, M. T. CUNHA, & A. C. MIGNOT, *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, p. 75-87.

DAVID, E. G. (1985). *127 anos de ferrovia*. Rio de Janeiro: Associação de Engenheiros da Estrada de Ferro Central do Brasil.

DEWEY, J. (1979). *Experiência e Educação*. 3ªed. São Paulo: Companhia Editora Nacional. (Coleção atualidades pedagógicas, v. 131)

DURÃO, A.V. R. (2001). *Escola Silva Freire: o descarrilamento de uma formação*. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

ELIAS, N. (1993). *O processo civilizador, volume 2: Formação do Estado e Civilização*. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (2011). *O processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar.

ELIAS, N. e SCOTSON, J. L. (2000). *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

EL-KAREH, A. C. (1982). *Filha branca de mãe preta: a Companhia da Estrada de Ferro D. Pedro II - 1855-1865*. Petrópolis, RJ: Vozes.

ELMIR, C. P. (1995). As armadilhas do jornal: algumas considerações metodológicas de seu uso para a pesquisa histórica. *Cadernos de Estudo*. Porto Alegre: PPGH/UFRGS, n. 13, p. 19-29.

ESPIG, M. J. (1998). O uso da fonte jornalística no trabalho historiográfico: o caso do Contestado. *Estudos Ibero-Americanos*, PUCRS, v. XXIV, n.2, p. 269-289.

EVANGELISTA, H. DE A. (2002). A Sociedade de Geographia do Rio de Janeiro. *Revista Geo-paisagem (online).* Ano 1, nº 1.

FARGE, A. (2009). *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP.

FARIA FILHO, L. M. (2002). Escolarização, cultura e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos metodológicos de um programa de pesquisa. Em A. C. LOPES, & E. MACEDO, *Disciplina e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 13-35.

_____. (2000). Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 135- 150.

FARIA FILHO, L. M., & VIDAL, D. G. (2000). Os tempos e os espaços no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, p.19-34.

FEBVRE, L. (1989). *Combates pela História*. 3ªed. Lisboa: Editorial Presença.

FERNANDES, N. d. (2011). *O rapto ideológico da categoria subúrbio (Rio de Janeiro - 1858-1945)*. Rio de Janeiro: Apicuri.

FERREIRA, T. M. T. B. da C. (2001). As bibliotecas públicas no século XIX. Anais do XXIV Congresso Brasileiro de Comunicação. Campo Grande/MS: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, p. 1-14.

FIGUEIRA, M. F. (1908). *Memória histórica da Estrada de Ferro Central do Brasil.* Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

FONSECA, C. S. (1986). *História do ensino industrial no Brasil*. Rio de Janeiro: Senai.

FONSECA, M. R. F da (1996). As 'Conferências Populares da Glória': a divulgação do saber científico. *Hist. Cienc. Saúde – Manguinhos*, Vol.2, nº 3, Rio de Janeiro, p. 135-166.

FONTE BOA, G. F. (2016). Mulher, professora e divorciada no final do século XIX: a vida de D. Joanna Francisca de Assis. *Revista Digital FAPAM*. Para de Minas/MG, v. 7, n. 7, p. 189-207.

FRACCARO, G. C. (2008). *Morigerados e Revoltados: trabalho e organização de ferroviários da Central do Brasil e da Leopoldina (1889-1920).* Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.

FRANCO, M. C. e GONTIJO, R. (1999). Celso Suckow da Fonseca. In: FÁVERO, M. de L. A. e BRITTO, J. M. (orgs.). *Dicionário de educadores no Brasil: Da Colônia aos dias atuais*. Rio de Janeiro: EdUFRJ/MEC-INEP.

FREIRE, G. (1977). *Sobrados e Mucambos: decadência do patriarcado rural e desenvolvimento do urbano*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.

_____. (2000). *Ingleses no Brasil*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Topbooks Editora.

GADELHA, R. M. (1989). A Lei de Terras (1850) e a abolição da escravidão, capitalismo e força de trabalho no Brasil do século XIX. *Revista de História*, São Paulo, p.153-162.

GALVÃO, W. N., & GOTLIB, N. B. (2000). *Prezado senhor, prezada senhora: estudos sobre cartas.* São Paulo: Companhia das Letras.

GAZE, I. P. (2013). *Orlando Corrêa Lopes: A gestão de um anarquista na Escola Profissional Visconde de Mauá (1916-1927).* Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Educação/UNIRIO.

GAZE, I. P. (2015). A escolarização de imigrantes no final do Império Brasileiro: o caso do Liceu Literário Português (1869-1880). *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História*, Florianópolis.

GINZBURG, C. (1989). Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. Em C. GINZBURG, *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras. p. 143-180.

_____. (2001). *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância.* São Paulo: Companhia das Letras.

GÓES, M. C. (1988). *A formação da classe trabalhadora: movimento anarquista no Rio de Janeiro, 1888-1911*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

GOMES, A. d. (2004). *Escrita de si, escrita da história*. Rio de Janeiro: FGV.

GOMES, A. de C. e HANSEN, P. S. (Orgs.) (2016). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GONÇALVES, M. de M. (2013). José Saramago: da viagem ao viajante. Lisboa, Portugal: Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Dissertação de Mestrado.

GONDRA, J. G. (2004). Arte de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ.

_____. (2007). Exercício de comparação: um normalista da Corte na Europa. Em MIGNOT, A. C. V. e GONDRA, J. G. (orgs.). *Viagens Pedagógicas.* São Paulo: Cortez, p. 65-89.

_____. (2010). Apresentação: dossiê: viagens de educadores, circulação e produção de modelos pedagógicos. *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 22, p. 13-16.

GONDRA, J. G., & SCHUELER, A. (2008). Educação, poder e sociedade no império brasileiro. São Paulo: Cortez.

GONTIJO, R. (2004). "Paulo amigo": amizade, mecenato e ofício do historiador nas cartas de Capistrano de Abreu. Em A. d. GOMES, Escrita de si, escrita da história (pp. 163-193). Rio de Janeiro: Editora FGV.

GOUVÊA, M. C. S. de (2013). Escola compulsória inglesa: história e historiografia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, nº 53, p. 377-496.

GOUVÊA, M. de F. S. (2008). *O Império das Províncias: Rio de Janeiro, 1822-1889*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GRANSCI, A. (2001). *Cadernos do cárcere, vol 2*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

GUAZZELLI, B. G. (2014). *Ferrovia, trabalho e habitação: vilas operárias de campinas (1883-1919)*. São Carlos: Dissertação (Mestrado), Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

GUEDES, S. T., & SCHELBAUER, A. R. (2010). Da prática do ensino à prática de ensino: os sentidos da prática na formação de professores no Brasil do século XIX. *Revista HISTEDBR On-line*, p. 227-245.

GUIDOTTI, M. (2012). A construção do olhar: a Viagem à Itália, de Goethe. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 15, n. 19, p. 122-136

GUIMARÃES, B. (1996). *O vapor nas ferrovias do Brasil*. Petrópolis, RJ: Edição do Autor.

HOBSBAWM, E. J. (1991). *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 8ª ed. (Pensamento crítico, v.13).

_____. (1998). *A era dos impérios, 1875-1914*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2000). *Os trabalhadores: estudos sobre a História do Operariado*. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2009). *A era do capital: 1848-1875.* São Paulo: Paz e Terra.

INGHAM, J. N. (1983). *Biographicaldictionaryof American business leaders*. Connecticut/USA, Greenwood Press.

JACOBINA, A. d. (1883). *Syllabario nacional ou novo methodo para aprender a ler, imitado e composto*. Rio de Janeiro: H. Laemmert& C.

JANOWSKI, D. A. (2014). A teoria de Pierre Bourdieu: habitus, campo social e capital cultural. Ensenada, Argentina: Anais da VIII Jornadas de Sociologia da UNLP

JURUÀ, C. V. (2012). *Estado e construção ferroviária: quinze anos decisivos para a economia brasileira, 1852-1867*. Rio de Janeiro: Tese de doutorado - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana/UERJ.

KELLER, P. F. (2006). Cotidiano operário & complexo fabril: fábrica com vila operária em Paracambi-RJ. *Enfoques - Revista Eletrônica dos Alunos do PPGSA/IFCS/UFRJ*, p. 1-13.

KOVAL, B. (1982). *História do proletariado brasileiro (1857 a 1967)*. São Paulo: Editora Alfa-Omega. (Coleção Esta América).

KROPF, S. P. (1996). Sonho da razão, alegoria da ordem: o discurso dos engenheiros sobre a cidade do Rio de Janeiro no final do século XIX e início do século XX. Em HERCHMANN, M. et al. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no Rio de Janeiro – 1870/1937*. 10ªed. Rio de Janeiro: Diadorim, pp. 69-154.

KUHLMANN JR, M. (2001). *As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922).* Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco. (Coleção Estudos CDAPH. Série Historiografia).

_____. (2010). Congressos profissionais no final do século XIX e início do XX: ciência e política. Em: HEIZER, A. e VIDEIRA, A. A. P. (orgs.). *Ciência, civilização e república nos trópicos.* Rio de Janeiro: Mauad X: Faperj.

KUNDERA, M. (1987). *O livro do riso e do esquecimento*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

LACOMBE, L. J. (1962). *Como nasceu o Colégio Jacobina*. Rio de Janeiro: Soc. Gráfica Vida Doméstica LTDA.

LAMOUNIER, M. L. (2012). *Ferrovias e mercado de trabalho no Brasil do século XIX*. São Paulo: USP.

LAPUENTE, R. S. (2016). A imprensa como fonte: apontamentos teóricos-metodológicos iniciais acerca da utilização do periódico impresso na pesquisa histórica. *Bilros*, Fortaleza, v. 4, n.6, p. 11-29.

LASMAR, T. (1982). *Oficinas do Engenho de Dentro*. Rio de Janeiro: Datilografado.

LE GOFF, J. (1994). *História e Memória*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

LEMOS, D. C. (2006). *O discurso da ordem: a constituição do campo docente na Corte Imperial.* Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

LENZI, M. I. R. (2000). *Pereira Passos: notas de viagens*. Rio de Janeiro: Sextante.

LEVI, G. (1992). Sobre a micro-história. Em BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas.* São Paulo: UNESP, p. 133-162.

LIMA, R. G. (2011). Contribuição a história de Freguesia de Inhaúma: Elites, usos e formas de apropriação das terras, relações sociais e econômicas. *História em Reflexão - Revista Eletrônica em História*, p. 1-22.

LIMA, S. S. e SOUZA, M. Z. M. de (2017). Estratégias para o governo de crianças e jovens desvalidos no Brasil (1865-1905). *Práxis & Saber*, v.8, n.18, p. 15-32.

LINS, A. M. M. (1999) O método Lancaster: educação elementar ou adestramento: Uma proposta para Portugal e Brasil no século XIX. In: BASTOS, Maria Helena Câmara; FILHO, Luciano Mendes de Faria (Orgs.). *A escola elementar no século XIX*: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf. p. 73-94.

LOBO, E. L. (1997). História empresarial. Em: CARDOSO, C. F. e VAINFAS, R. (orgs.). *Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.* Rio de Janeiro: Campus, p. 217-240.

LOURO, G. L. (2004). Mulheres na sala de aula. Em DEL PRIORE, M. *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto Editora, p. 443-481.

LUSTOSA, I. (1996). *Lacombe, narrador*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

LUZ, S. F. A. (2006) A Instrução Pública no Brasil pelo Conselheiro José Liberato Barroso (1867). *Anais do VII Salão de Iniciação Científica da PUC-RS*. Porto Alegre/RS.

MACHADO, M. C. (2002). *Rui Barbosa: pensamento e ação: uma análise do projeto modernizador para a sociedade brasileira com base na questão educacional*. Campinas/SP: Autores Associados.

MAGALHÃES, R. M. (2013). *Rui Barbosa na Vila Maria Augusta*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa.

MAIA, A. C. N. (2009). *Encontros e despedidas: história de ferrovias e ferroviários de Minas*. Lisboa, Portugal: Editora Argumentum.

MALATIAN, T. (2011). Narrador, registro e arquivo. Em: PINSKY, C. B. e LUCA, T. R. de (orgs.). *O Historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 195-222.

MANCHESTER, A. K. (1973). *Preeminência inglesa no Brasil*. São Paulo: Brasiliense.

MANCINI, A. P. (2006). Uma história da leitura para professores na Escola Normal da Corte: saberes especializados para a formação no século XIX. *Anais do Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil*, 7. Campinas: HISTEDBR, p. 1-14.

MARINHO, P. E. M. de M. (2015). Companhia Estrada de Ferro D. Pedro II: a grande escola prática da nascente Engenharia Civil no Brasil oitocentista. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 16, nº 30, p. 203-233.

MARTINS, B. C. R. (2017). Associando trabalho e instrução: a Tribuna Artística e a instrução de trabalhadores no Rio de Janeiro (1870). *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação*. João Pessoa, p. 3782-3795.

MATASCI, D. (2016). A França, a escola republicana e o exterior: perspectivas para uma história internacional da educação no século 19. *Hist. Educ. (Online)*, Porto Alegre, v. 20, n. 50, p. 139-155.

MATOS, V. C. (s.d.). *Do lar a fábrica: mecanismos de pressão social, disciplina e controle moral na Primeira República (1892-1919*). Salvador/Bahia. Travessia, p.1-11.

MATTOS, H. M. (2004). *Escravidão e cidadania no Brasil Monárquico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

MATTOS, I. R. (1994). *O tempo saquarema: a formação do Estado Imperial.* Rio de Janeiro: ACCESS.

MATTOS, M. B. (2009). *Trabalhadores e sindicatos no Brasil.* São Paulo, SP: Expressão Popular.

MENDONÇA, L. C. (2011). *Nas margens: experiências de suburbanos com periodismo no Rio de Janeiro, 1880-1920*. Dissertação (Mestrado em História Social), Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense.

MENDONÇA, L. C. A. de M. (2015). Histórias e memórias invisíveis: experiências de suburbanos com periodismo no Rio de Janeiro, 1880-1940. Florianópolis, SC, *Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História.*

MIGNOT, A. C. (1993). Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 74, n. 178, p. 619-638.

_____. (2002). Artesãos da palavra: cartas a um prisioneiro político tecem redes de ideias e afetos. Em: BASTOS, M. H., CUNHA, M. T., & MIGNOT, A. C. *Destino das letras: história, educação e escrita epistolar*. Passo Fundo: UPF, p. 115-136.

MIGNOT, A. C. V. e SILVA, A. L. da (2011). Tão longe, tão perto: escrita de si em relatórios de viagens. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.27, n. 1, p. 435-458.

MIYASAKA, C. R. (2011). *Viver nos subúrbios: a experiência dos trabalhadores de Inhaúma (Rio de Janeiro, 1890-1910).* Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura: Arquivo Geral da Cidade do Rio de Janeiro.

MOLINA, R. S. e JACOMELI, M. R. M. (2010). História da Educação Agrícola no século XIX: formação gestora e operária no Brasil. *Anais da IX Jornada do HISTEDBR*, Campinas, SP: Campinas.

MOMESSO, B. P. (2007). *Indústria e trabalho no século XIX: o estabelecimento de fundição e máquinas de Ponta d'Areia*. Niterói (RJ): Dissertação (Mestrado). Universidade Federal Fluminense. Programa de Pós-Graduação em História.

MORATELLI, T. (2013). *Operários de empreitada: os trabalhadores da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (São Paulo e Mato Grosso, 1905-1914).* Campinas, SP: Unicamp.

MURASSE, C. M. (2001). *A educação para a ordem e o progresso do Brasil: o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1856-1888).* Tese de doutorado. Campinas/SP: Unicamp.

NABUCO, J. (2000). *O abolicionismo*. São Paulo: Publifolha.

NAGLE, J. (2009). *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

NAVA, P. (2012). *Chão de Ferro*. São Paulo: Companhia das Letras.

NISKIER, A. (2011). *História da Educação Brasileira: de José de Anchieta aos dias de hoje – 1500/2010*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora Europa.

NORA, P. (1993). Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História.* Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n. 10. São Paulo, p. 7-28.

O MANIFESTO dos pioneiros da educação nova (2006). *Revista HISTEDBR On-line.* Campinas, n. especial, p. 188-204.

OLIVEIRA, A de A. ([1873], 2003). *O Ensino Público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial. (Edições do Senado Federal; v.4).

OLIVEIRA, A. C. T. de e FERNANDES, N. da N. (2010). Marechal Hermes e as (des)conhecidas origens da habitação social no Brasil: o paradoxo da vitrine não vista. In: OLIVEIRA, A. C. T. de e FERNANDES, N. da N. (Orgs.). *150 anos de subúrbio carioca*. Rio de Janeiro: Lamparina: Faperj: EdUFF.

OLIVEIRA, R. S. dos (2011). A relação entre a História e a Imprensa, breve História da Imprensa e as origens da imprensa no Brasil (1808-1930). *Historiae*, Rio Grande, v. 2, n. 3, p. 125-142.

ORMEZZANO, G. R. (2013). Educação e arte na redução jesuítico-guarani de Trinidad. *Varia História*. Belo Horizonte, v. 29, n. 49, p. 55-71.

PEREIRA, E. A. T. (2015). O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. *Revista Linhas*, v.16, nº32, p. 337-356.

PEREIRA, G. R. da C. (2014). *Escola Operária da Companhia Brasil Industrial de Paracambi: Reminiscências de educação e trabalho*. Dissertação de mestrado. Petrópolis/RJ: Universidade Católica de Petrópolis.

PEREIRA, M. da S. (s/d). Exposição de 1908 ou o Brasil visto por dentro. *Arqtexto*, n. 16, UFRGS.

PILETTI, N. (1994). Perfis de mestres: Fernando de Azevedo. *Estudos Avançados*, v.8, n.22, São Paulo, p. 180-184.

PEREIRA PASSOS, F. ([1873] 1946). *Caderneta de Campo*. Rio de Janeiro: Tip. E Lit. de Olympio de Campos & C.

PINTO, I. D. (2005). *Certame de atletas vigorosos/as: uma análise dos processos de seleção de professores/as no século XIX (1855-1863).* Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

POLITANO, P. (s/d). *Biografia histórica do engenheiro Francisco Pereira Passos*. São Paulo: Livraria Martins Editora.

POSSAS, L. M. (2001). *Mulheres, trens e trilhos: modernidade no sertão paulista*. Bauru. SP: EDUSC.

PRESERVE - CENTRO DE PRESERVAÇÃO DA HISTÓRIA FERROVIÁRIA DO RIO DE JANEIRO (1983). Engenho de Dentro. Rede Ferroviária Federal S.A.: Rio de Janeiro.

RAINHO, M. do C. T. (1995). A distinção e suas normas: leituras e leitores dos manuais de etiqueta e civilidade – Rio de Janeiro, século XIX. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1-2, p. 139-152.

REVEL, J. (1998). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.

_____. (2010). Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 45, p. 434-590.

RIBEIRO, I. e SILVA, V. L. G. da (2012). Das materialidades da escola: o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 547-588.

ROCHA, M. B. M. da (2008). Historiografia e significação histórica em Fernando de Azevedo. *Revista Brasileira de Educação*, V. 13, n. 38, p. 265-278.

RODRIGUES, C. T. (2008). O desenvolvimento do pragmatismo segundo Dewey. *Cognitivo-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia.*São Paulo, vol.5, nº 2, p. 198-203.

RODRIGUES, J. (2002). Celso Suckow da Fonseca e a sua "História do ensino industrial no Brasil". Revista Brasileira de História da Educação, n.4. p. 47-74.

RODRIGUEZ, H. S. (2004). *A formação das Estradas de Ferro no Rio de Janeiro: O resgate da sua memória.* São Paulo, SP: Memória do Trem.

ROSA, D. B. A. (2015). As ideias defendidas por Adam Smith para a educação suas influências nas orientações curriculares da Educação Básica do Estado do Mato Grosso. Paraná, *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*.

ROSSI, P. (2010). *O Passado, a memória, o esquecimento: seis ensaios da história das ideias*. São Paulo: UNESP.

RUGIU, A. S. (1998). *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados.

RUIZ, R. (1973). *Pereira Passos, o reformador*. Rio de Janeiro: Ministério dos Transportes.

SABA, R. N. (2010). As praças comerciais do Império e a aprovação do Código Comercial Brasileiro na Câmara dos Deputados. *Revista AngelusNovus.* p. 77-96.

SAMARA, E. de M. (1989). *As mulheres, o poder e a família: São Paulo, Século XIX*. São Paulo: Maeco Zero/Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

SANTI, D. N. e CASTANHA, A. P. (2013). O método Lancaster no Brasil: da apoligia à crítica. Cascavel, PR, *Anais da XI Jornada do HistedBr*.

SANTOS, H. H. M. dos (2014). *Esther Pedreira de Mello: múltiplas faces de uma mulher (in)visível (1880-1923)*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOS, J. A. dos (2011). A trajetória da Educação Profissional, In: LOPES, E. M. T., FARIA FILHO, L. M. de e VEIGA, C. G. *500 anos de educação no Brasil*, Belo Horizonte: Autêntica. (Coleção Historial, 6).

SANTOS, J. J. (1987). *Contribuição ao Estudo da História do Subúrbio de Inhaúma de 1743 a 1920*. Rio de Janeiro: UFRJ.

SANTOS, L. A. de C. (2009). Prefácio. Em: FADEL, S. *Meio ambiente, saneamento e engenharia no Império e na Primeira República*. Rio de Janeiro: Garamond.

SANTOS, L. S. (2011). Os subúrbios do Rio de Janeiro no ínicio do século XX. *Nneme - Revista de Humanidades*. p. 257-280.

SANTOS, M. C. F. dos (2011). A noção de experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. Campinas, *Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.*

SANTOS, P. C. dos (2013). Um olhar sobre as exposições universais. Anais do XXVII Simpósio Nacional de História. Natal/RN: UFRN.

SANTOS, P. C. M. e COSTA, A. R. da (2005). A Escola de Minas de Ouro Preto, a "Sociedade de GeographiaEconomica de Minas Geraes" e as Exposições Universais do final do século XIX e início do século XX. *Revista Escola de Minas*, 58(3): p. 275-285.

SANTOS, T. C. F. e OLIVEIRA, S. T. (2002). Rachel Haddock Lobo: vida profissional e sua contribuição para a REBEn. *Rev. Bras. Enferm.*, Brasília, v. 55, n. 3, p. 264-268.

SANTOS, V. T. (2017). *O olho e a mão da autoridade: a inspeção da instrução na província do Rio de Janeiro (1850-1889).* Rio de Janeiro: Gramma.

SAVIANI, D. (2008). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2 ed. rev. ampl., Campinas, SP, Autores Associados. (Coleção memória da educação).

SCHUELER, A. F. (2005). Representações da docência na imprensa pedagógica na Corte Imperial (1870-1889): o exemplo da Instrução Pública. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31. N.3, p. 379-390.

_____. (2008a). Práticas de escrita e sociabilidades intelectuais: professores-autores na Corte Imperial (1860-1890). *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação* (pp. 1-18). Aracaju/SE: UFS/UNIT.

_____. (2008b). Escolas primárias e professores na Corte imperial: Educação Escolar como objeto da História Social. *Revista Momento*, p. 1-24.

_____. (2000). A "infância desamparada" no asilo agrícola de Santa Isabel: instrução rural e infantil (1880-1886). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 119-133.

SCHUELER, A. F. M. de e GONDRA, J. G. (2010). Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no "Velho Mundo" (1890-1892). *Revista Brasileira de História da Educação*, nº 22, p. 87-112.

SCHWARCZ, L. M. (1998). *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monara nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

SEGNINI, L. R. (1982). *Ferrovia e ferroviários.* São Paulo: Editores Associados.

SETTON, M. da G. J. (2002). A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, nº 20, p. 60-70.

SILVA FREIRE, J. J. da (1907). *Missão aos Estados Unidos*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

SILVA, A. L. da (2012). *Escritas de viagem, escritas da história: estratégias de legitimação de Rocha Pombo no campo intelectual*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, A. L. da (2013). Ideias em movimento: viagens como horizonte na historiografia da educação. *Roteiro*, Joaçaba, p. 109-126.

SILVA, G. O. do V. (1995). Capital Cultural, classe e gênero em Bourdieu. *INFORMARE – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Informação*, v.1, n.2, p. 24-36.

SILVA, G. P. da (1943). *Pereira Passos: o reformador*. Rio de Janeiro: datilografado.

SILVA, M. B. L. da (2016). Ginásio industrial da Fábrica Estrela: um espaço formativo dentro de uma instituição militar. *Anais do VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica*. Cuiabá, MT: Universidade Federal do Mato Grosso.

SILVA, M. B. L. dae VASCONCELOS, M. C. C. (2017). O projeto industrial/educacional nas escolas de fábrica: imagens revisitadas. *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação*. João Pessoa, PB: Universidade Federal da Paraíba, p. 1564-1584.

SIRINNELLI, J. F. (2003). Os intelectuais. Em R. REMOND, *Por uma nova história política*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. p. 231-270.

SMITH, A. (1996). *A riqueza das nações*. São Paulo, Editora Nova Cultural.

SOARES, G. P. (2016). Mestres das primeiras letras como mediadores culturais: escolas rurais e usos da escrita em povoados indígenas do México no século XIX. Em: GOMES, A. de C. e HANSEN, P. S. (Orgs.). *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 121-147.

SOARES, U. R. (2006). *Os processos de divórcio perpétuo nos séculos XVIII e XIX: entre o sistema de alianças e o regime da sexualidade*. Tese de doutorado. Porto Alegre/RS: PUC/RS, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas.

SOUZA FILHO, T. (1887). *O ensino technico no Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

SOUZA, G. J. C. (2014). As várias maneiras de lutar: o trabalhismo na União Operária do Engenho de Dentro. *Bilbos*, Fortaleza, v.2, n. 2, p. 12-24.

SOUZA, R. S. (2015). *Trabalhadores dos trilhos: imigrantes e nacionais livres, libertos e escravos na construção da primeira ferrovia baiana (1858-1863)*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

TANURI, L. M. (2000). História da formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, p. 61-88.

TEIXEIRA, C. G. P. (2014). Uma política para o continente – reinterpretando a Doutrina Monroe. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v. 57, n.2, p. 115-132.

TELLES, P. C. da S. (1984-1993). *História da engenharia no Brasil*. Rio de Janeiro: Clavero Editoração. 2v.

_____. (2011). *História da Engenharia Ferroviária no Brasil*. Rio de Janeiro: Notícia e Cia.

TRINDADE, F. E. (2004). *Administração científica de Taylor e as "novas formas" de organização do trabalho: possibilidades de coexistência? Um estudo de caso na Indústria Têxtil Catarinense*. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina. (Dissertação de mestrado).

TURAZZI, M. I. (2003). Fontes para a história do Rio de Janeiro: o uso social de um arquivo particular, o Arquivo Pereira Passos. *Revista Rio de Janeiro*, nº10, p. 193-209.

VASCONCELLOS, E. (1998). Carta Missiva. *Arquivo & Administração* / Associação dos Arquivistas Brasileiros, p.7-13.

VASCONCELOS, M. C. C. (2005). *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus.

VIDAL, D. G. (2013). 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3. P. 577-588.

VIÑAO FRAGO, A., & ESCOLANO, A. (2001). *Currículo, Espaço e Subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.

VIÑAO, A. (2007). Viajes que educan. Em: MIGNOT, A. C. V. e GONDRA, J. G. (orgs.). *Viagens Pedagógicas*, São Paulo: Cortez Editora, p. 15-38.

WARDE, M. J. (2000). Resenha: NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974. *Revista Brasileira de Educação*, nº 14, Rio de Janeiro, p. 161-165.

XAVIER, L.N. (1998). Retrato de corpo inteiro do Brasil: a cultura brasileira por Fernando de Azevedo. *Revista da Faculdade de Educação*, v.24, n.1, São Paulo.

ZANOTTO, G. (2008). História dos intelectuais e história intelectual: contribuições da historiografia francesa. *Biblos*, 31-45.

ACERVOS, FONTES E DOCUMENTOS MANUSCRITOS E IMPRESSOS:

Fundação Casa de Rui Barbosa
Série Maria Amélia Jacobina

Biblioteca Nacional – Hemeroteca
Gazeta de Notícias
Jornal de Recife

Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro
A Noite
Jornal do Brasil
Jornal do Commercio

Museu do Trem/IPHAN
Relatórios da Estrada de Ferro D. Pedro II

Museu da República
Arquivo Pereira Passos

Arquivo da Cidade do Rio de Janeiro
Coleção Pereira Passos

ANEXO A - Dissertações e teses, nas áreas de conhecimento em Educação e História, sobre ferrovias

(Fonte: Base de Teses da CAPES)

ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO

Nº	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	PERÍODO
1.	COUTO, LudimilaBrasileiro Guirra. *A formação escolar das mulheres ferroviárias de Alagoinhas (1950-1970).* 01/09/2007 142 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, Salvador.	1950/1970
2.	CORGOZINHO, Batistina Maria de Sousa. *Pelos caminhos da maria fumaça – o trabalhador ferroviário – formação e resistência pelo trabalho*. 01/08/1989 304 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	
3.	DURÃO, Anna Violeta Ribeiro. *Escola Silva Freire: o descobrimento de uma formação.* 01/09/2001 127 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói.	
4.	GUEDES, Jordânia Rocha de Queiroz. *Cenários do processo de escolarização do recôncavo da Guanabara- a história de Iguassú (1833-1858).* 01/02/2012 101 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	1833/1858
5.	SANTOS, Cláudia Medianeira Gomes dos. *A educação feminina: Escola de Artes e Ofícios Santa Teresinha, no município de Santa Maria-RS. Um estudo de caso.* 01/03/2004 87 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.	
6.	OLIVEIRA, Marivaldo de.*O curso de ferroviários da Estrada de Ferro Sorocabana (1931-1950).* 26/08/2013 105 f. Mestrado em Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba.	1931-1950
7.	XAVIER, Valter dos Santos. *O colégio e a cidade: história do Colégio São José de Bauru/SP (1926-1955)*. 20/06/2016 133 f. Mestrado em Educação. Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.	1926-1955
8.	VAZ, Fabiana Andréa Barbosa.*Formação de professores no Paraná: a EescolaNormal Primária de Ponta Grossa (1924 – 1940).* 01/04/2005 182 f. Mestrado em Educação. Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba	1924 – 1940
9.	SILVA, Marcos AntonioShreder da. *Formação docente: sua contribuição para preservação e restauração do patrimônio cultural da Estrada de Ferro Madeira Mamoré*. 15/12/2015. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.	
10.	SOUZA, Sandro de. *Os coronéis das águas: um estudo sobre a educação e as representações de Caldas Novas - GO pelo olhar noticioso de o kró – 1910 a 1940*. 01/12/2006 220 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	1910 a 1940
11.	FERRO, Maria Eduarda. *A história do ensino técnico-industrial em Rio Claro (SP): da escola profissional masculina ao SENAI (1920-1985).* 01/03/2003 237 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos	1920-1985
12.	DREY, Vinicius. *Cruz, esquadro, compasso e quadro-negro: uma história do Instituto Anglicano Barão do Rio Branco – Erechim/RS (1929-1953).* 27/11/2013 111 f. Mestrado em Educação. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	1929-1953
13.	GARCIA, José Roberto. *AEscola Profissional Mixta de Sorocaba: uma contribuição para o estudo de seus alunos e grade curricular (1929 – 1942).*	1929 – 1942

	01/09/2007 136 f. Mestrado em Educação. Universidade de Sorocaba, Sorocaba.	
14.	ANTOS, Fernanda Gabriela Soares dos. *Abrindo o livro das suas vidas: trajetórias de formação de quatro professoras negras*. 01/06/2010 100 f. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.	
15.	SANTOS, Vânia Regina de Sousa. *Entre trilhos, dormentes e estações: a Escola Profissional Ferroviária de Alagoinhas (1941-1962).* 01/10/2008 154 f. Mestrado em Educação e Contemporaneidade. Universidade do Estado da Bahia, Salvador.	1941/1962
16.	LIMA, Barbara Braga Penido. *Affonso Penna e os repertórios do engrandecimento mineiro (1874-1906).* 26/09/2016 238 f. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecn. deMinas Gerais, Belo Horizonte.	1874/1906
17.	LIMA, Maria Cristina Garcia. *Nos trilhos das instituições educativas ferroviárias: Escola Profissional Fernando Guimarães (1941-1970).* 31/03/2016 116 f. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecn. deMinas Gerais, Belo Horizonte.	1941-1970
18.	DELAGE, Raquel GotardeloAudebert. *Estrada de Ferro Vitória a Minas: conversas de beira de linha.* 01/02/2012 100 f. Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.	
19.	COSTA, Soraia Oliveira. *Ciência, técnica e ferrovia: cotidiano e oralidade na vila de Paranapiacaba.*06/08/2015 262 f. Mestrado em Ensino e História das Ciências e da Matemática. Universidade Federal do ABC, Santo André.	

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA

Nº	DISSERTAÇÃO DE MESTRADO	PERÍODO
1.	POLONIAL, Juscelino Martins. *AEstrada de Ferro Goiás e o processo de urbanização de Anápolis (1907-1935).* 01/08/1995 153 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Goiás, Goiânia	1907/1935
2.	LESSA, Simone Narciso. *Trem-de-ferro: do cosmopolitismo ao sertão*. 01/02/1993. 220 f. Mestrado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	
3.	LIMA, KeiteMaria Santos do Nascimento. *Entre a ferrovia e o comércio: urbanização e vida urbana em Alagoinhas (1868-1929).*01/08/2010 148 f. Mestrado em História.Universidade Federal da Bahia, Salvador.	1868/1929
4.	CASTRO, Maria InesMalta. *O preço do progresso: a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil - 1905/1914.* 01/04/1993 240 f. Mestrado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas	1905/1914
5.	QUEIROZ, Paulo Roberto Cimo. *As curvas do trem e os meandros do poder: o nascimento da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (1904-1908).* 01/10/1992 255 f. Mestrado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, Assis.	1904/1908
6.	LACERDA, FrancianeGama. *Em busca dos campos perdidos: uma história de trem e cidade*. 01/09/1997 218 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	
7.	OLIVEIRA, Pablo de Souza. *Quando o trem partiu? Ferrovia, cidade, memória e identidade em Novo Cruzeiro/MG (1960-2007).* 01/04/2009 120 f. Mestrado em História.Universidade Severino Sombra, Vassouras.	1960/2007
8.	CREMA,Everton Carlos. *Se ficar o trem me pega se correr eu passo fome: a ferrovia e a modernização no conflito do Contestado. 1912-1916.* 01/06/2011 143 f. Mestrado em História. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.	1912/1916
9.	ANDRADE, Paulo Rodrigues de. *"As aglomerações de homens de todas as classes": trabalhadores escravos e livres, brasileiros e imigrantes na construção e início da operação da São Paulo Railway (1860-1872).* 07/11/2016 248 f. Mestrado em História. Universidade Federal de São Paulo,	1860/1872

	Guarulhos.	
10.	GERIBELLO, Denise Fernandes.*Habitar o patrimônio cultural: o caso do ramal ferroviário Anhumas –Jaguariúna*. 01/03/2011 184 f. Mestrado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	
11.	MANTOVANI, André Luiz. *Melhorar para não mudar: ferrovia, intervenções urbanas e seu impacto social em Ouro Preto-MG, 1885-1897*.01/06/2007 178 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1885/1897
12.	FERREIRA, José de ArimatéaIsaias. *Trilhando novos caminhos: a cidade de Piripiri e as mudanças proporcionadas pela chegada da ferrovia - 1930-1950.* 01/08/2010 147 f. Mestrado em História. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	1930/1950
13.	BATISTA, Jenny Davison Ribeiro dos Santos. *Capela de Nossa Senhora da Piedade de Campo Formoso: a invenção de uma cidade à margem da modernidade, 1889–1930*. 23/03/2016. Mestrado em História.Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	1889/1930
14.	WOLFF, Gládis Helena. *Ferrovias e colonização: a Estação Colônia Barro Norte do RS - 1910-1954.* 01/01/2005 284 f. Mestrado em História.Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	1910/1954
15.	BALBINO, Ana Cristina Alves. *O cotidiano através dos trilhos: a relação entre a São Paulo Railway e a população paulista 1870-1890*. 01/10/2004 213 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1870/1890
16.	SILVA, Fabiana Machado da. *O trem das grotas: a Ferrovia Leste Brasileiro e seu impacto social em Jacobina (1920-1945).* 01/07/2009 156 f. Mestrado em História Regional e Local.Universidade do Estado da Bahia, Salvador.	1920/1945
17.	BRAZ, Antônio Augusto. *Vidas em transição: a cidade e a vida na cidade em Duque de Caxias (RJ) nas décadas de 30, 40 e 50 do século XX*. 01/04/2006 121 f. Mestrado em História.Universidade Severino Sombra, Vassouras.	Décadas de 30, 40 e 50 do século XX
18.	RABELLO, Eduardo Vieira. *O desenvolvimento ferroviário por Adolpho Pinto analisado sob as teorias de Georg Friedrich List e John Bernal*. 01/10/2007 183 f. Mestrado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo.	
19.	KARSBURG, Alexandre de Oliveria. *Sobre as ruínas da velha matriz: religião e política em tempos de ferrovia (Santa Maria 1884-1897).* 01/03/2007 268 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	1884/1897
20.	CALVO, Celia Rocha. *Trabalho e ferrovia: a experiência de ser ferroviário da Companhia Paulista 1890-1926.* 01/04/1994 177 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1890/1926
21.	DIAS, Marcio Augusto Saliba. *Nos trilhos do silêncio: por dentro das estradas de ferro paulistas (1920-1940).* 01/11/1993 142 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1920/1940
22.	CORREIA, Jose Cicero. *Trabalho, seca e capital, da construção da ferrovia de Paulo Afonso à fábrica de linhas da pedra (1878-1914).* 25/08/2015 130 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Alagoas, Maceió.	1878/1914
23.	INÁCIO, Paulo Cesar. *Trabalho, ferrovia e memória. A experiência de turmeiro(a) no trabalho ferroviário.* 01/02/2003 128 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	
24.	RAMOS, Geovanna de Lourdes Alves.*Entre trilhos e trilhas: vivências, cotidiano e intervenções na cidade - Uberlândia/MG - 1970-2006.* 01/03/2007 184 f. Mestrado em História. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	1970/2006
25.	GIANNI, Tércio Pereira di. *Etnicidade e fortuna: estratégias dos italianos de boa estrela radicados em Franca a partir da grande imigração.* 01/10/1996 215	

	f. Mestrado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.	
26.	SOUZA, Robério Santos. *Experiências de trabalhadores nos caminhos de ferro da Bahia: trabalho, solidariedade e conflitos (1892-1909).* 01/02/2007 111 f. Mestrado em História. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1892/1909
27.	SANTOS, Welber Luiz dos. *AEstrada de Ferro Oeste de Minas: São João Del-Rei (1877-1898).* 01/09/2009 153 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto.	1877/1898
28.	LIMA, Pablo Luiz de Oliveira. *A máquina, tração do progresso memórias da Ferrovia no Oeste de Minas: entre o sertão e a civilização (1880-1930).*01/06/2003 202 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	1880/1930
29.	LIMA,Célio Cesar de Aguiar. *A onde há fumaça há fogo: influência da economia cafeeira na construção da Estrada de Ferro Dom Pedro II (1855-1889).*01/02/2007 150 f. Mestrado em História.Universidade Severino Sombra, Vassouras.	1855-1889
30.	BOTARO, Luis Gustavo Martins. *Botucatu: modernização e infraestrutura urbana no interior paulista (1928-1934).* 29/05/2015 196 f. Mestrado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, Assis.	1928/1934
31.	PALLOTTA, Fabio Paride. *A ferrovia e o automóvel: ícones da modernidade na cidade de Bauru (1917–1939).* 01/08/2008 142 f. Mestrado em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, Assis.	1917/1939
32.	PEREIRA, Daniela Márcia Medina. *A próxima estação: trabalho, memória e percursos de trabalhadores aposentados da ferrovia.* 01/03/2005 131 f. Mestrado em História.Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	
33.	SENRA, Douglas Pereira. *Além da ferrovia: a delegacia sindical da Estrada de Ferro Leopoldina em Além Paraíba (1959-1964).* 01/11/2003 185 f. Mestrado em História. Universidade Severino Sombra, Vassouras.	1959/1964
34.	VIEIRA,Lêda Rodrigues. *Caminhos de ferro: a ferrovia e a cidade de Parnaíba, 1916-1960.* 01/06/2010 247 f. Mestrado em História.Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	1916/1960
35.	VEIGA, Tania Gerbi. *Trem, terra e trabalho: São Paulo Railway.* 01/11/1991 196 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	
36.	CORREA, Lucas Mariani. *A Sorocabana Railway Company: a relação de uma empresa ferroviária privada com as diretrizes governamentais (1907-1919).* 31/07/2014 137 f. Mestrado em História. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Assis, Assis.	1907/1919
37.	PINTO, Rodrigo Márcio Souza. *Do passeio público à ferrovia: o futebol proletário em Fortaleza (1904–1945).* 01/10/2007 156 f. Mestrado em História.Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	1904/1945
38.	RABELLO, Andrea Fernandes Considera Campagnac. *Os caminhos de ferro da província do Rio de Janeiro. Ferrovia e café na 2a. metade do século XIX*.01/08/1996 160 f. Mestrado em História.Universidade Federal Fluminense, Niterói.	2ª metade do século XIX
39.	NOVAIS, Weber Bezerra. *Bahiminas: lugar de memória na cidade de Teófilo Otoni (1898/1966).* 01/10/2007 129 f. Mestrado em História.Universidade Severino Sombra, Vassouras.	1898/1966
40.	MORATELLI, Thiago. *Os trabalhadores da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil: experiências operárias em um sistema de trabalho de grande empreitada (São Paulo e Mato Grosso, 1905-1914).* 01/08/2009 233 f. Mestrado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1905/1914
41.	SILVA, Andre Luiz da. *Um francês no interior paulista: Paul Deleuze e o caso da São Paulo NorthernRailroadCompany (1909-1916).* 20/03/2013 121 f.	1909/1916

	Mestrado em História.Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	
42.	ANUNZIATA, AntonioHenrique Felice. *O patrimônio ferroviário e a cidade: a Companhia Mogiana de Estradas de Ferro e Campinas (1872-1971).* 25/03/2013 903 f. Mestrado em História.universidade estadual de campinas, campinas.	1872/1971
43.	PEDROSO, MarialiceFaria. *Arquitetura de fazendas de café, de 1850 a 1930 em Amparo, Monte Alegre do Sul e Serra Negra.* 01/08/1998 491 f. Mestrado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1850/1930
44.	PEREIRA, Reginaldo de Oliveira. *Nas margens da mogiana: as repercussões da cafeicultura no município de Orlândia (1901-1940).* 01/08/2005 146 f. Mestrado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, Franca.	1901/1940
45.	FERREIRA, Aroldo Márcio. *Urbanização e arquitetura na região da Estrada de Ferro Goiás - E.F.Goiás: cidade de Pires do Rio, um exemplar em estudo.* 01/12/1999 278 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	
46.	CRUZ, Ecleides de Fátima Bleichuvel. *Duas instituições e um projeto: igreja, escola e nacionalização no Vale do Rio do Peixe em Santa Catarina (1917/1945).*01/01/2001 227 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	1917/1945
47.	FOLLIS, Fransergio. *Modernizacão no interior paulista: o poder público municipal e a transformacão do espaco urbano de Franca (1890-1940).* 01/08/1999 74 f. Mestrado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo	1890/1940
48.	PESSOA, Jordania Maria. *Entre a tradição e a modernidade: a belle époque caxiense práticas fabris, reordenamento urbano e padrões culturais no final do século XIX*. 01/09/2007 143 f. Mestrado em História.Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	Final do século XIX
49.	CAMPOS, Bruno Nascimento. *Tropas de aço: os caminhos de ferro no Sul de Minas (1875-1902).* 01/10/2012 153 f. Mestrado em História.Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei.	1875/1902
50.	WENTZ, Liliane Irma Matje. *Madeireiros na região norte do Rio Grande do Sul: perfil socioeconômico e articulações de classe (1902-1950).* 01/03/2004 175 f. Mestrado em História. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	1902/1950
51.	HEINSFEL, Adelar. *A formação das fronteiras entre o Brasil e a Argentina: a questão de Palmas e a colonização germânica no baixo Vale do Rio do Peixe/SC-1913-1949.* 01/12/1994 180 f. Mestrado em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	1913/1949
52.	CHIOVITTI, Nanci Marti. *Discursos do progresso: Sorocaba e o fim das feiras de muares (1850-1900).* 01/02/2003 181 f. Mestrado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1850/1900
53.	LOPES, Adriana Romero. *Orgulho ferroviário: a construção da dignificação da profissão ferroviária no norte do Rio Grande do Sul (1957-1997).*30/04/2015 114 f. Mestrado em História.Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	1957/1997
54.	SCHMITZ, Maira Eveline. *Nas asas do vapor...construção do espaço ferroviário em Pelotas/RS (fim do séc. XIX-início do séc. XX).* 15/03/2013 246 f. Mestrado em História. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.	fim do séc. XIX – início do séc. XX
55.	OLIVEIRA,Pedro Alves de. *Ucranianos na Europa e no Brasil: uma história camponesa.* 01/12/2008 159 f. Mestrado em História. Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo.	
56.	SANTOS, Felipe Martins dos. *Trocas políticas entre 'amigos' e prestígio de*	1896/1911

	Paulo de Frontin na Primeira República (1896-1911). 19/04/2017 155 f. Mestrado em História. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica	
57.	TELEGINSKI, Neli Maria. *Bodegas e bodegueiros de Irati-PR na primeira metade do século XX*. 01/02/2012 250 f. Mestrado em História.Universidade Federal do Paraná, Curitiba.	Primeira metade do século XX
58.	ARAUJO, Joao Raimundo de. *Nova Friburgo: o processo de urbanização da "suiça-brasileira" (1890-1930).* 01/09/1992 500 f. Mestrado em História. Universidade Federal Fluminense, Niterói.	1890-1930
59.	CAMPOS JR, Paulo Borges. *A transferência da sede da "Goiás" para Goiânia: 1954.* 01/12/1998 155 f. Mestrado em História. Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	1954
60.	CERQUEIRA, Maria Dalva Fontenele. *Entre trilhos e dormentes: a Estrada de Ferro Central do Piauí na história e na memória dos parnaibanos (1960-1980).* 20/03/2015 169 f. Mestrado em História. Fundação Universidade Federal do Piauí, Teresina.	1960-1980
61.	QUINTÃO, Leandro do Carmo. *A interiorização da capital pela Estrada de Ferro Sul do Espírito Santo*. 01/09/2008 137 f. Mestrado em História. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.	
62.	PAULA, Fernando Nogueira de. *Violência na Vila de São Sebastião do Ribeirão Preto (1874-1888): livres e escravos nas barras da justiça.* 01/03/2010 134 f. Mestrado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, Franca.	1874-1888
63.	FRANCO, Gilmara Yoshihara. *A construção da identidade mato-grossense na escrita de Virgílio Corrêa Filho 1920-1940.* 01/07/2007 132 f. Mestrado em História. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.	1920-1940
64.	CUNHA, Aloísio Santos da. *Descaminhos do trem: as ferrovias na Bahia e o caso do trem da Grota (1912-1976).* 01/06/2011 233 f. Mestrado em História.Universidade Federal da Bahia, Salvador.	1912-1976
65.	BALDINI, Kelly.*Núcleo colonial Campos Salles/Campinas: um estudo de caso sobre a dinâmica das relações bairro rural–cidades.* 01/03/2010 195 f. Mestrado em História. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	
66.	GARCIA, Adilso de Campos. *A participação dos índios Guaná no processo de desenvolvimento econômico do Sul de Mato Grosso (1845-1930).* 01/03/2009 144 f. Mestrado em História. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados.	
67.	RESENDE, Ana Paula Mendonça. *A organização social dos trabalhadores fabris em São João Del Rei: o caso da Companhia Industrial São Joanense - 1891/1935.* 01/07/2003 150 f. Mestrado em História.Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte	1891/1935
68.	CORREA, Roselaine Casanova. *Vida cultural em Santa Maria: o caso da Escola de Teatro Leopoldo Fróes (1943-1983).* 01/08/2003 209 f. Mestrado em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	1943-1983
69.	SANTOS, Claudia Isabel Ribeiros. *O Momento: um espaço de luta ferroviária na cidade de Cruzeiro em 1933.* 01/11/2012 131 f. Mestrado em História.Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1933
70.	LOPES, Valéria Maria Queiroz Cavalcante. *Caminhos e trilhas: transformações e apropriações da cidade de Uberlândia (1950-1980).* 01/02/2002 190 f. Mestrado em História. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.	1950-1980
71.	ARAÚJO, Valdinéia Souza de. *Da pecuária ao turismo: transformações no viver pantaneiro, no entorno da transpantaneira, em Poconé-MT*. 01/08/2005 162 f. Mestrado em História. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	
72.	BRONSTRUP, Daniel Alves.*Da rodovia da morte ao desvio pela vida: os conflitos socioambientais em torno da duplicação da BR-101 em Araranguá/SC*	1995-2011

	(1995-2011). 01/02/2012 178 f. Mestrado em História.Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis.	
73.	MORAIS, Luana Carvalho de. *Ferrovia e cidade, progresso e modernidade: a estação central da Estrada de Ferro de Baturité em Fortaleza– 1873-1917*.01/03/2010 164 f. Mestrado em História e Culturas. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	1873-1917
74.	BARROS, Antônio Iramar Miranda. *Ipu nos trilhos do meretrício: intelectualidade e controle numa sociedade em formação. (1894-1930).*01/12/2009 127 f. Mestrado em História e Culturas. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.	1894-1930
75.	SANTOS, Fabio Alexandre dos. *Rio Claro: uma cidade em transformação; 1850-1906*.01/07/2000 200 f. Mestrado em HistóriaEconômica. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1850/1906
76.	CARVALHO, Diego Francisco de. *Trabalho e conflito naNoroeste do Brasil: a greve dos ferroviários de 1914*. 01/02/2009 148 f. Mestrado em HistóriaEconômica.Universidade de São Paulo, São Paulo.	1914
77.	ARAUJO NETO, Adalberto Coutinho de. *Entre a revolução e o corporativismo: a experiência sindical dos ferroviários da E.F.Sorocabana nos anos 1930.* 01/01/2006 279 f. Mestrado em Históriaeconômica. Universidade de São Paulo, São Paulo.	anos 1930
78.	ROVARON, Carlos Eduardo. *Ocupação da região da caldeira vulcânica de Poços de Caldas-MG – séculos XVIII–XIX*. 01/03/2009 240 f. Mestrado em HistóriaEconômica.Universidade de São Paulo, São Paulo.	séculos XVIII – XIX
79.	SANTOS, Oscar Santana dos. *Uma viagem histórica pelas estradas da esperança: representações literárias do cotidiano, da região e da desativação da Estrada de Ferro Nazaré (Bahia, 1960-1971).* 01/04/2011 94 f. Mestrado em HistóriaRegional e Local. Universidade do Estado da Bahia, Salvador.	1960/1971
80.	MARICATO, Denis Maurilio. *A organização do poder local sob a influência do coronelismo: o caso de Paraguaçu Paulista - 1888/1930*. 01/09/2004 125 f. Mestrado em HistóriaSocial. Universidade de São Paulo, São Paulo.	1888/1930
81.	MANAIA, Renan Saab Rodrigues. *Prazeres fraternais: o outro lado da cidade de Assis através dos processos criminais entre 1930 a 1964*. 01/10/2010 104 f. Mestrado em História Social.Universidade Estadual de Londrina, Londrina.	1930/1964
82.	MARTINI, Augusto Jeronimo. *O plantador de eucaliptos: a questão da preservação florestal no Brasil e o resgate documental do legado de Edmundo Navarro de Andrade*. 01/03/2004 208 f. Mestrado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo.	

ÁREA DE CONHECIMENTO: EDUCAÇÃO

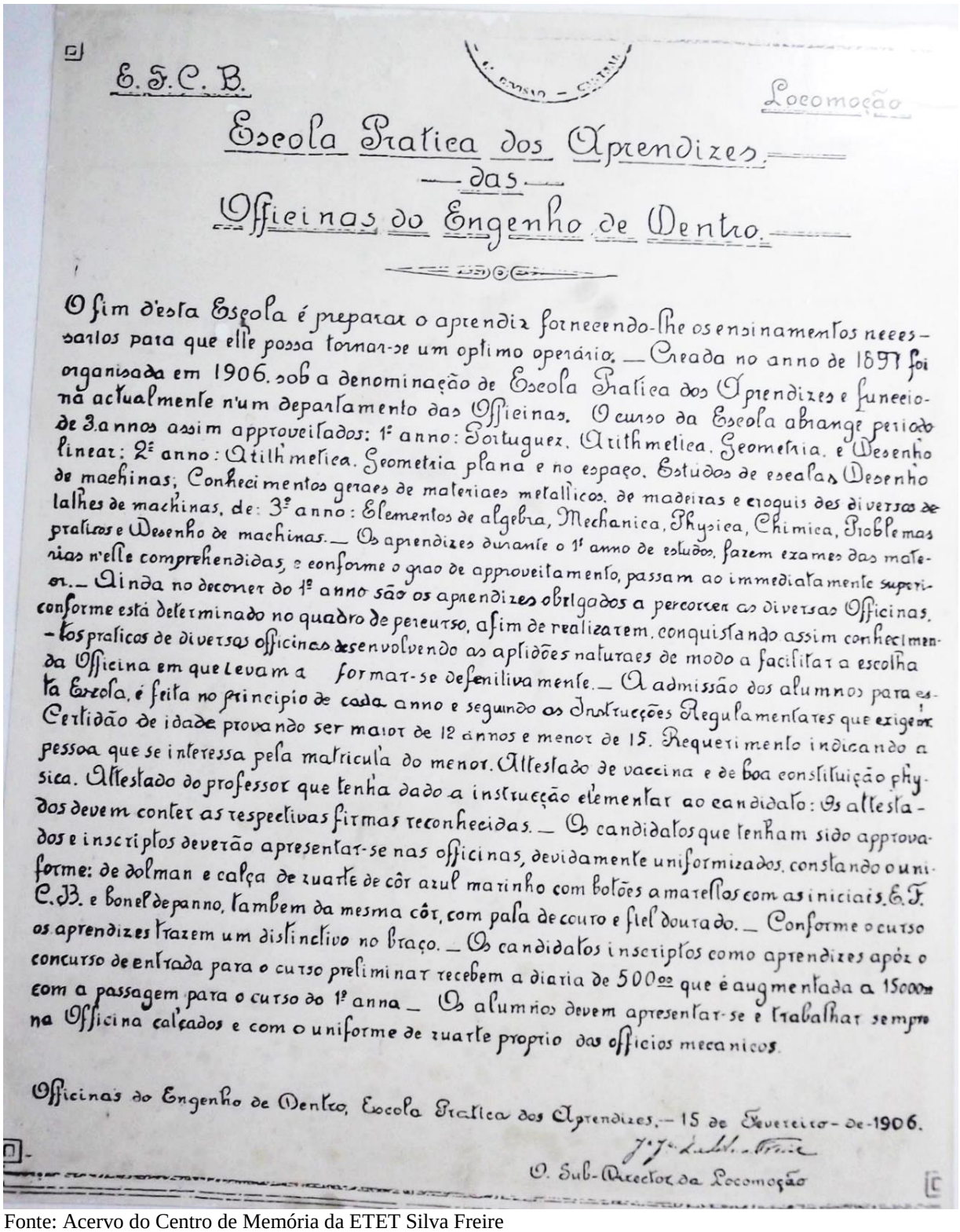
Nº	TESE DE DOUTORADO	PERÍODO
1.	GARCIA, Jose Roberto.*A formação do trabalhador ferroviário: o caso da Escola Profissional Mixta de Sorocaba (1929–1942).* 09/12/2013 225 f. Doutorado em Educação.Universidade de Sorocaba, Sorocaba.	1929-1942
2.	OLIVEIRA, Stella Sanches de. *Implantação e organização do curso ginasial no sul de Mato Grosso: expressões de um projeto de modernização (1917-1942).* 03/04/2014 282 f. Doutorado em Educação.Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.	1917-1942
3.	STENTZLER, Marcia Marlene. *Entre questões lindeiras e a superação de fronteiras: a escola complementar em Porto União (SC) e União da Vitória (PR), 1928-1938*.27/03/2015 182 f. Doutorado em Educação.Universidade Federal do Paraná, Curitiba.	1928-1938
4.	BARALDI, Ivete Maria. *Retraços da educação matemática na região de Bauru (SP): uma história em construção.* 01/11/2003 288 f. Doutorado em Educação Matemática.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo	

ÁREA DE CONHECIMENTO: HISTÓRIA

Nº	TESE DE DOUTORADO	PERÍODO
1.	GARCIA, Liliana Bueno dos Reis. *Companhia Paulista de Estrada de Ferro - trabalho e vida operária - 1930-1940*. 01/12/1992 223 f. Doutorado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1930-1940
2.	GRANDI,Guilherme. *Estado e capital ferroviário em São Paulo: a Companhia Paulista de Estradas de Ferro entre 1930 e 1961*. 01/12/2010 300 f. Doutorado em História Econômica. Universidade de São Paulo, São Paulo.	1930-1961
3.	PETUBA, Rosângela Maria da Silva. *Na trama dos trilhos: cidade, ferrovia e trabalho Ponta Grossa - PR (1955-1997).* 01/03/2011 283 f. Doutorado em História.Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	1955-1997
4.	CORTEZ, Ana Isabel Ribeiro Parente. *O espaço a serviço do tempo: a Estrada de Ferro de Baturité e a invenção do Ceará.* 15/05/2015 402 f. Doutorado em História. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	
5.	SOUZA, Roberio Santos. *"Se eles são livres ou escravos": escravidão e trabalho livre nos canteiros da Estrada de Ferro de São Francisco. Bahia, 1858-1863*.27/03/2013 257 f. Doutorado em História. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	1858/1863
6.	RODRIGUES, Wagner do Nascimento. *Trabalho fotografado: a construção do self fotográfico profissional*. 27/10/2016 150 f. Doutorado em História.Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	
7.	GIFFONI, José Marcello Salles. *Trilhos arrancados: história da Estrada de Ferro Bahia e Minas (1878-1966).* 01/10/2006 307 f. Doutorado em História. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	1878/1966
8.	ZAMBELLO, Marco Henrique. *O declínio ferroviário paulista: despojo do trabalho social e abandono racional*. 23/02/2015 247 f. Doutorado em História. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.	
9.	TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. *A cidade em transformação: formação urbana, desenvolvimento e culturas políticas em Campo Grande (1905-1939).* 02/10/2014 253 f. Doutorado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, Franca.	1905/1939
10.	ANDRADE, Fabiano HomobonoPaes de. *De São Braz ao jardim público - 1887-1931: um ramal da estrada de ferro de Bragança em Belém do Pará.* 01/06/2010 320 f. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1887/1931
11.	SANTOS, Carlos Augusto Pereira dos. *Entre o porto e a estação: cotidiano e cultura dos trabalhadores urbanos de Camocim-CE, 1920-1970.* 01/03/2008 264 f. Doutorado em História.Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	1920/1970
12.	RADIN, José Carlos. *Companhias colonizadoras em Cruzeiro: representações sobre a civilização do sertão.* 01/03/2006 210 f. Doutorado em História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	
13.	VALENTINI, Delmir José. *Atividades da Brazil Railway Company no Sul do Brasil: a instalação da lumber e a guerra na região do Contestado (1906-1916).* 01/01/2009 301 f. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.	1906-1916
14.	DONADELI, Paulo Henrique Miotto. *Os "inimigos" e os "cidadãos" da República: direito penal e controle social (Franca, 1890-1902).* 23/06/2016 234 f. Doutorado em História.Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Franca, Franca.	1890-1902
15.	HILLIG, Silvana Grunewaldt. *Entre trilhos e sobre rodas: racionalização, disciplina e resistência no sistema férreo Rio Grande do Sul (1920-1949).* 01/04/2005 283 f. Doutorado em História. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	1920/1949
16.	CARVALHO, Miguel Mundstock Xavier de. *Uma grande empresa em meio à*	1870-1970

	floresta: a história da devastação da floresta com araucária e a Southern BrazilLumberandColonization (1870-1970). 01/12/2010 313 f. Doutorado em História. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	
17.	QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. *Uma ferrovia entre dois mundos a E.F. Noroeste do Brasil na construção histórica de Mato Grosso (1918-1956).* 01/12/1999 559 f. Doutorado em História Econômica. Universidade de São Paulo, São Paulo	1918-1956
18.	MONTEIRO, Arlete Assumpcão. *Santo André: dos primórdios a industrialização um estudo sobre os imigrantes ao longo da São Paulo Railway*. 01/10/1995 275 f. Doutorado em História Econômica.Universidade de São Paulo, São Paulo.	
19.	ROVARON, Carlos Eduardo. *Xadrez imobiliário. As peças humanas, o tabuleiro de terras e as novas regras do jogo em Caldas-MG (séc. XIX).* 09/12/2014. Doutorado em História Econômica. Universidade de São Paulo, São Paulo.	Séc. XIX
20.	POSSAS, Lídia Maria Vianna. *Mulheres, trens e trilhos: beirando uma história impossível.* 01/08/1999 283 f. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo.	
21.	BORGES, Fernando Tadeu de Miranda. *Esperando o trem: sonhos e esperanças de Cuiabá*. 01/10/2003 339 f. Doutorado em História Social. Universidade de São Paulo, São Paulo.	
22.	MATOS, Lucina Ferreira. *Memória ferroviária: da mobilização popular à política pública de patrimônio.* 14/12/2015 200 f. Doutorado em História, Política e Bens Culturais.Fundação Getúlio Vargas/RJ, Rio de Janeiro.	

ANEXO B - Ata de organização da Escola Prática de Aprendizes das Oficinas do Engenho de Dentro, 1906



E. F. C. B.

Locomoção

Escola Pratica dos Aprendizes das Officinas do Engenho de Dentro.

O fim d'esta Escola é preparar o aprendiz fornecendo-lhe os ensinamentos neces-sarios para que elle possa tornar-se um optimo operário. — Creada no anno de 1897 foi organisada em 1906. sob a denominação de Escola Pratica dos Aprendizes e funcio-na actualmente n'um departamento das Officinas. O curso da Escola abrange periodo de 3 annos assim approveitados: 1º anno: Portuguez. Arithmetica. Geometria. e Desenho lineat; 2º anno: Atilhmetica. Geometria plana e no espaço. Estudos de escalas Desenho de machinas; Conhecimentos geraes de materiaes metallicos. de madeiras e croquis des diversos de talhes de machinas, de: 3º anno: Elementos de algebra, Mechanica, Physica, Chimica, Problemas praticos e Desenho de machinas. — Os aprendizes durante o 1º anno de estudos. fazem exames das mate-rias n'elle comprehendidas, e conforme o grao de approveitamento, passam ao immediatamente superi-or. — Ainda no decorrer do 1º anno são os aprendizes obrigados a percorrer as diversas Officinas, conforme está determinado no quadro de percurso, afim de realizarem, conquistando assim conhecimen--tos praticos de diversas officinas desenvolvendo as aptidões naturaes de modo a facilitar a escolha da Officina em que devam a formar-se definitivamente. — A admissão dos alumnos para es-ta Escola, é feita no principio de cada anno e segundo as Instrucções Regulamentares que exigem: Certidão de idade provando ser maior de 12 annos e menor de 15. Requerimento indicando a pessoa que se interessa pela matricula do menor. Attestado de vaccina e de boa constituição phy-sica. Attestado do professor que tenha dado a instrucção elementar ao candidato: Os attesta-dos devem conter as respectivas firmas reconhecidas. — Os candidatos que tenham sido approva-dos e inscriptos deverão apresentar-se nas officinas, devidamente uniformizados. constando o uni-forme: de dolman e calça de zuarte de côr azul marinho com botões amarellos com as iniciais E. F. C. B. e bonet de panno, tambem da mesma côr, com pala de couro e fiel dourado. — Conforme o curso os aprendizes trazem um distinctivo no braço. — Os candidatos inscriptos como aprendizes apóz o concurso de entrada para o curso preliminar recebem a diaria de 500rs que é augmentada a 1500rs com a passagem para o curso do 1º anno — Os alumnos devem apresentar-se e trabalhar sempre na Officina calçados e com o uniforme de zuarte proprio dos officios mecanicos.

Officinas do Engenho de Dentro, Escola Pratica dos Aprendizes, — 15 de Fevereiro - de - 1906.

O. Sub-Director da Locomoção

Fonte: Acervo do Centro de Memória da ETET Silva Freire

ANEXO C – Diploma de aprendiz graduado da Locomoção da Estrada de Ferro Central do Brasil – 1921

Fonte: Acervo do Museu do Trem