

NEM ESMOLA NEM PRIVILÉGIO:

Uma história sobre a
obrigatoriedade escolar

(Brasil e Argentina, 1870-1890)

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

LUIZA PINHEIRO FERBER

**“NEM ESMOLA, NEM PRIVILÉGIO”
UMA HISTÓRIA SOBRE A OBRIGATORIEDADE ESCOLAR
- BRASIL E ARGENTINA -
(1870-1890)**

Florianópolis/SC

2023

LUIZA PINHEIRO FERBER



“NEM ESMOLA, NEM PRIVILÉGIO”: UMA HISTÓRIA SOBRE A
OBRIGATORIEDADE ESCOLAR (BRASIL E ARGENTINA – 1870-1890)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva

FLORIANÓPOLIS/SC
2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Setorial do FAED/UDESC,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Ferber, Luiza Pinheiro

"Nem esmola, nem privilégio" : uma história da obrigatoriedade escolar (Brasil e Argentina, 1870-1890) / Luiza Pinheiro Ferber. -- 2023.

176 p.

Orientadora: Vera Lucia Gaspar da Silva

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2023.

1. Obrigatoriedade escolar. 2. Cultura material escolar. 3. Brasil e Argentina. 4. Século XIX. 5. História da Educação. I. Gaspar da Silva, Vera Lucia. II. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

LUIZA PINHEIRO FERBER

“NEM ESMOLA, NEM PRIVILÉGIO”: UMA HISTÓRIA SOBRE A
OBRIGATORIEDADE ESCOLAR (BRASIL E ARGENTINA – 1870-1890)

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora:

Professora Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Professora Dra. Diana Gonçalves Vidal
Universidade de São Paulo – USP

Professora Dra. Gizele de Souza
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Professor Dr. Cesar Augusto Castro
Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Professora Dra. Cristiani Bereta da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro
Suplente

Professora Dra. Andréa Bezerra Cordeiro
Universidade Federal do Paraná – UFPR

Florianópolis, 5 de maio de 2023.

*Dedico este trabalho ao Raphael,
meu parceiro nessa aventura que é a vida!*

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo meu vô Chico e minha vó Rely (*in memoriam*), por terem me dado tanto amor e apoio, vocês são minha saudade diária. Amo vocês!

À minha mãe Lizete, que está sempre ao meu lado, meu suporte não importa o que aconteça. Muito da mulher que sou, vem do teu exemplo e da tua força. Obrigada por sempre acreditar em mim.

À minha irmã Marina, por trazer leveza na minha vida. Tenho muito orgulho de ti!

Ao Raphael, meu amor, meu parceiro. Obrigada por estar sempre ao meu lado, independente da distância. A vida é muito mais divertida, muito mais colorida e mais leve contigo!

Às minhas amigas Ana Paula, Danielly e Marina, que sempre estiveram ao meu lado, fazendo com que este ciclo de doutoramento não fosse tão pesado. Obrigada pelas risadas, choros, silêncios e parceria. Que sorte a minha ter vocês em minha vida!

Ao meu pai, familiares e amigos por todo o apoio.

Ao Gustavo, Dilce e ao grupo Objetos da Escola pelas parcerias e trocas acadêmicas.

Às professoras Diana Vidal, Gizele de Souza, Cristiani Bereta e ao professor Cesar Augusto Castro por aceitarem participar da banca. Obrigada pela leitura atenta e pelas contribuições teórico-metodológicas que foram significativas para o trabalho.

À Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), universidade pública que me recebeu na graduação, mestrado e doutorado. Obrigada aos professores e professoras que me mostraram as dores e as delícias da profissão e me abriram um mundo novo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por me fornecer um apoio financeiro essencial para o desenvolvimento desta pesquisa.

E à minha orientadora Vera Lucia Gaspar da Silva, que me conheceu ainda na graduação (2009) e me deu a oportunidade e o privilégio de ser sua bolsista de iniciação científica. Muito obrigada por ter acreditado que eu seria capaz mesmo quando eu não acreditava. Obrigada pelas palavras de carinho e pelos “puxões de orelha”. Foi uma honra ter sido orientada por esta pesquisadora generosa, comprometida e que ama o que faz!

Viva a educação pública! Viva a escola! Viva os professores! Viva a História da Educação!

RESUMO

FERBER, Luiza Pinheiro. “**Nem esmola, nem privilégio**”: uma história sobre a obrigatoriedade escolar (Brasil e Argentina – 1870-1890). (Tese – Doutorado em Educação). Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

Este trabalho tem como proposta principal identificar e analisar discursos e argumentos que sustentaram a aprovação de leis de obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX. O cerne desta investigação são as primeiras leis de obrigatoriedade escolar, pois foi a partir delas que outras leis foram sendo discutidas, melhoradas e instauradas. Com a instituição das leis de obrigatoriedade escolar nos dois países investigados, constatou-se que estas nações compreendiam que tornar obrigatório que as crianças tivessem uma educação escolar era quase sinônimo de melhoria da sociedade, tornando-a, num futuro próximo, uma sociedade com sentimentos nacionalistas, com pessoas civilizadas, patriotas com boa formação de mão de obra e aptos para votar. Por meio das leituras de documentos e trabalhos sobre o tema, compreendeu-se que a noção de ensino primário e de escola obrigatória têm origem relativamente recente, e foi principalmente na segunda metade do oitocentos que estas discussões passam a ganhar mais força e potência nos países que iniciam seus projetos de escolarização assim como em territórios brasileiro e argentino. Também por meio das leituras realizadas, as leis de obrigatoriedade escolar foram analisadas sob duas perspectivas diferentes, mas que se complementam. Uma delas relaciona-se à proteção da criança, e a outra, refere-se à proteção de um futuro social e econômico das duas nações, a argentina e a brasileira, que estavam em formação. A investigação foi conduzida com base empírica em decretos, regulamentos, falas relacionadas a educação escolar de autoridades públicas, leis de obrigatoriedade escolar, entre outros. Para apresentar as análises que tomam por base os argumentos que cercam as leis de obrigatoriedade escolar, o trabalho foi dividido em três partes. A primeira tem por objetivo destacar alguns aspectos identificados em discursos que foram significativos para a aprovação da(s) lei(s) de obrigatoriedade escolar de Brasil e Argentina. A segunda parte discute e analisa sobre como o espaço físico, a materialidade, a formação e a idoneidade do professorado, tornaram-se argumentos, muitas vezes decisivos, para a implementação de uma lei de obrigatoriedade de ensino, da mesma maneira que estes aspectos foram utilizados em pretextos contrários a esta implementação, tendo como base a noção de cultura material escolar. Na terceira parte a intenção foi *fazer-ver* as crianças excluídas das leis de obrigatoriedade escolar, analisando de que forma a educação compulsória teve um papel de proteção para as crianças pobres e/ou trabalhadoras e investigar estratégias que províncias brasileiras e do território argentino acionaram, para que as famílias e/ou responsáveis pelas crianças em idade escolar, as fizessem frequentar a escola. Os argumentos apresentados nesta pesquisa apontam que as leis de obrigatoriedade escolar de Brasil e Argentina, foram uma das estratégias pensadas pelo Estado para a expansão da escolarização.

Palavras-chave: Obrigatoriedade escolar. Cultura material escolar. Brasil e Argentina. Século XIX. História da Educação.

ABSTRACT

FERBER, Luiza Pinheiro. “**Neither alms nor privilege**”: a story about mandatory schooling (Brazil and Argentina – 1870-1890). (Thesis – Doctorate in Education). State University of Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

The main purpose of this paper is to identify and analyze discourses and arguments that supported the approval of compulsory schooling laws in Brazil and Argentina in the second half of the 19th century. The core of this investigation consists of the first compulsory schooling laws, since they were the laws upon which other laws were discussed, improved and introduced. With the establishment of mandatory schooling laws in the two countries investigated, it was recognized that these nations assumed that making it compulsory for children to be schooled was almost synonymous with improving society, turning it, in the near future, into a society with nationalist feelings, comprised of civilized people, patriots with good labor training and competent to vote. Upon reading the literature on the theme, it became clear that the notion of primary education and compulsory schooling have a relatively recent origin, and that it was mainly in the second half of the 19th century that these discussions started to gain more strength and power in countries starting their schooling projects, including Brazil and Argentina. Based on the readings, the mandatory schooling laws were analyzed from two different, but complementary perspectives. One related to children protection, and the other regarding the protection of the social and economic future of the two nations, Argentina and Brazil, both still under construction. The investigation was conducted based empirically on decrees, regulations, speeches by public authorities related to school education, and mandatory schooling laws, among others. In order to present the analyzes based on arguments centered on the mandatory schooling laws, the paper was divided into three parts. The first aims at highlighting some aspects identified in speeches that proved significant for the approval of the mandatory schooling law(s) in Brazil and Argentina. The second part discusses and analyzes how the physical space, materiality, training and suitability of the teaching staff became arguments, often decisive ones, for the implementation of a mandatory education law, and the way that these same aspects were used as pretexts against its implementation, having as its basis the notion of school material culture. In the third part, the intention was *to expose* the children excluded from compulsory schooling laws, analyzing how compulsory education played a protective role in protecting poor and/or working children, and investigating the strategies that Brazilian provinces and provinces in the Argentinean territory put into action in order to ensure that families and/or guardians of school-age-children would attend school. The arguments presented in this paper indicate that the mandatory schooling laws in Brazil and Argentina were one of the strategies devised by the State for expanding schooling.

Keywords: Compulsory schooling. School material culture. Brazil and Argentina. XIX century. History of Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Imagem do El Monitor.....	33
Figura 02 - Artigo sobre João Thomé da Silva	50
Figura 03 - Falas de João Thomé da Silva nas três províncias	52
Figura 04 - Falas de João Thomé da Silva nas províncias do Espírito Santo e Santa Catarina.....	53
Figura 05 - Modelo de carteiras-banco estadunidense	84
Figura 06 - Escola de meninas, 3º ano – Buenos Aires, 1889	86
Figura 07 - Escola de Meninos – Buenos Aires, 1889	86
Figura 08 - Foto da Exposição do Collégio Abílio, na Exposição Universal de 1889	87
Figura 09 - Modelos de fachadas de escolas elementares argentinas	95
Figura 10 – ‘Un Conventillo’, Buenos Aires, 1901	143
Figura 11 - Interior de um cortiço, Rio de Janeiro, 1906	144
Figura 12 - As crianças e o cortiço	146
Figura 13 - A vida no cortiço.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ano de aprovação da lei da obrigatoriedade escolar nas províncias brasileiras	25
Quadro 2 - Endereços eletrônicos mais acessados	31
Quadro 3 - Argumentos relacionados a materialidade escolar em províncias brasileiras	81
Quadro 4 - Fundação das primeiras escolas normais na Argentina e no Brasil	107
Quadro 5 - Prescrições para matricular as crianças na escola – século XIX	127

SUMÁRIO

(RE) CONHECENDO O TEMA	17
1. INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO VACINA MORAL	43
1.1 Um presidente, três províncias.....	45
1.2 Um discurso tal e qual	53
1.3 Os congressos como divulgadores de ideias e ideais	58
1.4 El escenario argentino.....	64
2. EM QUAIS CONDIÇÕES ESTUDAVAM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SÉCULO XIX?	72
2.1 Edifícios escolares: conteúdos e valores de memórias	89
2.2 “Quanto vale o mestre, tanto vale a escola”	99
3. LUGAR DA FAMÍLIA E DA(S) INFÂNCIA(S) EM PROJETOS DE ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA	113
3.1 Amemos as crianças, eduquemos as infâncias	113
3.2 Mobiliário escolar na ótica de proteção às infâncias	116
3.3 Úteis a si e ao Estado	120
3.4 Obrigatoriedade escolar: para quem?	127
3.5 A “culpa” é de quem?	138
3.6 Punição às famílias	151
POR ORA... – considerações finais	156
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
FONTES	173

(RE) CONHECENDO O
TEMA

(RE) CONHECENDO O TEMA

No decorrer da investigação, decidi procurar, em um dicionário¹, pelo significado da palavra **obrigatório**. Apareceram três resultados: *imposto por lei, pressão moral e controle social*. Surpreenderam-me os conceitos de *pressão moral e controle social*, pois mostram a influência de pensamentos ou ideologias vigentes dentro de uma sociedade, o que nos faz perceber a amplitude social e política para que algo seja ou se torne obrigatório. A temática desta investigação pode ser considerada fruto de pressão moral e, principalmente, de controle social. Estudar, analisar a escola obrigatória, a obrigatoriedade escolar na segunda metade do século XIX, o período concernente à investigação e sobre tudo isso refletir implica compreender discursos e argumentos embutidos na pressão moral de se aprovar uma lei que obrigaria os pais a matricular as crianças numa escola, tornando obrigatória a sua frequência, e como esta ação foi vista como uma forma de controle social.

Entende-se a escola como uma instituição construída historicamente, que foi ocupando um lugar central em projetos modernos de civilização e de nação na segunda metade do período oitocentista. Ao longo do tempo, foi assumindo cada vez maior importância, deixando de ser espaço para ser lugar e, a partir deste lugar social sua função se torna edificada, passando a(s) lei(s) de obrigatoriedade escolar a exercer um papel importante nessa mudança de perspectiva. Antonio Viñao Frago escreve: “La ocupación del espacio, su utilización, supone su constitución como lugar. El ‘salto cualitativo’ desde el espacio al lugar, es, pues, una construcción. El espacio se proyecta o imagina, el lugar se construye”² (VIÑAO FRAGO, 1993-94, p. 18)³.

Aprovar uma lei que tornasse a educação escolar primária obrigatória, acarretaria alterações estruturais significativas. Quanto às estruturas *sociais*, por exemplo, havia um esforço de parte das famílias das camadas mais pobres em fornecer ensino às suas crianças, movimento este que mudaria a rotina familiar. Outra questão importante é referente à parte *econômica*, que, para as famílias mais pobres, significava abrir mão de mais uma pessoa para contribuir com as contas da casa ou, nas zonas rurais, auxiliar nos períodos de colheita. Quanto

¹ Dicionário da Oxford, disponibilizado em endereço eletrônico: <https://languages.oup.com/google-dictionary-pt/>.

² Para esta tese, optou-se por inserir a tradução das citações em língua estrangeira em notas de rodapé.

³ “A ocupação do espaço, sua utilização, supõe sua constituição como lugar. O ‘salto qualitativo’ de espaço para lugar, é, pois, uma construção. O espaço se projeta ou imagina, enquanto o lugar se constrói.” (Tradução Livre).

ao Estado, sancionar a obrigatoriedade escolar demandaria grandes investimentos, fosse na construção de escolas, fosse na aquisição de materiais didáticos, mobiliários escolares ou na formação de professores. Com relação às modificações *educacionais*, há que se estudar os métodos pedagógicos e sua aplicação, a construção e/ou a adaptação de móveis e edifícios para a instalação das instituições escolares.

Antes de continuar a escrever sobre a escolarização compulsória, penso ser importante falar do caminho acadêmico e científico percorrido para chegar ao tema desta pesquisa. Foi no ano de 2010, quando cursava Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Foi, então, oferecida uma vaga para fazer parte como bolsista de iniciação científica num projeto de pesquisa⁴ coordenado pela professora doutora Vera Lucia Gaspar da Silva. Incentivada por algumas colegas, e como era de meu interesse estudar mais sobre História da Educação, candidatei-me e consegui a vaga. A partir desta oportunidade, fui “apresentada” à cultura material escolar, a muitos dos autores e autoras que serão citados no decorrer da escrita desta investigação, e, principalmente, aprendi a pesquisar e a fazer pesquisa. Tive a possibilidade de ir a congressos, de participar de reuniões de grupos de pesquisa, de seminários e de grupos de estudo. Em todas estas ocasiões, ficava de olhos e ouvidos atentos para aprender mais sobre o fazer científico e para apreender as temáticas abordadas e investigadas.

Em 2013, assim que finalizei a graduação, entrei no mestrado⁵ pelo Programa de Pós-Graduação, também na Udesc, na linha de História e Historiografia da Educação. Para alcançar o título de mestre, defendi uma dissertação⁶ cujo objetivo geral era “fazer ver” as escolas isoladas, responsáveis por alfabetizar um número significativo de catarinenses, constituindo-se, assim, em instituição relevante para entender a educação no estado.

Apesar de serem em períodos diferentes - a pesquisa do mestrado enfocava as primeiras décadas do século XX, enquanto a pesquisa de doutorado se dedica a segunda metade do século XIX -, as duas investigações, além de se complementarem, têm em comum alguns tópicos estudados, como o da exigência de os docentes apresentarem um caráter idôneo, por exemplo. E, assim como nas primeiras décadas do século XX, no período investigado na pesquisa de

⁴ A pesquisa intitulada: *Objetos da Escola: Cultura Material da Escola Graduada (1870-1950)*, foi coordenada pela professora Dr^a. Vera Lucia Gaspar da Silva, sendo desenvolvida juntamente com o projeto de alcance nacional, *Por uma teoria e uma História da Escola Primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)*, sob a coordenação da professora Dr^a. Rosa Fátima de Souza.

⁵ Fui contemplada como bolsista Fapesc/Capes, durante todo o mestrado.

⁶ Dissertação intitulada: **“Um Mal Necessário”**: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928), sob orientação da professora doutora Cristiani Bereta da Silva.

doutorado, havia um projeto de modernização da e na sociedade que acontecia também por meio da escola de massas. Nesse contexto, a investigação proposta para este trabalho vai se debruçar exatamente sobre um projeto de modernização, também pretendido pela escola. O interesse em pesquisar sobre a obrigatoriedade escolar, e questões conexas, veio em decorrência de reuniões do grupo de pesquisa, de leitura de textos e também de produções⁷ de integrantes do grupo⁸ em que estava inserida, e se vincula aos projetos de pesquisa “*Objetos para Consumo da Escola: o que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar* (Udesc/CNPq/Fapesc/Capes) e “Objetos da Escola: Por uma história material da experiência escolar (1880-1920)” (Udesc/CNPq/Fapesc/Gapes). Tais projetos trabalham com a ideia de que:

A inserção da escola na vida social vem acompanhada de demandas e organiza novos processos. Por um lado, a indústria e a urbanização emergentes impõem novos modos de organização social; por outro, esta organização reclama certa racionalidade que acaba por também atravessar a constituição da escola (GASPAR DA SILVA, 2017, p. 9).

É a partir desta perspectiva que a escola será explorada no decorrer desta investigação.

Após a escolha da temática central da pesquisa de doutoramento, **obrigatoriedade escolar**, era preciso pensar na questão geográfica. De início, estabeleceu-se que os países investigados seriam Brasil, Argentina, Chile e Uruguai⁹, na tentativa de compreender as discussões e argumentos para a aprovação de uma lei de obrigatoriedade escolar em uma escala mais ampla. Entretanto, após o trabalho ter passado pela qualificação, foi sugerido pela banca que se excluíssem dois países, para que a pesquisa tivesse maior profundidade. Então, em conversa com minha orientadora, optamos por retirar o Chile e o Uruguai, mantendo a Argentina, pois já havia um número maior de fontes identificadas.

Cabe registrar que este trabalho tem como uma de suas intenções pesquisar “marcas comuns em espaços e contextos diferentes” (GASPAR DA SILVA, 2004). Este é um estudo

⁷ Algumas produções do grupo **Objetos da Escola: A (re)invenção do mobiliário escolar**: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889), tese defendida por Gustavo Rugoni de Sousa, no ano de 2019; **Instruir, medir e difundir**: expansão da instrução primária catarinense (1870-1910), tese defendida por Dilce Schüeroff, no ano de 2021; **Instrumentos e Acessórios de Escrita**: a construção de uma necessidade “universal” para a escolarização da infância (1860-1890), tese defendida por Ana Paula de Souza Kincheski, no ano de 2022. Tais trabalhos são fruto da inserção de seus autores no Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC.

⁸ Trata-se do Grupo de Pesquisa: Objetos da Escola, que, desde 2004, se dedica a estudos sobre o provimento material da escola primária na perspectiva da cultura material e da circulação de ideias pedagógicas e conta com a coordenação da professora doutora Vera Lucia Gaspar da Silva.

⁹ Além de Brasil e Argentina, fazem parte do projeto de pesquisa *Objetos para Consumo da Escola*, os países: Uruguai, Espanha e Itália.

comparativo do sentido. O objetivo não é comparar os dois países de maneira estanque, pois se compreende que fatos e acontecimentos não estão estagnados (NÓVOA; SCHRIEWER, 2000). Nesta investigação, opera-se com a ideia de circulação e não de comparação de unidades. Toma-se a perspectiva a partir do sentido ou do significado de obrigatoriedade escolar, e de que forma se aplicava nos diferentes países. Um dos objetivos é identificar argumentos que circularam entre a Argentina e o Brasil, e não comparar discursos ou ações. Mas, como mobilizar fontes de contextos diferentes? Como estruturar as informações coletadas? Estes constituíram alguns dos muitos desafios encontrados no decorrer deste trabalho. Vera Lucia Gaspar da Silva escreve, em sua obra, *Sentidos da profissão docente* que

O modelo explicativo para a compreensão de um determinado fenômeno em um espaço não serve, necessariamente, para explicar e compreender o desenrolar dos acontecimentos em outro espaço. Por outro lado, há situações que suportam uma explicação análoga, apesar dos diferentes contextos (2004, p. 76).

Os autores Diana Vidal e Adrián Ascolani, com relação aos estudos entre Brasil e Argentina, afirmam que

São evidentes as trocas estabelecidas, nos séculos XIX e XX, entre os países latino-americanos e as nações europeias e os Estados Unidos da América e a semelhança na implantação da forma escolar moderna. Por outro lado, são inegáveis a circulação de educadores entre Argentina e Brasil no mesmo período [...] (2009, p. 8).

Definidos os países que seriam investigados, nos quais vigora a lei da obrigatoriedade escolar, iniciei uma análise para compreender a política de Estado que influiu no processo de civilização e modernização da sociedade e na construção de uma identidade moderna. A segunda metade do século XIX foi marcada pela falta de investimentos econômicos, políticos, sociais e educacionais dos governos brasileiros e argentinos destinados ao ensino das primeiras letras:

O século XIX implicou, para a América Latina, a passagem do domínio colonial para a consolidação das nações modernas. Esse processo, marcado por duras e longas lutas – tanto contra inimigos externos como em sangrentas guerras internas – foi o pano de fundo dos debates sobre as formas de modernização social que deveriam enfrentar o continente para uma melhor inserção no novo ‘mundo civilizado’ (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 87).

Articular estas histórias e experiências, realizadas por meio de projetos educativos para alcançar o tão desejado progresso, tornou-se também um motivador para aprofundar o tema da

educação compulsória no Brasil e na Argentina. A partir da indagação: **Quais argumentos e justificativas os Estados Brasileiro e Argentino apresentavam para que houvesse leis de obrigatoriedade escolar?**

Deste modo, ficou definido que o objetivo principal da pesquisa seria: **identificar e analisar discursos e argumentos que sustentaram a aprovação de leis de obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina na segunda metade do século XIX.** Tendo como objetivos específicos: destacar alguns aspectos identificados em discursos que foram significativos para a aprovação da(s) lei(s) de obrigatoriedade escolar de Brasil e Argentina; discutir e analisar sobre como o espaço físico, a materialidade, a formação e a idoneidade do professorado, tornaram-se argumentos, muitas vezes decisivos, para a implementação da lei, da mesma maneira que estes aspectos foram utilizados em pretextos contrários a esta implementação, tendo como base a cultura material escolar; e *fazer-ver* as crianças excluídas das leis de obrigatoriedade escolar analisando de que forma a educação compulsória teve um papel de proteção para as crianças pobres e/ou trabalhadoras, além de investigar as estratégias dos Estados brasileiros e argentino acionaram, para que as famílias responsáveis pelas crianças em idade escolar as fizessem frequentar a escola.

O recorte temporal para delimitar as análises deste estudo foi definido principalmente pelo período em que as leis de obrigatoriedade escolar dos países foram aprovadas. O cerne desta pesquisa é analisar as primeiras leis de obrigatoriedade escolar, pois foi a partir delas que outras leis foram sendo discutidas, melhoradas e instauradas. Por meio das leituras de documentos e trabalhos sobre o tema, compreendi que a noção de ensino primário e de escola obrigatória era de origem relativamente recente, e que, mesmo tendo um largo desenvolvimento, foi principalmente na segunda metade do oitocentos que estas discussões passaram a ganhar mais força e abrangência, tanto em território brasileiro, quanto no argentino.

Pesquisando, juntamente com uma colega, sobre a influência que dicionários de educação tiveram na circulação de ideias pedagógicas para a escrita de um artigo,¹⁰ encontramos um, de caráter pedagógico, intitulado: *Diccionario Universal de Educação e Ensino: útil à mocidade de ambos os sexos, às mães de família, aos professores, aos directores e directoras de collegios e aos alumnos que se preparam para exame*, organizado¹¹ pelo francês Émile Mathieu-Campagne, e publicado em um único volume, no ano de 1872. No ano seguinte,

¹⁰ O artigo encontra-se em avaliação junto a uma revista científica.

¹¹ Tanto na versão francesa como nas versões portuguesas, não há identificação de autores dos verbetes.

1873, este impresso foi traduzido, estendido e publicado em dois volumes pelo português Camilo Castello-Branco, e seus colaboradores. Mais tarde, no ano de 1886, uma versão estendida foi publicada também por Castello-Branco e seus colaboradores, desta vez, porém, em três volumes.

No decorrer da leitura de verbetes relacionados à escolarização da infância, de sua obrigatoriedade e do provimento material sugerido para os projetos de modernização da instrução que estavam surgindo, deparei-me com a explicação do verbete *Instrução Primária*, que, de certa forma, conseguiu definir questões relacionadas à escola obrigatória, conforme o excerto abaixo:

Constituído para dar ao povo uma educação que o prepare para as luctas e trabalhos da vida quotidiana, o ensino deve ser *laical*, porque é destinado a preparar não só os membros de uma sociedade, *gratuito*, porque sendo um serviço social, não deve ser para ninguém **nem um privilégio nem uma esmola**, e *obrigatório*, para todas as crianças, como o é para sociedade¹² (DICCIONARIO, 1886, p. 408, grifos meus).

O trecho expressa como o ensino primário passa a ser considerado um assunto de grande interesse público. Percebe-se haver uma difusão de um discurso que considera esta etapa da escolarização uma necessidade social e, dentro dela, uma pressão moral, que faz com que esta necessidade passe a ser tratada como uma obrigação da sociedade, visto que se trata de uma “inscrição do ensino primário á frente das instituições d’uma nação livre, em vez de ficar pertencendo ao domínio da caridade particular ou das instituições de beneficencia” (DICCIONARIO, 1886, p. 408).

Por meio dos escritos do verbete *Instrução Primária*, dei-me conta da circulação de um ideal do que se pretendia com a obrigatoriedade escolar e de como se compreendia o papel social da escola. Era um movimento comum em muitos países ocidentais e, no Brasil e na Argentina, as discussões e argumentações estavam se expandindo. Ao longo das páginas deste trabalho, será possível identificar alguns argumentos relacionados à obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina.

Havia, nos dois países aqui investigados, políticos, intelectuais e pensadores da educação que acreditavam que era por meio da educação escolar que a sociedade se tornaria civilizada e moderna, tomando como exemplo os moldes europeus e o estadunidense. Entretanto, o Brasil e a Argentina viviam um cenário político diferente. Enquanto na Argentina

¹² Optou-se por manter, no decorrer do trabalho, a grafia original de todos os trechos extraídos de fontes documentais.

vigorava um regime republicano desde maio de 1810, ano de sua independência, o Brasil ainda estava sob um regime monárquico, mesmo tendo proclamado a Independência no ano de 1822. À guisa de mais um esclarecimento sobre as diferenças de organização estatal dos países, as autoras Silvina Gvirtz, Diana Vidal e Maurilane Biccas (2009, p. 15) ao escreverem sobre a Argentina e o Brasil expressam que

A proclamação da Independência no Brasil e da República na Argentina não apenas criou regimes políticos diferentes, mas também demandou o provisionamento de instâncias específicas para o domínio do legislativo. A composição das Câmaras deliberativas e a formação jurídica dos novos parlamentares foram questões prioritárias na construção das nações independentes, tanto no concernente às estratégias de controle e ordenamento social, quanto na produção da identidade social.

A produção da identidade social citada pelas autoras era um elemento muito presente nos discursos dos políticos e nas políticas aprovadas, principalmente as educacionais, pois as autoridades passaram a entender que “[...] a educação funciona em estreita relação com a sociedade nacional que a gere” (MEYER, 2000, p. 15). Quando toma força nos discursos políticos uma vinculação entre uma melhoria social e a educação escolar, observa-se um início dos debates e embates referentes ao lugar que a escola e a educação ocupariam no novo projeto de civilização que estava em construção.

Na república argentina oitocentista, o escritor Oscar Daniel Duarte, relata, em um de seus escritos,¹³ esta ação de fortalecimento do discurso quanto à relevância da instrução pública. Segundo o autor (2015, p. 26), “el proceso de consolidación estatal argentina fue acompañado por una herramienta medular, la educación pública. La misma fue impulsada por los distintos gobiernos, aunque diferente fue su orientación dependiendo de la dirección política-productiva.”¹⁴ Muitos políticos republicanos do século XIX, com a ideia de romper com hábitos e condutas coloniais, apostavam na escola para a (re)construção da nação argentina. Para este grupo, “a incorporação de novos hábitos de pensamentos e ação adquiria [...] o significado de colocar-se à altura da civilização, liberando o povo do atraso e da anarquia” (VILLAVICENCIO, 2003 *apud* FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 100).

¹³ *La propuesta escolar en Argentina y sus vínculos económicos durante las presidencias de Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento*. Texto retirado da Revista Brasileira de História da Educação, edição v. 15, n. 3 (39), p. 23-52, set./dez. 2015.

¹⁴ “O processo de consolidação estatal argentino foi acompanhado por uma ferramenta medular, a educação pública. Esta foi impulsionada por diferentes governos, ainda que sua orientação fosse diferente em cada direção político-productiva.” (Tradução Livre).

Há alguns marcos determinantes para o progresso da educação na Argentina na segunda metade do século XIX. A obrigatoriedade escolar é um deles. Para esta pesquisa, a lei explorada será a Lei n.º 1.420, sancionada em 8 de julho de 1884, quando Julio Argentino Roca ocupava o cargo de presidente da República. O pesquisador Nicolás Arata (2016, p. 45) afirma que “las posiciones que alimentaron los debates entre 1881 y 1884 cristalizaron opiniones, movilizaron argumentos y experiencias, e incluso actualizaron antecedentes legales previos que ya habían formulado de un modo suficientemente claro a comienzos de la década del ’70¹⁵”.

Para o caso brasileiro, sabe-se que na segunda metade do século XIX havia uma organização por parte de políticos que, acompanhando o que acontecia em outros países, começou a entender que “a instrução Pública passa a ocupar um lugar central nos mais diversos projetos de modernização, integrando, de maneira definitiva, o chamado ‘processo’ civilizador” (GASPAR DA SILVA; VALLE, 2013, p. 304). Com isso, a educação escolar passava a conquistar um espaço cada vez maior e mais estável na sociedade, pois se acreditava que a instrução era condição *sine qua non* para o progresso do povo e, conseqüentemente, do País.

No Brasil, não houve, no período estudado, a aprovação de uma lei nacional que regulamentasse a obrigatoriedade escolar, tivemos apenas a aprovação do Ato Adicional de 1834 que estabelecia que cada província organizasse e aprovasse sua lei de acordo com seu contexto político, social e econômico, como é possível verificar no quadro abaixo. Por este motivo, para a composição do conjunto documental, me valerei de fontes de diversas províncias brasileiras no intuito de apresentar algumas discussões e argumentos voltados a tornar a escolarização obrigatória nestes locais. Entretanto, por questões geográficas e profissionais há um destaque para a província de Santa Catarina.

Durante a leitura das fontes e das referências bibliográficas, localizei uma informação significativa para esta investigação. As leis de obrigatoriedade escolar das províncias do Espírito Santo, de Santa Catarina e de Alagoas, foram aprovadas pela mesma autoridade pública que ocupava o cargo de presidente na época das respectivas aprovações; trata-se de João Thomé da Silva. A primeira província em que foi presidente, foi a do Espírito Santo, ocupando o cargo de 28/12/1872 a 8/10/1873. Neste período, foi aprovado o Regulamento de 20/02/1873, que inclui a lei de obrigatoriedade escolar. A segunda província foi Santa Catarina, em que ocupou

¹⁵ “As posições que alimentaram os debates entre 1881 e 1884 cristalizaram opiniões, mobilizaram argumentos e experiências e até atualizaram antecedentes jurídicos anteriores que já haviam sido formulados com bastante clareza no início dos anos de 1870.” (Tradução Livre).

o cargo de presidente de 24/10/1873 a 23/4/1875. Foi neste período, especificamente por meio da Lei n. 699, de 11/04/1874, que foi aprovada a obrigatoriedade escolar. A última província foi a de Alagoas; nesta, João Thomé da Silva foi presidente de 27/05/1875 a 7/6/1877, sendo a lei de obrigatoriedade escolar aprovada dia 8/7/1876. Saber que três províncias brasileiras foram presididas pelo mesmo mandatário em um momento de tantas mudanças sociais e educacionais tornou ainda mais perceptível a circulação de um projeto social e educacional que estava em construção no território brasileiro na segunda metade do século XIX.

O Quadro 1 tem como propósito sistematizar dados sobre a aprovação de leis de obrigatoriedade escolar no Brasil. Tal quadro foi organizado de forma cronológica e com base em dados apresentados em três estudos: a tese de Maria Evanilde Barbosa Sobrinho, intitulada “**A Escola é a Forja da Civilização**”: obrigatoriedade escolar no território do Acre (1920-1950), a dissertação de Shirley Alves da Silva Vinagre, de título A obrigatoriedade escolar na Bahia (1870-1899) e o livro Obrigatoriedade Escolar no Brasil com artigos de diversos autores e autoras brasileiras relacionados a temática. As organizadoras da obra são Diana Vidal, Elizabeth Sá e Vera Lucia Gaspar da Silva.

Quadro 1 – Ano de aprovação da lei da obrigatoriedade escolar nas províncias brasileiras

Províncias	Ano de aprovação da lei de obrigatoriedade escolar
Minas Gerais	1828 (em Mariana) e 1835 (na Província e Minas Gerais)
Goiás	1835
Ceará	1837
Piauí	1845
Rio de Janeiro	1849, no Município Neutro da Corte, e no Rio de Janeiro, em 1854
Grão Pará	1851
Paraná	1854
Maranhão	1854
Pernambuco	1855
Amazonas	1858
Sergipe	1858
Paraíba	1860
Rio Grande do Sul	1871
Espírito Santo	1873
Santa Catarina	1874
São Paulo	1874
Alagoas	1876

Mato Grosso	1880
Bahia	1889
Rio Grande do Norte	1916
Acre	1920

Fontes: Vidal, Sá, Gaspar da Silva (2013); Vinagre (2014); Sobrinho (2016).

O entendimento que se tinha sobre escola no período oitocentista, na Argentina e no Brasil, era semelhante, pois as duas nações encontravam na educação escolar o principal meio para almejar ou alcançar o tão cobiçado progresso social, cultural, político e econômico. A Argentina, com seu regime republicano, instaurado desde o ano de 1810, tinha uma certa centralização referente a leis, decretos, deveres e direitos em relação à área educacional. No recorte temporal desta investigação, sua economia se baseava principalmente na agricultura, com plantações de trigo e milho, além do comércio de carnes, etc. Sendo assim, havia muitas famílias que não podiam “se dar ao luxo” de fornecer uma educação escolar a seus filhos, provocando muitas tensões, acalorando os debates anteriores e posteriores à aprovação da Lei 1.420, como é possível identificar no decorrer desta pesquisa.

Na última década do século XIX e nas primeiras do século XX, a Argentina recebeu milhões de imigrantes, principalmente vindos da Europa. Em média, 35% deles eram analfabetos (PUIGGRÓS, 2018). A área econômica do país também não estava em sua melhor fase no ano de 1891. O Banco Nacional e o Banco da Província de Buenos Aires quebraram, afetando, e muito, “la compañía inglesa Baring Brothers¹⁶, por la suspensión del pago argentino. El ambiente político y económico intervino en la acentuación de tendencias pedagógicas distintas”.¹⁷ (PUIGGRÓS, 2018, p. 76).

A pesquisadora argentina María Carolina Zapiola, argumenta:

[...] las condiciones materiales de vida de los sectores populares dificultaban o impedían el acceso de muchos niños a la instrucción elemental. Las bruscas fluctuaciones de los jornales, los cíclicos períodos de desempleo propios de una economía agroexportadora dependiente, y los altos costos de los alimentos, los alquileres y los servicios urbanos determinaban que los padres se resistieran a enviarlos a la escuela [...] (ZAPIOLA, 2009, p. 75)¹⁸.

¹⁶ Para inteirar-me um pouco sobre a crise econômica que pairou não só sobre a Argentina no final do século XIX, e a sua conexão com o banco inglês Baring Brothers, utilizei como um dos recursos a a leitura do artigo intitulado: *A crise Baring e a crise do Encilhamento nos quadros da economia-mundo capitalista*, escrito por Felipe Amin Filomeno, publicado na revista *Economia e Sociedade*, Campinas, v. 19, n. 1 (38), pp. 135-171, dez. 2010.

¹⁷ “[...] a empresa inglesa Baring Brothers, pela suspensão do pagamento argentino. O ambiente político e econômico interveio na acentuação de diferentes tendências pedagógicas.” (Tradução Livre).

¹⁸ “[...] as condições materiais de vida dos setores populares dificultavam ou impediam o acesso de muitas crianças à instrução elemental. As bruscas flutuações dos jornais, os períodos cíclicos de desemprego próprios de uma economia agroexportadora dependente, e os altos custos dos alimentos, os aluguéis e os serviços urbanos determinavam que os pais resistissem em enviar seus filhos à escola.” (Tradução Livre).

No Brasil, apesar de o entendimento sobre a escola ser semelhante ao da Argentina, o panorama era outro. Com o Ato Adicional de 1834, o Império determinou que cada província se responsabilizasse pela organização, administração e financiamento da sua educação elementar, descentralizando a instrução pública, incumbindo, assim, a cada província, de reger a educação escolar de acordo com as suas necessidades, perspectivas e realidades. Entretanto, o que era central no Brasil Império, era a unanimidade da função que a escola passaria a exercer na vida dos brasileiros,¹⁹ no progresso das províncias e, conseqüentemente, na vida e no progresso do País. Os pesquisadores brasileiros José G. Gondra e Alessandra Schueler afirmam que:

A invenção do Brasil e a invenção da escola constituem faces de uma mesma moeda, ou seja, integram o conjunto de ações articuladas no processo de formação do Estado imperial. Por isso, um dos aspectos da disciplina a ser adquirido pela educação escolar deveria ser a construção da própria idéia de Brasil (2008, p. 12).

É significativo evidenciar que a história do Brasil é marcada por um longo período de escravidão. Entre os séculos XVI e XIX, mais de quatro milhões de africanos foram trazidos à força para o território brasileiro. Com base numa sociedade escravocrata, o País permaneceu, por décadas, tendo como uma de suas bases econômicas a venda e a compra de negros - homens, mulheres e crianças. A temática central desta investigação não é a educação escolar das crianças escravizadas, mas atende à necessidade de as inserir nesse levantamento histórico, pois, ao retratar as crianças excluídas das prescrições sobre a obrigatoriedade escolar é fundamental que estas apareçam, pois por décadas desapareceram do cenário educacional brasileiro. As crianças nascidas após a aprovação da Lei do Ventre Livre, de 1871, eram consideradas livres, mas é importante destacar que esta liberdade não era imediata, como explicam Gizele de Souza e Juarez dos Anjos:

Os ingênuos, conforme a historiografia da educação tem nos ajudado a conhecer, gozaram de uma condição de infância muito peculiar: nascendo livres, até a idade de oito anos, vivendo junto de suas mães, eram criados como escravos e assim tratados por boa parte daqueles com quem conviviam. Após essa idade, podiam ser entregues ao Estado ou permanecer na companhia dos senhores das mães, prestando-lhes serviços até os vinte e um anos, quando, então, seriam de fato emancipados (SOUZA; ANJOS, 2013, p. 199).

¹⁹ Leia-se aqui, “brasileiros livres”.

Neste artigo, os estudiosos citados informam que, na província do Paraná, os ingênuos²⁰ apareciam de forma explícita em uma das leis de obrigatoriedade escolar²¹ aprovadas nessa província. No ano de 1883, o Regulamento do Ensino Obrigatório prescrevia, num de seus artigos, que

[...] é obrigatória a frequência das escolas de ensino primário nas cidades, vilas e povoações da Província para *todas as crianças*; sendo dos 7 aos 14 anos de idade para o sexo masculino, dos 7 aos 12 anos para o sexo feminino. Parágrafo único: *Estão compreendidos nas disposições deste artigo os ingênuos da lei de 28 de setembro de 1871* (REGULAMENTO DO ENSINO OBRIGATÓRIO, 3 de dezembro de 1883, art. 1º, *apud*, SOUZA; ANJOS, 2013, p. 198, grifos do original).

A província de Alagoas aprovou, no ano de 1887, com base na Lei de 1871 (Ventre Livre), a criação de uma instituição nomeada Escola Central, destinada especialmente às crianças nascidas após a referida lei. O objetivo desta escola era instruir meninos e meninas negros em escrita, leitura e cálculo, além de lhes ensinar algum ofício (MADEIRA; AMORIM, 2013). Havia muito mais disposições legais em outras províncias brasileiras relativas à educação das crianças negras e a ações educativas que tiveram início após a Lei do Ventre Livre. Trazer situações do Paraná e de Alagoas é importante para se compreender o encadeamento de uma expansão escolar que começa a chegar nas crianças negras²².

Ao categorizar meu olhar para um estudo da circulação de sentidos, conforme já anunciado, parti à procura de documentos que amparassem tal objetivo. Assim é que iniciei uma busca por fontes, consideradas “matérias-primas” (LOPES; GALVÃO, 2005) de todo(a) o(a) pesquisador(a) de história e historiografia da educação, pois se sabe que uma pesquisa historiográfica é guiada por fontes e pelas questões por elas formuladas. Quando se investiga o passado, é necessário ter definido que “em sua inteireza e completude, o passado nunca será plenamente conhecido e compreendido; no limite, podemos entendê-lo em seus fragmentos, em suas incertezas” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 77).

Encontrar nos escritos documentais argumentos e justificativas para uma lei de obrigatoriedade escolar na Argentina e no Brasil foi um movimento criterioso, que exigiu muita análise. A maior parte das fontes que constituem esta investigação se compõe dos chamados *documentos oficiais*, principalmente tendo em conta o período pesquisado, e também por

²⁰ Eram chamadas de “ingênuos”, as crianças negras nascidas após a aprovação da Lei do Ventre Livre do ano de 1871.

²¹ A província do Paraná instituiu cinco leis de obrigatoriedade escolar nos anos de 1854, 1857, 1874, 1877 e 1883.

²² Sabe-se que este processo ainda é demasiadamente lento, cheio de tensões e falhas ainda nos dias atuais e que as políticas públicas e educacionais têm um longo caminho a percorrer.

acontecimentos que extrapolam barreiras geográficas. Os ditos documentos oficiais são, via de regra, pensados e redigidos por pessoas ligadas ao Estado, e formam um conjunto documental importante para a construção deste texto. Por conta da natureza das fontes exploradas para os fins desta pesquisa, destaca-se a importância de uma leitura atenta, pois, como alertam as autoras Lopes e Galvão (2005, p. 81), “o trabalho a ser realizado, a partir da escolha feita, exige que se persigam o sujeito da produção, as injunções na produção, as intervenções, isto é, as modificações sofridas e o destino e os destinatários desse material”.

No caso do presente trabalho a base empírica se compõem de: *decretos, regulamentos, falas de autoridades políticas e/ou pensadores da educação, lei(s) de obrigatoriedade escolar argentina e brasileiras, atas e pareceres de congressos pedagógicos, dicionário pedagógico, jornais da época e fotografias.*

Dentro deste conjunto documental, há informações para a constituição de uma escola obrigatória, como prescrições relacionadas à escolarização pretendida, que deveria convergir no sentido do projeto de país que se pretendia implantar, principalmente relacionado à forma do espaço físico destas instituições escolares, ao mobiliário escolar e às indicações para efetuar as matrículas.

Para trabalhar com fontes históricas é necessário que o pesquisador tenha em mente que “o documento em si não é história, não faz história” (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 92). Com esta afirmação, as autoras compreendem a importância de explorar os documentos, das perguntas que são feitas, da necessidade de selecionar as fontes históricas, caso seja grande a quantidade encontrada. Elas ainda advertem:

É importante realçar, neste momento, que o trabalho do historiador é muito diferente daquele do antiquário; este toma cada objeto em si e pode deslumbrar-se com ele à vontade, pois seu valor virá desse deslumbramento. **Ao historiador**, mesmo se for um colecionador de antiguidades, **o valor do objeto** que tem em mãos ou que procura **virá da relação que poderá ser estabelecida entre outros objetos identificados pela pesquisa com a sua problemática central** (LOPES; GALVÃO, 2005, p. 83, grifos nossos).

Esta possível relação a que as autoras se referem, entre o objeto analisado e a associação com outros elementos, é de grande valia na compreensão e análise dos escritos das fontes históricas encontradas, pois estudar o objeto por si só é negligenciar a potencialidade de informações do contexto em que ele está inserido. Quando se encontra um documento, seja em arquivo público, biblioteca, ou em endereços eletrônicos, é necessário que o(a) pesquisador(a) tenha consciência da maneira como ele(a) irá considerar esta fonte. Dito isso cabe registrar que

os documentos utilizados para a construção desta tese são interpretados como monumentos/documentos, na acepção descrita por Le Goff (1992, p. 536), de que eles podem apresentar-se sob duas formas principais: como monumentos, e, como tais, herança do passado; ou como documentos, daí como escolha do historiador. Segundo palavras do próprio autor:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado; é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1992, p. 545).

E este “conhecimento de causa”, citado pelo autor, vai fazer a diferença quando o pesquisador tem o primeiro contato com suas fontes e precisa decidir a maneira de explorá-las para conseguir as melhores “respostas”. Entretanto, é de fundamental importância que quem está investigando considere algumas questões, como, por exemplo: Quem escreveu o documento? Para que ou a quem está endereçado? Qual a intencionalidade do documento? O que o documento oculta?

Nesta direção, considera-se primordial contextualizar os documentos e entender o seu lugar de produção, porque, muitas vezes, as palavras são as mesmas que usamos no presente, mas com significados distintos. O francês Marc Bloch relata como estas transições de conteúdo de uma mesma expressão podem ser angustiantes para os historiadores e pesquisadores, pois “[...] os homens não têm o hábito, a cada vez que mudam de costume, de mudar o vocabulário.” (BLOCH, 2002, p. 59). Podemos citar, como exemplo desta questão do vocabulário, as palavras *instrução* e *educação*. No período investigado por esta pesquisa, elas podem ser confundidas. No *corpus* documental desta investigação aparecem os termos *instrução*, *instrução pública*, *instrução primária*, que basicamente significam a ação de instruir-se e estão relacionados ao aprendizado das primeiras letras, a conteúdos escolares. Já o termo *educação* é mais associado à questão moral, à ideia de civilidade.

Depois de algumas leituras realizadas e da decisão sobre o que investigar, outras perguntas surgiram: Onde pesquisar? Por onde começar? Será que apenas em plataformas digitais será possível encontrar os documentos que vão ajudar na composição da tese? Vai ser necessário viajar?

Há que se considerar algumas restrições importantes que justificam o fato de a busca por documentos que compõem o *corpus* empírico desta pesquisa não ter sido realizada em arquivos e bibliotecas físicas. A principal delas foi a pandemia, que aconteceu no ano de 2020

e 2021 em decorrência da Covid-19, quando foi proibida a circulação para outros países, além do fechamento de bibliotecas, arquivos e museus.

Para esta investigação, todas as fontes localizadas encontram-se em acervos *on-line*, mas encontrar e identificar o conjunto documental não foi uma tarefa tão fácil, pois “esses acervos, na maioria dos casos, não estão articulados com a pesquisa convencional que se costuma realizar em buscadores da internet” (RUGONI DE SOUSA, 2019, p. 43). Apesar de o modo de busca por documentos em arquivos eletrônicos ser diferente da pesquisa em arquivos físicos, há ações comuns em ambos os casos, como a paciência e a persistência, virtudes necessárias para continuar a procurar, analisar os manuscritos encontrados e selecionar as informações e dados que serão utilizados na investigação. Com o intuito de compartilhar os principais endereços eletrônicos acessados, decidi fazer um quadro com estas informações; por uma questão de organização, as separei por país.

Quadro 2 - Endereços eletrônicos mais acessados

País	Endereços Eletrônicos
Argentina	http://www.bnm.me.gov.ar
	http://www.saij.gob.ar/
	https://catalogo.bn.gov.ar/
	https://www.biografiasyvidas.com/
	https://www.mendoza.edu.ar/
Brasil	www2.camara.leg.br
	http://seminarioculturamaterialescolar.blogspot.com/
	http://www.cme.fe.usp.br/biblioteca1.html
	https://memoria.bn.br/
	http://hemeroteca.ciasc.sc.gov.br/
	http://ddsnext.crl.edu/brazil

Fonte: Acervos e Bancos de Dados acessados.

Nos processos de investigação das fontes encontradas nos endereços eletrônicos registrados no Quadro 2, optou-se por selecionar palavras que trariam as primeiras informações referentes ao tema da pesquisa: *obligatoriedade escolar, com indicação dos nomes de províncias brasileiras, anos que as primeiras leis foram aprovadas, punição, pais e/ou responsáveis, entre outros*. Na maior parte dos sites visitados foi difícil localizar fontes somente com o uso de palavras-chave. Deste modo, a construção do percurso metodológico foi um pouco mais demorada, pois após localizar os documentos, foi necessário lê-los na íntegra para identificar a presença das informações que se buscava.

Um exemplo, foi a fonte argentina *El Monitor de la Educación*. Quando acessado o endereço eletrônico da Biblioteca Nacional del Maestro, e colocado no localizador o nome do documento, poucos exemplares apareciam e muitos não correspondiam ao período analisado. Sendo assim, enviou-se mensagem para o endereço de e-mail fornecido no site com o pedido de alguns exemplares entre os anos de 1881-1890. Deste movimento resultou o recebimento de um link²³ através do qual foi possível acessar todos os exemplares do documento, em formato digital.

O conjunto documental argentino é composto por: *Educación Común (1881-1889 e 1893)*; *Decreto Reglamentario de la ley sobre educación obligatoria y gratuita (1885)*; *Ley 1.420 de Educación y su Reglamentación (1964)*; *El Monitor de la Educación Común (1881-1889)*; *Livro Ley 1.420 (1956)*. As fontes selecionadas encontram-se praticamente nos endereços eletrônicos fornecidos no Quadro 2. Estes documentos me auxiliaram numa compreensão sobre a obrigatoriedade escolar na Argentina, pois, até o início desta pesquisa, não tinha tido muito contato com pesquisadores e pesquisas desse país. Então, o primeiro passo foi saber sobre a Lei 1.420 do ano de 1884 e, a partir desta informação, fui aumentando os caminhos. Pesquisei sobre o presidente que sancionou a lei; depois, quem era o presidente do Conselho Nacional de Educação. Também investiguei as questões geográficas do país, e assim comecei a ter uma noção das disposições políticas e educacionais da república argentina da segunda metade do século XIX.

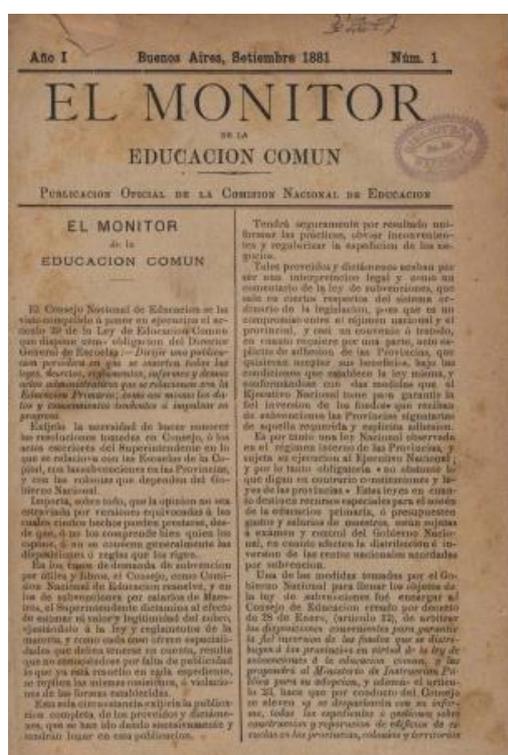
Uma fonte que merece destaque é o periódico *El Monitor de la Educación Común*,²⁴ citado por muitos pesquisadores da história da educação devido à sua importância na constituição de uma historiografia argentina. *El Monitor* era publicado pelo Conselho Nacional

²³ [monitor.pdf \(me.gov.ar\)](#).

²⁴ Neste trabalho será indicado como *El Monitor*.

de Educação, tendo sido editado de maneira ininterrupta de 1881 a 1910. Mesmo sendo um manuscrito dito “oficial”, segundo o pesquisador argentino Nicolás Arata, este foi um espaço que expressou diferentes perspectivas pedagógicas, tendo traduções publicadas de outros países, além de propagar “iniciativas educativas impulsionadas por directores, maestros y grupos vecinos, y circularon pequenas viñetas relatando episodios de la historia de la educación o experiencias de países lejanos, traducciones de informes y notas sobre distintos tópicos pedagógicos, entre otros” (ARATA, 2016, p. 34).²⁵ Segue abaixo a imagem da primeira folha da edição número 1 do ano de 1881.

Figura 1 - Imagem do El Monitor



Fonte: <http://www.bnm.me.gov.ar/gigal/monitor/monitor/1.pdf>

Quanto ao Brasil, o conjunto documental é composto por: *falas de presidentes de províncias (segunda metade do Século XIX); coleção de leis imperiais; jornais da época; anais do Império (1865-1889); leis, atos e regulamentos de algumas províncias brasileiras; ata e pareceres da exposição pedagógica de 1883.*

²⁵ “Iniciativas educativas impulsionadas por directores, profesores e grupos vizinhos, e circularam pequenas viñetas relatando episódios da história da educação ou experiências de países distantes, traduções de informes e notas sobre diferentes tópicos pedagógicos, entre outros.” (Tradução livre).

Conforme já indicado, o Brasil tem um fator muito peculiar quanto à questão da obrigatoriedade escolar, pois cada província/estado promulgou a lei em anos diferentes, como já foi mostrado no Quadro 1. Por conta disso, a intenção, durante a escrita da tese, foi trazer falas, regulamentos e outras fontes de diversas províncias para contextualizar o cenário brasileiro quanto a discursos e argumentos sobre a obrigatoriedade escolar. A pesquisadora Diana Vidal, ao escrever sobre as “faces da obrigatoriedade”, referindo-se aos artigos que compõem o livro *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*, identifica, pelas datas de aprovação das leis de obrigatoriedade escolar, “três grandes núcleos temporais”:

O **primeiro** deles situa-se nas décadas iniciais do Império e se articula principalmente com as possibilidades abertas pelo Ato Adicional à Constituição de 1824, proclamado em 1834, que incitava à criação das Assembleias Provinciais, delegando-lhes, dentre outros, poderes para a administração da instrução pública elementar. [...]. O **segundo** núcleo temporal coincide com o momento de superação da crise regencial e de maior estabilidade do Império, expresso no Ministério da Conciliação (1853-1856) e na manutenção de um acordo entre liberais e conservadores que perdurou até 1861. [...] O **terceiro** período congrega as mudanças no cenário político, econômico e mental do Império que propiciaram, por exemplo, a promulgação da lei do Ventre Livre (1871), engendradas no bojo da rearticulação do ideário liberal, e que culminariam com o fim da Monarquia. [...] conjunto de ações que visavam o aprimoramento da instrução como as Conferências Populares da Glória (1873-1890), o Congresso de Instrução (1883) e, mesmo, a criação de um Museu Nacional Pedagógico (1883).” (VIDAL, 2013, p. 13 -14, grifos meus).

Apesar de o segundo período se situar no início da segunda metade do oitocentos, esta investigação vai se ater especialmente ao terceiro período, em decorrência dos caminhos que foram sendo traçados durante a pesquisa.

Indubitavelmente, as escolas tiveram um rol de destaque na contribuição para a modernização dos países investigados, mas, para que estas também representassem um símbolo da modernidade, era preciso que o Estado investisse economicamente em alguns (re)ajustes referentes à sua arquitetura, ao mobiliário, ao currículo, aos métodos pedagógicos, entre outros. Inicia-se, desta maneira, uma preocupação em proteger a(s) infância(s), ao menos nas prescrições legais, principalmente de lugares nocivos e pela conveniência de se produzir mão de obra preparada. Estas foram proposições que estiveram relacionadas à consolidação da obrigatoriedade escolar, motivo pelo qual são importantes para a construção de uma história da educação no Brasil e na Argentina.

No decorrer das leituras e análises de peças do acervo documental consultado, observaram-se algumas premissas essenciais para compreender alguns processos em torno da

obrigatoriedade escolar. Uma pauta presente nos argumentos e justificativas das autoridades públicas dos países investigados, que concordavam com a aprovação da lei ou dela discordavam, refere-se ao mobiliário escolar. Os dois grupos convergiam com relação à precariedade e/ou à falta do aparato material e sobre como este era um dos impeditivos para que uma escola tivesse bom funcionamento.

A divergência se dava nas justificativas: enquanto o grupo contrário à escolarização obrigatória argumentava que as escolas não tinham nem o mínimo necessário para funcionar, o outro grupo acreditava que, com a aprovação da lei, o Estado investiria mais nas escolas elementares, modernizando também seu aparato material. A identificação destes argumentos torna-se significativa para analisar o quanto o Brasil e a Argentina estavam encadeados com “a circulação de saberes internacionais que caracterizavam a escola moderna como modelo a ser implementado” (RUGONI DE SOUSA, 2019, p. 34). Para o presente estudo, investigou-se como o provimento material era por vezes utilizado em argumentos para a aprovação de uma obrigatoriedade escolar, com o objetivo de reformar a instrução primária tanto num país quanto noutro, e tornar seus meninos e meninas homens e mulheres “úteis para a nação”.

O autor Escolano Benito analisa a cultura material escolar como um objeto historiográfico e entende que esta precisa ser:

[...] valorada pues por la nueva historiografía educativa como una fuente esencial para el conocimiento del pasado de la escuela en sus dimensiones práctica y discursiva, toda vez que este legado material otorga identidad a una cultura inventada (en parte también reinventada a partir de la tradición) por los actores que dieron vida y forma a los nuevos espacios y modos de sociabilidad de los que las revoluciones liberales comenzaron a implantar en el siglo XIX. En estas materialidades están impresas las prácticas de la cultura empírica y el *habitus* del oficio de enseñante, y también están implícitos los discursos y planteamientos teóricos que gobernaron su diseño y sus usos.²⁶ (ESCOLANO BENITO, 2010, p. 17).

Havia uma circulação de ideias referentes à obrigatoriedade escolar e ao mobiliário escolar que criavam “uma quase identidade entre qualidade de ensino e aquisição de artefatos escolares” (VIDAL; GASPAR DA SILVA, 2013, p. 33), principalmente no período oitocentista e nas primeiras décadas do século XX. Inserida em um projeto de modernização do Brasil e da

²⁶ “[...] assim valorizada pela nova historiografia educacional como fonte essencial para o conhecimento do passado da escola em suas dimensões prática e discursiva, pois esse legado material dá identidade a uma cultura inventada (parte também reinventada a partir da tradição) pelos atores que deram vida e forma aos novos espaços e modos de sociabilidade que as revoluções liberais começaram a implantar no século XIX. Nessas materialidades estão impressas as práticas da cultura empírica e o *habitus* da profissão docente, e também estão implícitos os discursos teóricos e as abordagens que regem seu desenho e seus usos” (Tradução livre).

Argentina estavam a inovação pedagógica, a inovação material e arquitetônica das escolas elementares. Um dos principais meios de se saber o que havia de mais contemporâneo e moderno, além de expor *o melhor* de seus países, eram as Exposições Universais²⁷. Vera Lucia Gaspar da Silva e Gizele de Souza afirmam: “A circulação e regularidade das Exposições atestam sua aceitação e indiciam sobre investimentos que os países fizeram para se colocarem no lugar de portadores de grandes novidades, seja por sediá-las, seja por nelas expor produtos” (GASPAR DA SILVA; SOUZA, 2018, p. 125).

De maneira imbricada à modernização do mobiliário escolar, havia uma forte inserção dos discursos e preceitos higienistas. Esta conexão serviu também para agrupar um grande número de meninos e meninas, pois a escola foi idealizada:

No interior dos projetos de higienização do social, como meio formador, capaz de evitar as deformidades, prevenir os mais diversos quadros mórbidos e atuar na difusão dos preceitos higiênicos, por meio dos quais se intentava conformar as crianças e suas famílias a modos de viver considerados saudáveis e civilizados (ROCHA, 2018, p. 215).

A partir da revisão bibliográfica voltada à realização deste trabalho, verificou-se que o tema *obrigatoriedade escolar* aparecia como uma necessidade inquestionável em grande parte das pesquisas encontradas. Não são muitos os estudos que se debruçam sobre esta temática, assim como não é tão frequente a análise de argumentos e discursos que levaram à aprovação de uma lei de obrigatoriedade escolar, o que torna esta investigação mais uma peça no sentido da compreensão histórica do fenômeno da educação obrigatória no Brasil e na Argentina.

Iniciou-se o levantamento referencial pelas produções brasileiras que tinham como objetivo principal da investigação a obrigatoriedade escolar, mas, em grande parte dos trabalhos, percebeu-se que o recorte geográfico se limitava aos estados brasileiros, trazendo, com mais volume, o contexto histórico provincial/estadual. Quando se tem a intenção de estudar a educação obrigatória em um Brasil oitocentista, é preciso ter noção da extensa diversidade social e política. Os dados identificados e sistematizados no Quadro 1²⁸ permitem observar que cada província aprovou sua lei da obrigatoriedade escolar em diferentes datas ou épocas. Esta é uma das razões que mostram que investigar acerca deste assunto pode ser trabalhoso, mas, ao mesmo tempo, envolvente.

Distintas produções auxiliaram no aprofundamento desta pesquisa, como se poderá perceber ao longo deste escrito. Contudo, evidenciam-se aqui algumas dessas produções que

²⁷ Escolano Benito, 2018; Pesavento, 2007; Rugoni de Sousa, 2019.

²⁸ Este quadro aparece nas páginas 25 da introdução.

ampararam o trabalho de forma metodológica, empírica e teórica. O livro *Obrigatoriedade escolar no Brasil*,²⁹ organizado por Diana Gonçalves Vidal, Elizabeth Figueiredo de Sá e Vera Lucia Gaspar da Silva, partiu de uma pergunta “simples” feita aos autores: “Quando foi estabelecida a obrigatoriedade escolar?” (VIDAL; SÁ; GASPAR DA SILVA, 2013, p. 10). A obra reúne as “respostas” de alguns pesquisadores brasileiros da área de história e historiografia da educação, que dissertam sobre a obrigatoriedade escolar em seus estados. Considero este livro importante para uma apreensão dos contextos históricos do Brasil, pois, a partir dele, foi possível identificar argumentos em circulação no País relacionados à escolarização obrigatória.

O livro *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*, escrito por José Gondra e Alessandra Schueler, faz uma exposição de como as ações políticas, incluindo a educação compulsória, foram promovidas para a construção de uma nação, o Brasil. Segundo os autores, “para se pensar o Brasil há necessidade de uma reflexão robusta acerca de sua diversidade, reconhecendo as desigualdades instauradas também em termos de matéria educativa” (GONDRA, SCHUELER, 2008, p. 15).

O autor José Silvério Baía Horta, em seu artigo *Direito à educação e obrigatoriedade escolar*,³⁰ explana o caminho percorrido pelos planejamentos das políticas públicas que envolvem o ensino obrigatório, e suas nuances. Baía Horta escreve como a instrução primária era percebida, desde a Constituição Imperial de 1824 até a Constituição do ano de 1988, tornando e garantindo na lei a educação escolar para todos(as). Horta (1998, p. 10) advoga que o “[...], direito à educação e obrigatoriedade escolar, embora não tenham surgido de forma concomitante no processo histórico, estão historicamente relacionados e devem ser estudados conjuntamente”. A afirmação do autor é relevante, para que se possa compreender que a lei da obrigatoriedade escolar não garantia à criança o direito de frequentar a escola.

A dissertação defendida por Shirley Alves da Silva Vinagre, no ano de 2014, na Universidade do Estado da Bahia, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, intitulada *Obrigatoriedade Escolar na Bahia (1870-1899)*, tem como objetivo principal analisar as discussões que aconteceram antes do decreto que torna a escola obrigatória, as prescrições que instituíram a lei, em 1889 e que, de maneira ainda que sintética, abordam como aconteceu a implementação. Ao final de sua pesquisa, Vinagre constatou que os governos não se empenharam para que a obrigatoriedade escolar fosse concretizada. A principal

²⁹ O livro foi lançado pela editora EdUFMT, localizada na cidade de Cuiabá, MT, em 2013.

³⁰ Publicado no Caderno de Pesquisa, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

alegação nas fontes investigadas pela autora era a falta de recursos. Ao longo de minha pesquisa, também me deparei como essa justificativa nos dois países.

A dissertação defendida por Cíntia Borges de Almeida, *Entre a “tiramnya cruel” e a “pedra fundamental”: a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais*,³¹ teve o intuito de refletir sobre a educação obrigatória e sua função social em Minas Gerais do século XIX, e como esta política tinha por objetivo formar cidadãos civilizados e instruídos, concepção ligada a um projeto de sociedade e de nação brasileira. A pesquisadora, no último capítulo de seu trabalho, aborda o cenário de Buenos Aires, em que a Lei n. 1420, de 1884, referente à educação obrigatória, já havia sido aprovada, auxiliando, assim, a complementar informações que eu pesquisava sobre a Argentina do século XIX.

No que diz respeito à localização das produções brasileiras, comecei pelo *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com a intenção de encontrar investigações que tivessem como objetivo principal a obrigatoriedade escolar em uma perspectiva histórica. Nesse processo, não me foi possível localizar muitos trabalhos que seguissem essa linha; porém, dentre os que encontrei, dois já foram anteriormente citados neste estudo: a dissertação de Shirley Vinagre, sobre a obrigatoriedade escolar na Bahia, e a tese de Maria Evanilde Barbosa Sobrinho, também com foco na educação escolar obrigatória, mas com delimitação espacial restrita ao Acre. Outra tese a se destacar é a de Elizângela Treméa Fell,³² intitulada *Da sanção do tempo e dos costumes: uma análise da institucionalização da obrigatoriedade da instrução pública no Paraná provincial*.

No intuito de aprofundar a compreensão do contexto brasileiro, consultei algumas revistas eletrônicas, como a *Revista História da Educação*,³³ publicada pela Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores da História da Educação (Asphe), a *Revista Linhas*,³⁴ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc, a *Revista HISTEDBR*,³⁵ *on-line*, publicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a *Revista Brasileira de História da Educação*,³⁶ publicada pela Sociedade Brasileira de História da Educação, e os *Cadernos História da Educação*,³⁷ publicados pela Universidade Federal de Uberlândia.

³¹ Dissertação defendida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, no ano de 2012.

³² Tese defendida no ano de 2012 pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

³³ www.seer.ufrgs.br

³⁴ www.revistas.udesc.br

³⁵ www.periodicos.sbu.unicamp.br

³⁶ www.periodicos.uem.br

³⁷ www.seer.ufu.br

Nestas revistas, a quantidade de artigos encontrada foi maior - em torno de vinte e cinco textos -, que abordam o tema como assunto principal, ou como uma das questões discutidas no decorrer do artigo, caso do texto de Cynthia Greive Veiga,³⁸ intitulado *Elaboração de hábitos civilizados na constituição das relações entre professores e alunos (1827-1927)*, em que pesquisou a modificação da relação entre professores e alunos, tendo como cenário o centenário da regulamentação do ensino público primário brasileiro, mas com o foco na província de Minas Gerais. Quanto a ter como objetivo central do artigo a educação obrigatória, o texto da Wiara Rosa Alcantara,³⁹ intitulado *Obrigatoriedade Escolar e Investimento na Educação Pública: uma perspectiva histórica (São Paulo, 1874-1908)*, tem como cerne debater de que maneira o estado de São Paulo foi sistematizando as questões financeiras e administrativas para conseguir fazer frente à ampliação da escola pública moderna e obrigatória.

Com relação à produção argentina sobre esta temática, central para esta pesquisa - a da obrigatoriedade escolar -, localizei algumas obras em endereços eletrônicos. Em alguns deles, consegui obter o livro físico e outros, no formato *e-book*. O primeiro livro que me auxiliou na compreensão de uma historiografia da educação argentina intitulava-se *Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)*, organizado pelos pesquisadores Diana Vidal e Adrián Ascolani, em que são apresentados alguns resultados de pesquisas feitas em um projeto binacional - *A Constituição e Reforma dos sistemas educativos no Brasil e na Argentina: histórias conectadas (1820-1980)* -, entre os anos de 2007 e 2009. A obra traz textos de pesquisadores brasileiros e argentinos, mostrando que “[...] a organização da educação formal nos dois países extrapolava os limites geográficos e se enlaçava de múltiplas maneiras” (VIDAL; ASCOLANI, 2009, p. 8). As temáticas trabalhadas neste livro, por serem plurais, proporcionam uma percepção sobre os discursos (que circulavam entre os dois países) relacionados à institucionalização da escolarização nas reformas educativas.

A autora argentina, Sandra Carli, escreveu o livro *Niñez, pedagogía y política: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*.⁴⁰ Nele, é abordado como as sucessivas gerações adultas e as diferentes correntes ideológicas, políticas e pedagógicas fundaram estratégias voltadas à infância. Expõe

³⁸ Artigo publicado na Revista Brasileira de História da Educação, nº 21.

³⁹ Artigo publicado na Revista História da Educação (*on-line*), 2019, v. 23.

⁴⁰ O livro foi publicado pela editora Miño y Dávila: Buenos Aires, no ano de 2002.

também como a perspectiva da sociedade argentina ia mudando por conta destas correntes e como, em decorrência disso, a escola também foi se modificando.

Outro livro que me auxiliou a compreender a história da educação argentina foi escrito pela pesquisadora Adriana Puiggrós, intitulado *Qué pasó en la educación argentina: breve historia desde la conquista hasta el presente*.⁴¹ A autora relata sobre a educação e a cultura desde antes da Constituição de 1853, até a restauração neoliberal do país, e como estas perspectivas políticas e ideológicas influenciavam a educação escolar, e vice-versa.

Destaca-se também a obra *Un lugar llamado Escuela Pública: origen y paradoja (Buenos Aires, 1580-1911)*,⁴² de Ana María Montenegro, que problematiza o sentido histórico da escola pública, focando também os edifícios escolares e como estes carregam memórias históricas.

Anunciados os trabalhos que serviram de referência básica na construção da tese, passa-se a apresentação da forma de organização do texto final, em seus três capítulos, que correspondem aos principais argumentos encontrados e analisados para a aprovação das leis de obrigatoriedade escolar. No primeiro, intitulado *Instrução pública como vacina moral*, tem-se por intenção observar alguns dos caminhos traçados pelo Estado argentino, até chegar à Lei n. 1.420, de 8 de julho de 1884, conhecida como lei de obrigatoriedade escolar, e sobre eles refletir. Quanto ao Brasil, vou discutir sobre a obrigatoriedade escolar nas províncias do Espírito Santo, Santa Catarina e Alagoas, que tiveram suas leis aprovadas pelo mesmo presidente, João Thomé da Silva. O objetivo é abordar as semelhanças e diferenças dos discursos proferidos pelas autoridades políticas e de que maneira esta ação política foi abordada em alguns dos jornais da época.

No segundo capítulo, *Em quais condições estudavam os alunos da educação primária do século XIX?*, analiso como o espaço físico, a materialidade, a formação e a idoneidade do professorado se tornaram argumentos para a implementação de uma lei de obrigatoriedade escolar, e como estes mesmos aspectos foram utilizados em pretextos contrários a esta implementação.

O terceiro capítulo, que leva como título *Qual o lugar da família e da(s) infância(s) nos projetos de escolarização obrigatória?* tem por intento “fazer-ver” as crianças excluídas das leis de obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina na segunda metade do oitocentos.

⁴¹ O livro foi publicado em formato digital pela editora Galerna: Buenos Aires, no ano de 2018.

⁴² O livro foi publicado pela editora Miño y Dávila: Buenos Aires, no ano de 2012. Agradeço minha orientadora pelo empréstimo da obra.

Observo, ao tratar deste aspecto, de que maneira a referida lei influenciou na proteção das crianças pobres e/ou trabalhadoras. Também faço uma reflexão sobre algumas das estratégias utilizadas pelos estados brasileiros e argentinos para que as famílias e/ou responsáveis por crianças em idade escolar as obrigassem a frequentar a escola.

Intitulei as considerações finais de *Por Ora*, expressão que significa *por enquanto, por agora, neste momento*, pois acredito que ainda há muito o que investigar sobre a obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina. Então, *por ora* mostro os resultados principais obtidos ao longo de minha pesquisa, caracterizados pelo desafio de pesquisar contextos diferentes.

INSTRUÇÃO PÚBLICA
COMO VACINA MORAL

1. INSTRUÇÃO PÚBLICA COMO VACINA MORAL

Este capítulo tem por objetivo destacar alguns aspectos identificados em discursos que foram significativos para a aprovação da(s) lei(s) da obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina. Para conseguir realizar as análises, alguns documentos foram selecionados e serão mobilizados no decorrer da escrita deste capítulo. Estas fontes são, em sua totalidade, as consideradas oficiais, as produzidas por sujeitos vinculados ao Estado, principalmente no período investigado nesta pesquisa - segunda metade do século XIX. Por esta razão, houve uma preocupação constante em “entender o texto no contexto da época” (BACELLAR, 2020, p. 63).

Para o cenário brasileiro, as fontes utilizadas são, entre outras: falas de presidentes de províncias, leis e regulamentos referentes à obrigatoriedade escolar, documentos da Primeira Exposição Pedagógica, que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1883. Para o cenário argentino, as fontes utilizadas são: a lei de obrigatoriedade escolar n. 1.420, de 8 de julho de 1884, algumas edições do periódico *El Monitor*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação, documentos referentes ao Congresso Pedagógico, que aconteceu na capital, Buenos Aires no ano de 1882, entre outros.

Ao trabalhar com documentos desta natureza, é importante ter-se consciência de que os discursos ali retratados podem conter mensagens nas entrelinhas e que estas mostram um conjunto de ideias defendidas com relação à necessidade ou não da obrigatoriedade escolar em ambos os países. Ressalta-se que neste capítulo serão analisados os discursos no âmbito das ideias, nas pretensões políticas e sociais neles (discursos) incorporadas, e não se de fato tais leis ou determinações foram executadas. Para esta etapa do trabalho, foram consultados estudos de Michel Foucault (1999) e Jacques Le Goff (1992), entre outros.

Durante o período analisado, há fortes argumentos tanto dos que não achavam relevante uma lei que obrigasse as crianças de uma determinada faixa etária a frequentar a escola, como dos que acreditavam que seria imperativo ter uma lei que assim o exigisse. Optou-se, neste capítulo, por priorizar a análise de discursos favoráveis à aprovação das leis da obrigatoriedade escolar; já, nos próximos, serão explorados alguns dos argumentos contrários à escolarização compulsória.

A frase que intitula este item - *A Instrução Pública como vacina moral* - foi retirada do discurso proferido aos parlamentares da assembleia provincial pelo presidente da província

brasileira do Paraná, Zacarias de Goes e Vasconcellos, no ano de 1854.⁴³ Em sua fala, o presidente se manifestava sobre a compulsoriedade da vacina. Em suas palavras: “Obriga-se o povo á vaccina, e elle obedece ou deve obedecer sem reparo, porque he hum meio de preservar-se de hum flagello fatal” (VASCONCELLOS, 1854, p. 16). Após esta afirmação, o então presidente questiona sobre a instrução e faz a relação com a vacina, afirmando que um dos piores flagelos de uma sociedade é a ignorância.

O jornal argentino *El Eco de la Exposición*, uma espécie de revista bimensal que continha matérias de cunho industrial, agrícola, artístico e científico, publicava, no dia 15 de abril de 1882, um dos discursos de abertura do Congresso Pedagógico que aconteceu em Buenos Aires. O ministro interino de Instrução Pública, Plaza, foi quem fez uma das falas inaugurais do congresso. Em determinada parte de seu discurso, o político abordava a importância da escolarização e como a sua falta podia manter as pessoas em um estado de ignorância. Segundo o Ministro, “[...] mantenerlos en la oscuridad de la ignorancia es un atentado y sustraerse voluntariamente, ó por omision, á las leyes del progreso, es rebelarse contra el humano y social” (LEGUIZAMON, 1882, p. 4).⁴⁴ No período analisado nesta pesquisa, estava em circulação a preocupação, mesmo que por vezes de forma retórica, com o progresso. Brasil e Argentina estavam concentrando seus esforços para um futuro de avanços, com vistas a se alinharem com países mais desenvolvidos.

Tendo a escolarização como uma destas balizas, nos discursos de autoridades políticas e educacionais era muito frequente o apelo à necessidade de escolarizar a população e, em especial, as crianças, para se alcançar o progresso e acabar com a ignorância. Constam nesses discursos de figuras políticas, tanto argentinas quanto brasileiras, argumentos que relacionavam a escolarização como a luz que iluminaria os caminhos vindouros e associavam as trevas ou a escuridão à ignorância, sendo esta um impeditivo para a construção de uma civilização moderna.

⁴³ Ano em que foi aprovada a lei de obrigatoriedade no Paraná.

⁴⁴ “Mantê-los na escuridão da ignorância é um ataque, e iludir voluntariamente, ou por omissão, as leis do progresso, é rebelar-se contra o progresso humano e social.” (Tradução livre).

1.1 Um presidente, três províncias

O princípio da obrigatoriedade do ensino é uma das conquistas mais esplêndidas da civilização moderna.

(ROMERO, 1884, p. 179).

A epígrafe com que se inicia este subitem foi retirada de um parecer⁴⁵ apresentado por Silvio Romero⁴⁶ na Primeira Exposição Pedagógica que aconteceu na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1883. Romero continua sua arguição sobre a importância da obrigatoriedade escolar, justificando-a pelo fato de que a modernização das nações⁴⁷ estava aumentando a população, e que, com o surgimento e a expansão industrial, mais problemas começariam a aparecer. Isto significava que alguns representantes destas nações passariam a compreender que não seria mais possível contar somente com a força bruta, braçal. Segundo Romero, “seria necessário contar antes e acima de tudo com a ‘*idéa*’. Dahi a alta conta em que foi tida a instrução; dahi como arma de aperfeiçoamento e de luta progressiva para as classes populares – a obrigatoriedade do ensino elementar.” (ROMERO, 1884, p. 179).

Com a premissa muito alinhada ao pensamento de Sylvio Romero quanto à obrigatoriedade escolar, estava a do político brasileiro João Thomé da Silva. Este personagem teve uma participação significativa no cenário político e educacional nacional.

Antes de continuar escrevendo sobre ele, porém, acredito ser fundamental explicar os caminhos que me levaram a ele e à sua relevância para a(s) lei(s) de obrigatoriedade escolar.

Na busca por encontrar documentos que apontassem argumentos para a aprovação de leis sobre obrigatoriedade escolar, iniciei minhas investigações fazendo uma pesquisa criteriosa no endereço eletrônico⁴⁸ do *Center for Research Libraries*. Este arquivo digital contém documentos de diversos países, incluindo o Brasil. No caso brasileiro, há uma pasta para cada província/estado, com as chamadas “fontes oficiais”, que datam desde a primeira metade do

⁴⁵ Este documento foi escrito pelo político brasileiro Leôncio de Carvalho.

⁴⁶ Silvio Romero (1851-1914) foi um dos principais intelectuais brasileiros de sua geração, junto com Machado de Assis e outros. Foi membro fundador da Academia Brasileira de Letras (1888) e professor de Filosofia do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. (Informações retiradas do artigo: “O Brasil de Silvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX”, de autoria de Alberto Luiz Schneider). Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/7982/5852>.

⁴⁷ A perspectiva do termo **Nação**, usado no decorrer desta tese, alinha-se com os estudos do historiador Eric Hobsbawm (2013). Para Hobsbawm, a construção de uma **Nação** está ligada à era moderna, com o advento da indústria. Dessa forma, era necessário investigar essa construção pelo contexto político, econômico, social e cultural.

⁴⁸ www.crl.edu

século XIX. Com as informações das datas da aprovação da primeira lei de obrigatoriedade escolar de cada província brasileira⁴⁹ e com o período temporal da segunda metade dos oitocentos, comecei a selecionar que fontes ler e analisar. A propósito dessa questão - traçar um caminho para dar início ou continuidade à pesquisa -, o historiador Marc Bloch afirma: “[...] toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a busca tenha uma direção” (BLOCH, 2002 p. 79).

A partir da elaboração da direção, comecei as leituras das falas dos presidentes de província, que então se faziam nas assembleias provinciais em anos anteriores ao da aprovação da lei de obrigatoriedade escolar, nas do ano em que a lei foi instituída e em alguns anos posteriores. A intenção era identificar se havia argumentos referentes à necessidade de uma lei que tornaria compulsória a escolarização, e quais seriam tais justificativas.

Paralelamente estava fazendo leituras de textos de referência, entre eles, o artigo escrito por Juarez José Tuchinski dos Anjos e Etienne Baldez Louzada Barbosa, intitulado *Questão de materialidade: a carteira escolar no congresso da instrução pública do Rio de Janeiro (1883)*.⁵⁰ No artigo, os autores analisam as discussões feitas em tal congresso sobre as carteiras escolares. Anjos e Barbosa relatam, em seus escritos, a possível participação no evento de algumas figuras públicas que, de alguma forma, tiveram envolvimento com a instrução pública, e uma delas era a de João Thomé da Silva. Cruzando dados, identifiquei que essa figura pública foi presidente de três províncias brasileiras - Espírito Santo (de 28/12/1872 a 8/10/1873); Santa Catarina (de 24/10/1873 a 23/04/1874) e Alagoas (de 27/05/1876 a 7/6/1877),⁵¹ sucessivamente. Este dado foi muito significativo, pois foi no entrecruzamento dele com as fontes selecionadas, além de outras informações já obtidas, que constatei que o João Thomé da Silva, durante o tempo em que ocupou o cargo⁵² do mais alto poder em uma província, aprovou a primeira lei de obrigatoriedade escolar de cada uma delas. É importante evidenciar que esta época, era um período em que havia uma rotatividade frequente entre os presidentes de província, alguns ficavam apenas meses, como também foi o caso de João Thomé da Silva.

É no Regulamento de 20 de fevereiro de 1873 que a lei foi aprovada no Espírito Santo; em Santa Catarina, a aprovação ocorreu com a Lei n. 699, em 11 de abril de 1874 e, em Alagoas,

⁴⁹ Estas informações estão no Quadro 1, na página 24 do texto de introdução deste trabalho.

⁵⁰ Este artigo está publicado na **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n.3, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v13n3p113-136>.

⁵¹ Informações disponíveis em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1336-Joao_Tome_da_Silva.

⁵² João Thomé da Silva foi nomeado por meio de carta imperial para ocupar o cargo de presidente das províncias do Espírito Santo, Santa Catarina e Alagoas.

foi por meio da Resolução Provincial de 8 de julho de 1876. Constatou-se que a aprovação das leis ocorreu dentro de um período de seis meses após Thomé da Silva assumir como presidente das províncias, o que me leva a considerar que as discussões referentes à obrigatoriedade escolar e às reformas da instrução pública já aconteciam nessas três províncias. Entretanto, estes debates passaram a acontecer em um período próximo ao do momento em que Thomé da Silva assumiu a presidência das três províncias, o que sugere que ele pode ter sido uma das figuras significativas para a aprovação das referidas leis. Outra questão que pode ser levantada está relacionada à própria figura de João Thomé da Silva e à sua força política, além de uma provável rede de apoiadores favoráveis à ratificação desse tipo de norma.

Apesar de se tratar de um personagem importante para a política e a educação brasileira da segunda metade do oitocentos, não há muitos trabalhos dedicados a ele. Daí a pergunta: quem era João Thomé da Silva? No tomo IV do Dicionário Bibliográfico Brasileiro,⁵³ há um resumo mais geral sobre Thomé da Silva, com os seguintes dizeres:

João Thomé da Silva – Filho do coronel João Thomé da Silva e de dona Maria da Penha da Silva, nasceu na cidade de Sobral/Ceará, a 25 de janeiro de 1842, e faleceu na cidade do Recife a 4 de março de 1884, doutor em direito pela faculdade desta cidade, lente da mesma faculdade e commendador da ordem da Rosa. Foi, antes de ser lente, promotor público do Recife e ali exerceu a advocacia. Presidiu as províncias do Espírito Santo, Alagoas e Santa Catharina (BLAKE, 1898, p. 60).

Consta também, neste dicionário, a informação de que ele foi presidente das três províncias. Na tentativa de compreender e conhecer esta figura pública, fui em busca de jornais das províncias em que ele havia sido presidente. Para conseguir tais informações, acessei o endereço eletrônico⁵⁴ da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, e coloquei o nome de Thomé da Silva no localizador da página virtual. A partir desse endereço, encontrei jornais das províncias de Santa Catarina, do Espírito Santo e de Alagoas.

Com grande circulação, o jornal *O Espírito-Santense* era considerado um órgão conservador, assim como João Thomé da Silva, ou seja, este jornal tecia muitos elogios ao político e ao trabalho que estava sendo realizado por ele, como pode ser visto nos trechos em destaque.

Acaba de chegar a esta capital o Sr. Dr. João Thomé da Silva, presidente ultimamente nomeado. Tomou posse e entrou na administração no dia 28 do passado.

⁵³ Escrito pelo dr. Augusto Victorino Alves Sacramento Blake, no ano de 1898, e publicado pela Imprensa Nacional (RJ).

⁵⁴ <https://bndigital.bn.gov.br/>

Sua Ex. é moço, dotado de talento, e de uma applicação pouco vulgar. Recommendavel por estes attributos, é de crêr que muito possa aproveitar esta província. É necessário, porém, que S. Ex., procure estudar, antes de tudo, as circumstancias especiaes, em que ella se acha; que trate de se identificar com os melhoramentos de que é susceptível, attentas as suas forças; e que busque orientar-se daquelles que, escoimados de paixões e imparcialmente poderem lhe informar das conveniências mais palpáveis para o bom regimen dos negocios públicos. Que se arredem de S. Ex. preconceitos e prevenções; que os ódios políticos não vão estrepitar seos ouvidos; e delegado de uma situação, que não tem trepidado em meios para que as regras constitucionais fiquem respeitadas, seja sua administração benvindo, e condigna da reputação de que seo nome gosa. (O ESPIRITO-SANTENSE, 1873, p. 3).

Este fragmento faz parte da publicação do dia 2 de janeiro do ano de 1873, somente cinco dias após a sua posse. Nota-se um certo entusiasmo em sua ida à província. Além disso, também há, no trecho citado, um conselho para que soubesse dos problemas que assolavam a província e deles se inteirasse, além de não se deixar influenciar por opositores políticos. Quanto a seus serviços na província e, em específico, quanto à instrução pública, a edição publicada no dia 27 de fevereiro de 1873, uma semana após a reforma que regulamentaria a obrigatoriedade escolar, o jornal publicava os seguintes dizeres:

Debaixo da impressão agradável que nos foi deixada pela leitura do regulamento da Instrucção Publica, habilmente elaborado pelo Sr. Dr. João Thomé da Silva, Presidente d'esta Provincia, não podemos calar este sentimento e eis-nos, embora despidos do estylo e de linguagem, a prestar o devido tributo áquelle que, apenas chegado á 2 mezes, tem procurado dar um empulso tão vehemente aos diversos ramos de administração, que seu nome, desde já, tornar-se-ha lembrado para sempre ao povo Espirito-Santense.

As conveniências geráes forão alli de tal modo combinadas com a individual que não só o rico exalta de prazer por encontrar, perto de si, os elementos precisos para o desenvolvimento intellectual e moral de sua família, mas ainda o indigente vê abrir-se-lhe um novo horisonte e gravadas em letras bem vivas, para aquelles que o rodêão, esta inscripção sublime:

Educação:

Palavra magica, lançada no seio dos povos como o firme pedestal do socialismo! (O ESPIRITO-SANTENSE, 1873, p. 3).

Por este trecho, é possível também observar os louros que o jornal fazia questão de escrever com relação a João Thomé da Silva. Situação esta que não acontecia da mesma maneira na província de Santa Catarina, na época em que ocupou o cargo de presidente, entre os anos de 1873 e 1875. O jornal *Opinião Catharinense*, fundado em 1º de novembro de 1874, por Genuino Firmino Vidal Capistrano, tinha um posicionamento bastante contundente contra o

político e a política então realizada, apesar de seu redator⁵⁵ principal também ser do mesmo partido conservador que João Thomé da Silva.

Na edição de número 9, publicada em 22 de dezembro de 1874, há uma seção intitulada *Collaboração – a situação da província*, escrita por Justus,⁵⁶ na qual este faz duras críticas ao presidente da província, enfatizando que a discordância do seu governo vinha do “verdadeiro partido conservador”, fazendo parecer que havia uma desavença entre os políticos conservadores durante o seu governo nessa província, como é possível observar no excerto abaixo:

A oposição levantada a s.ex. nasceu do seio do *verdadeiro partido conservador* na província, porque s.ex. longe de cumprir os altos deveres que lhe são conferidos, em razão do cargo que ocupa, tem abastardo todo, e até, com quebra de sua dignidade, se envolvido em pequenas questões do fôro, pedindo favores a seus subordinados! (JUSTUS, 1874, p. 2, grifos do original).

Publicada no dia 31 de dezembro de 1874, a edição de número 10, trouxe, em sua primeira página, um artigo sobre a instrução obrigatória, como vemos na figura abaixo:

⁵⁵ Genuino Firmino Vidal Capistrano, além de fundador, também era o redator principal do jornal.

⁵⁶ No jornal aparece somente desta forma o nome do autor.

Figura 2- Artigo sobre João Thomé da Silva



Fonte: Opinião Catharinense: jornal político e noticioso (1874).

No artigo, esclarece-se não haver intenção de debater sobre a instrução obrigatória. Na verdade, o artigo tinha a intenção de denunciar e criticar o trabalho administrativo de João Thomé da Silva, embora o autor⁵⁷ do texto, ainda que entendesse da importância do tema, reiterasse: “Não é porém nosso proposito desenvolvê-lo; attestamos apenas a sua necessidade, porque não somos insensatos, nem a cegueira nos domina” (OPINIÃO CATHARINENSE, 1874, p. 2).

A publicação segue com argumentos de insatisfação e, por vezes, com certa ironia. No trecho abaixo, observa-se a menção de que João Thomé da Silva não realizava um bom trabalho quando o tema era a instrução primária e secundária da província catarinense, pois, depois de nove meses da lei 699, de 11 de abril de 1874, o jornal o acusava de não ter realizado nenhum feito referente a essa lei:

Um lente substituto de uma faculdade de direito, um dos preceptores da mocidade, um d’aquelles que deve collocar-se á frente do movimento que

⁵⁷ Não há referência sobre quem escreveu.

actualmente agita o paiz, e no entretanto dorme sobre o assumpto com a mesma indolência com que o índio na rêde embala-se no meio da floresta!! [...]. O sr. João Thomé não tem se importado com a instrucção primaria, nem com a secundaria – sua norma é o filhotismo, ou as inspirações de momento, as exigencias de seus partidários, sem attenção ao bom desempenho da publica administração (OPINIÃO CATHARINENSE, 1874, p. 2).

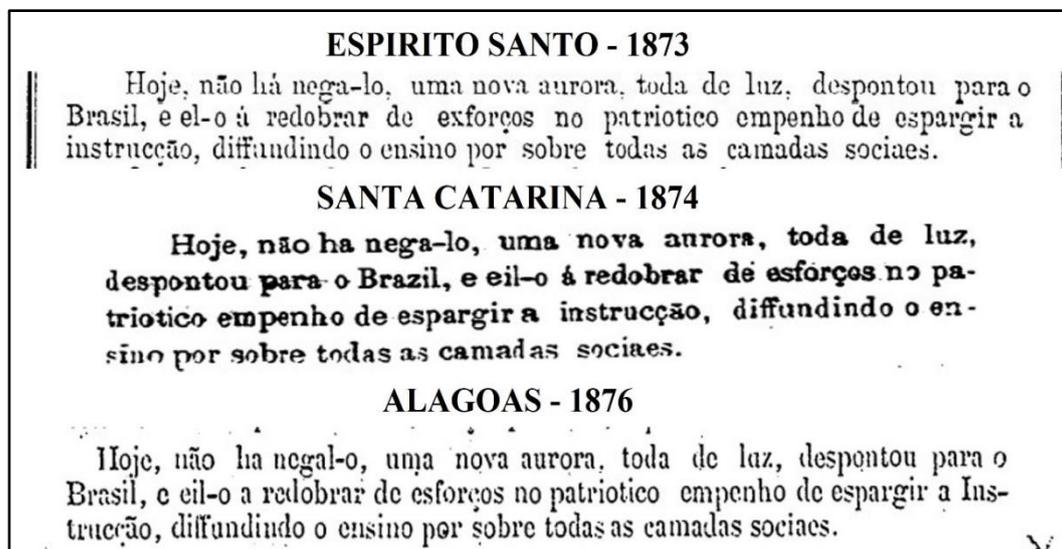
Na província de Alagoas, o *Jornal do Penedo*, de viés também conservador, tinha um discurso parecido com o do jornal do Espírito Santo, que enaltecia os feitos de Thomé da Silva. Na publicação de número 38, do dia 24 de setembro de 1875, a edição transcrevia algumas palavras do *Jornal do pão d'assucar*, publicadas dia 5 daquele mês, com os seguintes dizeres a respeito do então atual presidente da província:

[...]. Os honrosos precedentes e reconhecida illustração do exm. Sr. Actual presidente, dr. João Thomé da Silva, e todos os seus actos administrativos, modelados até hoje entre nós pelos dictames da maior rectidão e justiça, dão-nos as mais [...] garantias d'uma esclarecida e sabia gerencia dos negocios públicos nas Alagoas. Tranquillisemo nos conseguintemente todos sobre os destinos da província, que estão confiados a amestrado timoneiro. (JORNAL DO PÃO D'ASSUCAR apud JORNAL DO PENEDO, 1875, p. 1).

A edição do *Jornal do Penedo*, de número 1 de 1876, publicada em 12 de janeiro, trazia um texto do *Jornal das Alagoas*, impresso dia 24 de dezembro de 1875. Não publicava o manuscrito que criticava o governo de Thomé da Silva, mas uma retaliação ao que fora dito e defendia o trabalho e a imagem do político. O artigo finaliza com palavras de apoio e que incentivam o político a permanecer no cargo e a prosseguir no que lhe havia sido incumbido:

Assim o esperamos nós e o partido conservador pela confiança que nos inspira o digno administrador, por seu tino e elevado criterio. Mantenha-se s.exc. no posto de honra em que se acha, continuando em sua administração com a moderação e espirito de justiça que o distinguem, e promovendo, como o tem feito, com o mais vivo empenho e acerto, o congraçamento do partido da situação, que a província e os correligionários sinceramente devotados á politica conservadora, render-lhe-ão merecido preito” (JORNAL DO PENEDO, 1876, p. 2).

Considero importante mostrar estas diferentes perspectivas referentes a João Thomé da Silva e a respeito de muito do que o envolve, para reafirmar a necessidade de olhar o que não está escrito. Por exemplo, nos jornais aqui apresentados há uma característica muito marcante e que vai controlar toda a narrativa dos textos, que é a questão política - contrária ou favorável ao governo de Thomé da Silva. Apesar de pontos de vistas contrários, há nos jornais uma opinião convergente, que é quanto à questão da aprovação da lei da obrigatoriedade escolar e de sua importância para o progresso de cada província.

Figura 3 - Falas de João Thomé da Silva nas três províncias

Fonte: Fala Assembleia Legislativa (Espírito Santo, 1873); Fala Assembleia Legislativa (Santa Catharina, 1874); Fala Assembleia Legislativa (Alagoas, 1876).

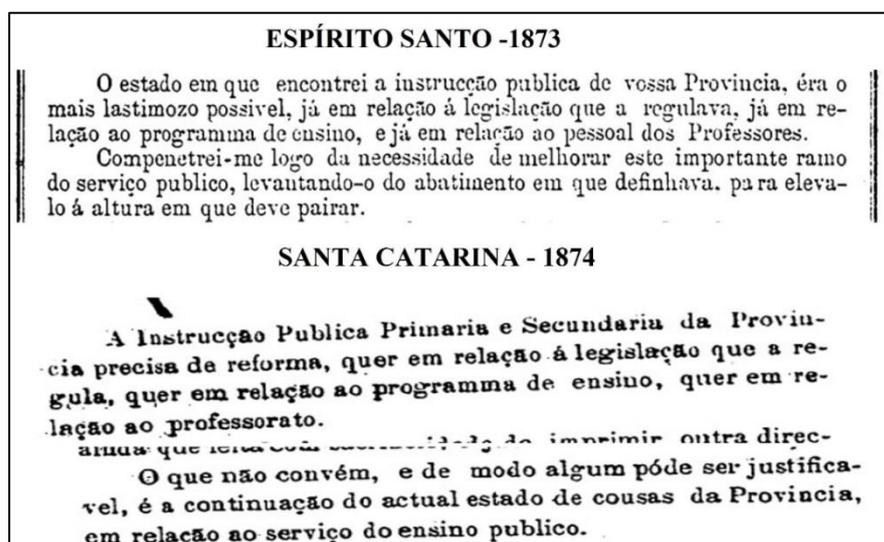
Entretanto, era preciso saber como ele entendia a instrução pública primária e qual era o objetivo desta na e para a sociedade. Então, com os dados coletados, o próximo passo foi analisar os argumentos apresentados em falas dirigidas às assembleias legislativas das províncias que presidiu. Para ter um panorama das justificativas, posicionei os documentos lado a lado, com o objetivo de verificar quais argumentos apareciam nas falas de João Thomé da Silva, em cada província, referente à necessidade de aprovar uma lei de obrigatoriedade escolar. A partir disso, percebi semelhança entre as arguições em defesa da obrigatoriedade escolar, como é possível perceber na figura 3.

Sendo um grande apoiador da obrigatoriedade escolar e um sujeito que defendia na importância da instrução para a construção de uma sociedade moderna, João Thomé da Silva repassava justificativas em seu discurso, por vezes romantizados, mas também necessários para “tocar” o coração dos parlamentares na intenção de que aprovassem a obrigatoriedade escolar em cada província. A frase da imagem é um recorte deste viés argumentativo usado pela autoridade política em questão. Incutir o sentimento de amor à pátria por meio da instrução primária era um caminho para a (re)construção do povo e da nação. Os autores José Gondra e Alessandra Schueler afirmam: “Para o conjunto de cidadãos e súditos do Império, a instrução elementar, por meio das escolas públicas de primeiras letras, era considerada um dos mecanismos fundamentais para a constituição de laços e identidades entre os habitantes do

Império [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 29). No próximo item, a ideia é investigar outros argumentos que aparecem em seus discursos para justificar a necessidade de uma lei de obrigatoriedade escolar.

1.2 Um discurso tal e qual

Figura 4 – Falas de João Thomé da Silva nas províncias do Espírito Santo e Santa Catarina



Fonte: Fala Assembleia Legislativa (Espírito Santo, 1873); Fala Assembleia Legislativa (Santa Catharina, 1874).

Começo este tópico mostrando, por meio da figura 3, a maneira similar do início do discurso nas províncias de Santa Catarina e Espírito Santo. Nota-se que o então presidente indicava o estado lastimável em que se encontrava a *instrução pública* nestes dois lugares. E é a partir dessa premissa que ele vai traçando seu discurso. Na província de Alagoas, o político inicia seu discurso de uma forma diferente, mas com o mesmo pressuposto das outras províncias. Em suas palavras:

Assumpto de vital interesse, é a Instrucção Publica, na phrase de um pensador profundo, o grande motor do adiantamento nacional, o estimulo, a cujo impulso a direcção da sociedade se encaminhará para a realisação das mas nobres e elevadas aspirações do patriotismo. Desenvolvê-la por todos os meios é missão de que impunemente não descuram os Poderes Públicos (THOMÉ DA SILVA, 1876, p. 27).

Antes de ter como presidente João Thomé da Silva, a província de Santa Catharina teve como antecessor Pedro Afonso Ferreira, que ficou apenas sete meses no cargo,⁵⁸ e descreveu a situação da *instrução pública* e primária da província como vergonhosa. Em seu relatório, apresentado à Assembleia Legislativa, na abertura da sessão do dia 2 de junho de 1873, Ferreira dizia que, mesmo fazendo esforços que tangiam à sua competência, “a instrução pública se não define ao menos não está nas condições que fôra para desejar” (FERREIRA, 1873, p. 6). Ao menos nos discursos, havia na província uma preocupação com a instrução pública e primária. A obrigatoriedade escolar e outras questões relacionadas à instrução apresentam-se com mais força a partir da década de 1870. Segundo Dilce Schüeroff (2021, p. 37), junto com a obrigatoriedade, aparecem nas fontes “os discursos sobre a importância e a função da instrução”.

Na província do Espírito Santo, o político que assumiu o cargo antes de João Thomé da Silva foi Antonio Gabriel de Paula Fonseca, que esteve como presidente entre maio e novembro de 1872. Em um relatório apresentado⁵⁹ à Assembleia Legislativa, Fonseca já citava a obrigatoriedade escolar como uma forma de alargar o número de pessoas que receberiam a instrução primária, e exemplificava falando de países que já haviam aprovado tal lei, reverberando, assim, em progresso da sociedade e em proveito da civilização. As autoras Cleonara Schwartz e Regina Simões mostram que a “discussão sobre obrigatoriedade na província do Espírito Santo alimentava-se de discussões já instituídas em outros contextos, não só nacionais, como internacionais (SCHWARTZ; SIMÕES, 2013, p. 69), o que comprova o trecho abaixo, na fala de Fonseca:

Muitas e complexas são as questões que se prendem ao desenvolvimento d’este importante ramo da administração publica: não ha todavia duas opiniões encontradas quanto a conveniência de se alargar o mais possível a esphera da instrucção de modo que o maior numero de cidadãos tome parte na communhão do pão do espirito que ella fornece. [...]. A questão de saber se está ou não na alçada do Governo estatuir a instrucção primaria obrigatoria, está sendo resolvida afirmativamente pelas nações mais adiantadas do velho e novo mundo com grande proveito da civilisação e do progresso da sociedade moderna” (FONSECA, 1872, p. 11).

⁵⁸ Dr. Pedro Afonso Ferreira ficou no cargo de presidente da província de Santa Catarina no período de 4 de abril a 8 de outubro de 1873. Até o dr. João Thomé da Silva assumir, quem ocupou o cargo de forma interina foi o dr. Luís Ferreira do Nascimento Melo, por apenas alguns dias. Informações disponíveis em: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1112-Pedro_Afonso_Ferreira.

⁵⁹ Este relatório foi apresentado no dia 2 de outubro de 1872.

Em Alagoas, o presidente João Vieira de Araújo,⁶⁰ antecessor de João Thomé da Silva, fala, na abertura da 2ª sessão da Assembleia Legislativa, em 15 de março de 1875, ao tratar sobre a instrução pública da província, faz um longo discurso sobre a importância deste serviço público para a população e a província, acrescentando que “sem a escola, como a deveis compreender, não ha trabalho productivo, a agricultura fenece, a industria não se crêa: disto tendes exemplo em casa” (ARAÚJO, 1875, p. 24). Na continuação de sua exposição, o político fala da necessidade de tornar obrigatória a frequência ao ensino primário, citando, mesmo que de forma mais superficial, possíveis sanções aos pais e/ou tutores que não cumprissem tal exigência. O presidente previa uma possível resistência, e até uma dificuldade, na efetuação, mas entendia que esta era uma maneira significativa de tirar a população da ignorância. Para Araújo:

A obrigação legal do ensino primário, amparada das disposições razoáveis, que respeitem e garantam o ensino particular, que por este não sejam illudidas, que favoreçam a indigencia averiguada dos menores, acompanhadas de sancção penal exequível e eficaz, e que estendam a acção coercitiva sobre a totalidade possível da infancia em idade escolar, deve ser a primeira medida por vós confeccionada. Prevejo as difficuldades da execução, porém será resultado considerável si, no primeiro anno, pelo menos, mil menores, quinhentos, ou até cem delles forem por este meio arrebatados á ignorancia: com a successão dos tempos, é de esperar que este preceito da lei se transforme em costume” (ARAÚJO, 1875, p. 26).

Maria das Graças Madeira e Roseane Amorim escrevem que antes da década de 1870, na província de Alagoas, não havia preocupação com a faixa etária escolar ou com a compulsoriedade do tempo em que a criança precisaria frequentar a escola, apesar de já haver um início de discussão neste sentido. Segundo as autoras:

Os primeiros sinais de interesse e debate dos administradores e legisladores da escola alagoana pela fixação de idade escolar obrigatória foram encontrados no Relatório da Diretoria Geral da Instrução Pública de 1875, publicado pelo bacharel e ex-professor de Filosofia Racional do Liceu de Maceió, Antônio Martins de Miranda (MADEIRA; AMORIM, 2013, p. 24).

Há uma evidente convergência nas exposições referentes à instrução pública e primária dos presidentes que antecederam João Thomé da Silva nas províncias do Espírito Santo, Santa Catarina e Alagoas. Todos falavam sobre o quão significativo seria se a população frequentasse a escola. Quando Thomé da Silva discursou em frente às assembleias constituintes das três províncias, declarou: “É a instrucção a condição de todo o verdadeiro progresso. No estado de

⁶⁰ João Vieira de Araújo foi presidente da província de Alagoas entre 12 de abril de 1874 e 25 de abril de 1875.

ignorancia tactêa-se nas trevas, sem nunca avançar-se; bate-se ás escuras, cançando-se embalde as forças. Pelo adiantamento intellectual é que os povos se elevão e engrandecem (THOMÉ DA SILVA, 1873, p. 6).”

A fala transcrita indica que os argumentos utilizados por ele para defender uma ‘Reforma na Instrução Pública’ e, por sua vez, a obrigatoriedade escolar nas províncias em que fora presidente, se pautavam principalmente pela preocupação com o progresso social. Neste período, a tendência era associar ignorância com escuridão, trevas e instrução com luz e prosperidade. A segunda metade do oitocentos, no Brasil, foi de muitas reformas na instrução pública, potencializando, nos discursos de políticos, a importância de tal serviço público, uma vez que havia uma circulação ideológica que enxergava a “instrução como estratégia civilizatória e a escola como máquina de civilizar” (GONDRA, 2018, p. 12).

Vera Lucia Gaspar da Silva e Ione Ribeiro Valle registram que, “entre os ideais que embalam o projeto de escolarização universal está a ideia de que a cultura partilhada pela instituição escolar teceria um cenário mais uniforme, socialmente mais homogêneo” (GASPAR da SILVA; VALLE, 2013, p. 303). Sendo assim, uma das funções da escola, considerada “máquina de civilizar”, era a de homogeneizar os comportamentos e pensamentos.

As palavras que João Thomé da Silva proferia com relação ao melhoramento da instrução pública primária, tendo como um de seus alicerces a obrigatoriedade, expunham ou propunham uma forma de sair do atraso e alcançar o modelo social e educacional de nações modernas. Nos discursos das três províncias em que foi presidente, cita países que exerciam bastante influência sobre o território brasileiro, fato que utilizava para reiterar suas ideias quanto à reforma da instrução pública. Para o presidente:

Os Estados-Unidos, que hoje serve de modelo ás velhas Nações da Europa, deve a força e vitalidade que o distinguem ao desenvolvimento de sua instrucción. É maravilha o vêr-se como ainda hoje ensaia-se ali novos commettimentos, e experiencias em bem da grande obra da propagação e diffusão do ensino. A Alemanha, Inglaterra, a Belgica, e a França são outros tantos exemplos do quão benéfica e poderosamente influe a instrucción nas condições e destinos de um povo (THOMÉ DA SILVA, 1873, p. 6).

O autor argentino Adrián Ascolani e a autora brasileira Diana Vidal afirmam ser indubitável que houve “trocas estabelecidas, nos séculos XIX e XX, entre os países latino-americanos e as nações europeias e os Estados Unidos da América e a semelhança na implantação da forma escolar moderna” (VIDAL, ASCOLANI, 2009, p. 8). Apesar destas trocas estabelecidas e das semelhanças na implantação da forma escolar, havia diversas

(re)adaptações às realidades locais. A autora Cynthia Greive Veiga também fala da “transposição de conceitos”, ao pensar sobre a sociedade brasileira no século XIX. Em suas palavras,

Para a discussão da sociedade brasileira do século XIX é importante atentarmos para a impossibilidade de transportar um conceito, civilização, que teve um processo de construção histórica tão demarcado no contexto europeu. Entretanto, isso não significou, evidentemente, que o termo não tenha sido incorporado pelas elites brasileiras, ressaltando-se a peculiaridade dessa apropriação na medida em que o utilizavam para se autorreferirem, e não para se referir a uma nação, como forma de produção de sua autoimagem, e por vezes, isso punha em dúvida as condições do restante da população de vir a ser civilizada. Nos relatos dos presidentes de província é recorrente o discurso em relação à existência de uma população desqualificada, atrasada, caracterizando o discurso a favor da disseminação da instrução (VEIGA, 2010, p. 268).

Como um exemplo de relato de presidente de província, há em seu discurso uma fala sobre a questão de ter como exemplo nações mais civilizadas e a necessidade de compreender a localidade. Para o político:

Cedo ainda aprendeu o Brasil nas lições da própria experiência, e nos exemplos das nações civilizadas, que o primeiro interesse do Estado é *instruir os cidadãos*; o verbo inspirado dos Estados-Unidos, anunciando a Instrução como o *mais importante dos serviços públicos*, repercutiu até nós!” (THOMÉ DA SILVA, 1876, p. 27, grifos do original).

Tendo como um de seus objetivos a expansão da escolarização, a obrigatoriedade escolar foi uma das estratégias encontradas para um projeto de modernização e progresso social. João Thomé da Silva declarava:

Uma lei portanto, que faça da instrução primária uma obrigação legal, não será de certo uma offensa aos direitos individuais, um desrespeito ao direito paterno; bem ao contrário, será a sanção de um dever, será a garantia d’estes mesmos direitos. Combater o ensino obrigatório em veneração ao direito paterno, diz um distinto Escriitor, é desconhecer que o Estado só intervem, quando o pae não zela no direito, que assiste ao filho de se instruir; combater o ensino obrigatório em consideração á outros direitos individuais, é patrocinar a idéa de que alguém tenha a liberdade de crear óbices ao aperfeiçoamento moral da humanidade, á civilização da Nação, á perfectibilidade do espirito (SILVA, 1873, p. 9).

Com base na premissa de modernização e progresso social por meio da instrução pública, estava também a construção de edifícios modernos, criados especificamente para funcionar como escolas, aparatos materiais e pedagógicos, mobiliários adequados para proporcionar às crianças um bom desenvolvimento físico, comportamental e intelectual, criação de escolas normais para formar docentes capacitados para a função, os métodos de ensino

moderno (lições de coisas ou ensino intuitivo), providenciar a fiscalização do trabalho dos professores e do estado físico das escolas, entre outros. Rosa Fátima de Souza informa que ao longo do século XIX se difundiu “a crença no poder da escola como fator de progresso, modernização e mudança social (SOUZA, 2000, p. 11). Esta crença no poder da escola para se alcançar o progresso social e econômico foi um argumento muito categórico em favor de uma lei que obrigasse as crianças a frequentar a escola. A pesquisadora Cintia Borges de Almeida escreve que instruir a população consistia em “uma das emergências do Estado e a obrigatoriedade do ensino o mecanismo, o dispositivo de governo, capaz de fazer cumprir essa tarefa e funcionar como o ‘remédio’ para a emergência da ‘ignorância’ popular” (ALMEIDA, 2012, p. 35).

Com a circulação de ideais e crenças referentes à expansão da escolarização, começou a surgir também a necessidade de se discutir tais questões, de trocar experiências e ideias. Os congressos tiveram um papel fundamental nos debates referentes à obrigatoriedade escolar e a outros pontos que envolvem a instrução pública, como veremos no item abaixo.

1.3 Os congressos como divulgadores de ideias e ideais

O período entre as décadas de 1870 e 1880 foi de muitas mudanças no Brasil. A instrução pública também fazia parte desse movimento. Num breve panorama sobre o que estava acontecendo no país, Menezes cita a Lei do Ventre Livre,⁶¹ aprovada em 1871, a economia, basicamente agrária, que tinha como principais produtos o café,⁶² o açúcar, o algodão e a borracha (2010). Durante as décadas de 1870 e 1880, foram criadas ferrovias, que passaram a contribuir para o desenvolvimento do País. Inovações industriais começaram a surgir e o Brasil, que estava crescendo aos olhos do mundo, precisava mostrar que a instrução pública e primária estava indo na mesma direção. Entretanto, os esforços da elite brasileira e dos políticos relativamente a este serviço público estavam mais presentes nos discursos do que nas ações.

Entre as maneiras de apresentar o progresso do País para as nações ditas mais modernas e civilizadas, inclusive no tocante à relação à instrução pública, estavam as Exposições Universais,⁶³ consideradas vitrines para o que havia de mais moderno. Vera Lucia Gaspar da

⁶¹ A lei aprovada em 18 de abril de 1871 estabelecia liberdade para filhos de escravas nascidos após a data da lei.

⁶² No Brasil oitocentista, o café era o produto mais exportado do País; em segundo lugar, estava o açúcar (MENEZES, 2010).

⁶³ Para saber mais sobre as Exposições Universais, sugerem-se algumas leituras: Pesavento, 1997; Kulhmann Júnior, 2001; Rugoni de Sousa, 2019; Gaspar da Silva; Souza, 2018.

Silva e Gizele de Souza afirmam que “a circulação e regularidade das Exposições atestam sua aceitação e indiciam sobre investimentos que os países fizeram para se colocarem no lugar de portadores de grandes novidades, seja por sediá-las, seja por nelas expor produtos” (GASPAR da SILVA; SOUZA, 2018, p. 125).

Outra maneira era organizar congressos para discutir e apresentar ideias relacionadas à instrução pública e primária (cabe lembrar que em muitos congressos também aconteciam exposições). No ano de 1883, houve uma tentativa frustrada de realizar o que seria o primeiro Congresso de Instrução, que, ao final, não aconteceu, realizando-se apenas o que seria a ‘Primeira Exposição Pedagógica’ com sede no Rio de Janeiro.

O então ministro do Império, o Sr. Conselheiro Leão Velloso, convocou por ato de 19 de dezembro de 1882, o Congresso de Instrução. Nomeado para presidir tal evento, o Conde d’Eu⁶⁴ propôs a realização de uma exposição pedagógica como parte do congresso. Segundo Collichio,

Suspensa a abertura do Congresso, surgiram as dificuldades para sustar a viagem de importantes representantes estrangeiros e localizar as incontáveis caixas de material pedagógico que os navios, já no porto, descarregavam. Por iniciativa decisiva de D. Pedro II, do Conde d’Eu e de Leôncio de Carvalho, ficou deliberada a realização tão somente da Exposição Pedagógica, em local cedido pelo Imperador – salas da Tipografia Nacional – e sem ônus para os cofres do Tesouro Nacional. Os membros da Mesa constituíram-se Comissão Diretora da Exposição Pedagógica e reuniram contribuição financeira voluntária suficiente para custear a Exposição, promovida com absoluto sucesso de 29 de julho a 30 de setembro de 1883 (COLLICHIO, 1987, p. 8).

Entretanto, um pouco antes do início do evento, o ministro do Império, Sr. Conselheiro Leão Velloso, foi afastado do cargo. Quem assumiu foi o gaúcho liberal Francisco Antunes Maciel, que determinou o cancelamento do evento devido ao valor das despesas, que, para ele, eram excessivas. Para a pesquisadora Maria Helena Câmara Bastos, “o congresso pretendia ser uma tribuna de discussão e decisões sobre os rumos da educação brasileira, tanto em aspectos formais e organizacionais, como em aspectos pedagógicos” (BASTOS, 2010, p. 121).

Entre as questões que se pretendia debater no congresso estavam às atribuições legislativas da União e das províncias, à criação de jardins de infância, à organização do ensino primário, secundário, normal, ao mobiliário escolar, à liberdade e obrigatoriedade de ensino.

⁶⁴ Príncipe francês – Luís Filipe Maria Fernando Gastão de Orléans -, neto do rei Luís Filipe I, da França, foi marido da princesa Isabel (1842-1922).

Contudo, apesar da não realização do evento, a comissão⁶⁵ organizadora resolveu publicar, no ano de 1884, as atas e pareceres do Congresso da Instrução. Estes documentos apresentam os resultados das reuniões preparatórias realizadas pela comissão responsável, com o objetivo de discutir sua organização (COLLICHIO, 1987).

Destas reuniões saíram atas e pareceres redigidos por Leôncio de Carvalho, 1º secretário do evento. Quanto a estes documentos, a autora Therezinha Collichio informa que “os pareceres publicados foram aqueles remetidos antecipadamente pelos participantes convidados, que não chegaram a ser discutidos pelo plenário, ou mesmo encaminhados por comissões, em vista da suspensão do Encontro” (COLLICHIO, 1987, p. 9). Entretanto, as percepções que constituem estas fontes são importantes para a compreensão de um pensamento brasileiro na época do regime imperial quanto à instrução pública.

O tema sobre a obrigatoriedade escolar encontra-se no parecer intitulado *Documentos*, dividido em duas seções. Na primeira, chamada de *Secção Histórica*, aparece o que foi a exposição pedagógica, sua utilidade e seu resultado. A ‘*seção*’ também explica o não acontecimento do congresso de instrução e mostra exemplos de outros países, no documento chamados de “países cultos”⁶⁶. Na segunda, chamada de *Secção Filosófica*, estão os temas relacionados à instrução pública, e o capítulo 5, com o título de *Educação Primária Obrigatória*, é dedicado à obrigatoriedade escolar.

No primeiro parágrafo, o redator escreve as seguintes palavras: “As principaes objecções, que se têm levantado contra o ensino primário obrigatório, foram reproduzidas, há pouco tempo, na câmara vitalícia, quando publicou-se o decreto de 19 de abril de 1879” (CARVALHO, 1884, p. 160). O decreto citado é conhecido como “Reforma Leôncio de Carvalho”, e regulamenta a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, e o superior, em todo o Império. Neste decreto, consta a educação obrigatória. No capítulo designado “obrigatoriedade”, o escritor que dá nome à reforma enuncia os argumentos pronunciados na ocasião da aprovação da dita reforma.

Os argumentos trazidos, contrários ou favoráveis à obrigatoriedade das crianças a frequentar a escola, são muito semelhantes, não somente em outras províncias brasileiras, mas também em outros países. Havia uma circulação bem marcante de opiniões e pensamentos

⁶⁵ “A comissão do Congresso e da Exposição Pedagógica era composta por: Presidente – Sua Alteza Real o Sr. Conde d’Eu; 1º Vice-presidente – Visconde de Bom Retiro; 2º Vice-presidente – Conselheiro Manoel Francisco Correia; 1º Secretário – Leôncio de Carvalho; 2º Secretário – Conselheiro Franklin Americo de Menezes Doria (RIO DE JANEIRO, 1884, p. 6).

⁶⁶ Grafia igual consta no documento original.

quando o assunto era a educação compulsória. No documento citado, Leôncio de Carvalho traz argumentos contrários à obrigatoriedade escolar, mas não cita o(s) autor (es), como vemos no trecho abaixo, em destaque. Todavia, no decorrer de sua fala, o político também mostra argumentos favoráveis, que serão apresentados adiante:

Não se póde exigir do pai que mande forçosamente seu filho á escola, porque o pai póde ter poderosas razões para não fazel-o; póde entender que a *moralidade* não está suficientemente garantida para seu filho naquelas escolas; póde ter grande *precisão* dele para auxiliá-lo. [...]

O ensino obrigatório autorizará um systema de inquisição, facultando á autoridade o direito de penetrar no seio das famílias, cujos chefes se incumbam de instruir os filhos, para verificar si essa instrucção é ou não sufficiente.[...]

Offenderá igualmente a liberdade *individual*, a liberdade da família e do *trabalho*, em uma palavra, as liberdades naturaes que constituem a dignidade do homem e a força da sociedade (RIO DE JANEIRO, 1884, p. 161, grifos do original).

As principais justificativas de autoridades políticas e educacionais que não eram favoráveis à educação obrigatória eram questões relacionadas ao Estado, interferindo na liberdade da família em educar os filhos, ou quanto à questão econômica, pois, no período analisado nesta pesquisa, muitas crianças auxiliavam pais e/ou responsáveis no sustento da casa. Além destas, havia a justificativa de que o Estado limitaria o pátrio poder, entre outras questões.

Quanto aos argumentos favoráveis, Leôncio de Carvalho apresenta um número maior de falas que defendem a ideia da obrigatoriedade escolar. Como exemplo, a fala do político e conselheiro Paulino José Soares de Souza,⁶⁷ que justificava um projeto⁶⁸ que apresentava ao parlamento do município da Corte, com a intenção de estabelecer o ensino obrigatório. Em suas palavras:

A idéa do ensino obrigatório tem sido largamente debatida na Europa, sustentada por homens de espirito muito adiantado, que não hesitam em tolher ás classes menos favorecidas a liberdade de persistir na ignorancia. O Estado tem o direito de obrigar os pais, os tutores, os encarregados, emfim, de qualquer individuo na idade escolar, a fazel-o aprender a ler e a escrever. Decorre esse direito da protecção que deve o poder publico áquelles que precisam da intervenção da sociedade para tornarem-se effectivas as garantias que lhes tiver dado a lei. Um homem eminente, Macaulay, justificava a obrigação do ensino imposta pelo Estado como originando-se do direito de punir, não comprehendendo que a sociedade, que impõe a pena de morte,

⁶⁷ Membro do Partido Conservador, Paulino José Soares de Souza, foi Ministro dos Negócios do Império do Brasil entre os anos de 1868 e 1870. Depois foi Senador pelo Rio de Janeiro entre 1882 -1884 e 1886- 1889.

⁶⁸ No documento não há referências sobre o projeto.

possa deixar de impor o ensino, como o primeiro elemento de moralização do povo (RIO DE JANEIRO, 1884, p. 175).

Outro político citado foi o conselheiro Antônio Almeida de Oliveira, que também foi presidente da província de Santa Catarina, e escreveu uma obra muito importante, intitulada *Ensino Público*, publicada no ano de 1874. Neste livro, Almeida de Oliveira defende a necessidade da obrigatoriedade escolar, e Leôncio de Carvalho cita no documento os dizeres escritos pelo conselheiro Almeida de Oliveira em sua obra. Em suas palavras, “o primeiro principio que se deve converter em lei é o da instrucção obrigatoria. A instrucção obrigatoria é o único meio capaz de generalisar a instrucção e fazer que não sejam infrutiferos os nossos sacrificios” (OLIVEIRA *apud* CARVALHO, 1884, p. 176).

O 1º secretário da Exposição Pedagógica finaliza o capítulo referente à educação obrigatória mencionando as palavras da comissão incumbida de dar o parecer sobre a lei francesa do ensino primário:

Todos conhecem a significação e a importancia da celebre formula – *instrucção gratuita, obrigatoria e leiga*. As razões em que ella se firma e os pretextos imaginados para combatel-a já se tornaram logares communs. Póde-se dizer que o estudo prévio destas questões tem sido aprofundado com uma paixão generosa. Mas, depois de tantos debates, de tantos livros, artigos de jornaes, petições, votos e deliberações, parece-nos chegado o momento de passar a discussão á acção e de traduzir em artigos de lei os desejos da immensa maioria dos nossos constituintes (RIO DE JANEIRO, 1884, p. 182-183).

Havia um movimento que se fortalecia e se expandia quando o assunto era a obrigatoriedade escolar. Como já escrito em páginas anteriores, não era somente o Brasil que estava inserido nestas discussões. Países vizinhos, como o Uruguai e a Argentina, por exemplo, também discutiam a respeito. No Uruguai, a década de 1870 foi significativa para a construção de um novo sistema educacional. No ano de 1877, foi sancionada a Lei n.º 1.350 e foi com ela que a obrigatoriedade escolar também foi aprovada. Figura central da principal Reforma da Educação Uruguia, na metade do século XIX, José Pedro Varela defendia a obrigatoriedade escolar sustentando:

La obligatoriedad de la educación salvaguarda al cuerpo social que se ve atacado por la conservación y propagación de la ignorancia...Ningún padre o tutor puede abstenerse de hacer participar a sus hijos o pupilos de los beneficios que la instrucción ofrece, y los que los privan de los mismos, usan

indebidamente sus derechos y el Estado debe impedirles tal desviación de conducta” (VARELA, 1874 *apud* RESENDE, 2013, p. 29).⁶⁹

Eram latentes as mudanças que estavam ocorrendo nos países sul-americanos nas décadas de 70 e 80 do século XIX, em todos os âmbitos. Havia uma “corrida” para alcançar os países europeus e os Estados Unidos da América quanto a essa questão. Entre as nações sul-americanas, o que ocorria era uma espécie de competição. Circulavam informações e dados para entender e compreender o que os países vizinhos estavam fazendo quanto à instrução pública e, mais especificamente, quanto à instrução pública primária. No documento da Reforma Rui Barbosa, publicado no ano de 1883, o político apontava como a instrução pública da república argentina era superior à da capital do império brasileiro. Nas palavras de Rui Barbosa:

O nível geral da instrução primaria na República Argentina é não pouco superior ao da Capital do grande império sul-americano, alongado pela forma exterior de suas instituições, mas aproximado por sympathias reaes, que uma série de erros políticos enfraqueceu, mas que circunstancias inevitáveis tenderão necessariamente a consolidar pela cooperação mutua e mutuo respeito na grande obra do futuro deste continente. Segundo as informações do gabinete, em 1877, ao Congresso Nacional, havia em 1876, numa população total de 2. 121. 386 almas e em 503.860 meninos de 6 a 14 annos, que se estimava existirem no paiz, 120. 600 alumnos; sendo, pois, de 23,85% a proporção do numero de discípulos para o de habitantes de idade escolar e de 5,66 para o da população total. [...]. Coteje-se, porém, a cidade imperial, não com a capital da republica, mas com a província republicana de que é centro, onde um numero de habilitantes apenas triplo do deste município, cuja área limita-se a 1.393,92 kilometros quadrados, acha-se esparso numa superfície de 211. 320,43. Não pode ser parcial a desigualdade em nosso favor. Pois nem assim apparecemos menos mal. Abrangia a provinvia de Buenos-Ayres, em 1869, uma população de 495.107 habitantes, sendo de 1.736.923 a do paiz todo; somma que está rara aquella parcela na razão de 1 para 2/7. Suppondo mais ou menos mantida essa proporção até 1875, época em que, segundo o relatório de Ricardo Napp acerca da República Argentina na exposição de Vienna, essa parte da America meridional era povoada por 2.400.000 almas, abrangeria a província de Buenos-Ayres, nesse anno, 685.714 habitantes. Ora, as escolas buenayrenses registraram em 1876, 51.336 alumnos. [...]. (BARBOSA, 1883, p. 17-18).

No item abaixo, analisarei alguns dos argumentos utilizados em defesa da obrigatoriedade escolar na república argentina oitocentista, e como sucederam alguns debates referentes a este tema.

⁶⁹ “A obrigatoriedade da educação resguarda o corpo social agredido pela conservação e propagação da ignorância...Nenhum pai ou responsável pode deixar de fazer com que seus filhos ou tutelados participem dos benefícios que a educação oferece, e a quem os priva do direito de deles se beneficiar, por usarem indevidamente de seus direitos, compete ao Estado o dever de lhes impedir tal desvio de conduta.” (Tradução livre).

1.4 El escenario argentino

La ignorancia en el individuo, no sólo le priva en perjuicio de él y de la sociedad de los conocimientos cuya utilidad es innecesario demostrar, sino que en muchos casos le quita hasta la noción de ésta, siendo general que un padre ignorante no vea daño en que lo crea una condición para su mayor dicha.⁷⁰

(SARMIENTO, 1876, p. 292).

Esta frase⁷¹ foi retirada do documento intitulado *Obras de D. F. Sarmiento*,⁷² publicado no ano de 1899, com algumas de suas falas e discursos. Domingos Faustino Sarmiento foi uma figura muito importante, não só para a história da Argentina, mas também, e principalmente, para a história da educação do país. O autor Fernando Enrique Barba escreve a respeito da relevância e influência de suas ideias sobre alguns aspectos educacionais. Para Barba:

Sarmiento se preocupó de los más variados temas relacionados con el fomento y extensión de la educación popular, puesto que consideraba que la misma era la base indispensable para el desarrollo institucional y económico de las naciones y especialmente en los países sudamericanos, incluida obviamente la Argentina. Sus lecturas, viajes y especialmente su curiosidad por todo aquello que sirviera a aquel propósito fueron, sin dudas, base y fundamento de sus ideas.⁷³ (BARBA, 2015, p. 18)

A autora argentina Sandra Carli registra que “las disposiciones pedagógicas de Sarmiento se inscriben en un discurso más amplio, que supone la implantación de un sistema de instrucción pública pensado como dispositivo para alterar la continuidad de las generaciones. [...] (CARLI, 2001, p. 29)⁷⁴. Este dispositivo seria uma forma de mudar os hábitos e a moralidade social, além de formar uma geração para um futuro progresso da nação. Quanto ao sistema de instrução pública citado por Carli, o brasileiro Luciano Mendes de Faria Filho e o argentino Pablo Pineau

⁷⁰ “A ignorância no indivíduo não só o priva, em detrimento de si mesmo e da sociedade, de conhecimentos cuja utilidade é desnecessária demonstrar, mas em muitos casos tira até a noção disso, sendo que em geral um pai ignorante não vê mal nisso. Cria uma condição para sua maior felicidade.” (Tradução livre).

⁷¹ A epígrafe com que se inicia este item refere-se ao manuscrito *La educación común*, publicado em 1º de novembro de 1876, que trazia como um de seus temas a *asistencia a las escuelas*.

⁷² Este TOMO XXVIII foi publicado pelo governo argentino.

⁷³ “Sarmiento se preocupou com as mais variadas questões relacionadas à extensão da educação popular, pois considerava que ela era a base indispensável para o desenvolvimento institucional e econômico das nações e especialmente dos países sul-americanos, incluindo obviamente a Argentina. Suas leituras, viagens e principalmente sua curiosidade sobre tudo o que servia a esse propósito foram, sem dúvida, a base e fundamento de suas ideias.” (Tradução livre).

⁷⁴ “As disposições pedagógicas de Sarmiento fazem parte de um discurso mais amplo, que envolve a implementação de um sistema público de educação, concebido como um dispositivo para alterar a continuidade das gerações. [...]” (Tradução livre).

afirmam que a proposta pensada por Sarmiento para “civilizar a barbárie”⁷⁵ constituía um sistema educativo formal que combinava elementos provenientes do modelo norte-americano e do francês. Desta forma, pensava a constituição da instrução pública como um recurso que atendia a uma necessidade das classes governantes para a construção do Estado Nacional (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 98).

Segundo afirmam os autores Faria Filho e Pineau, ao menos no discurso e em um nível retórico:

o potencial democrático desse modelo enraíza-se, [...], em que todos os sujeitos que poderiam ser ‘civilizados’ deveriam concorrer à escola [...] em igualdade de condições. Essa política explica a rápida difusão da escola, assim como a acelerada elevação da taxa de alfabetização a partir deste momento (FARIA FILHO; PINEAU, 2009, p. 100).

Mesmo sendo uma figura com opiniões e ideias polêmicas, Domingo Faustino Sarmiento pode ser considerado um dos mentores da (re)organização da instrução pública e primária, da expansão da escolarização e da obrigatoriedade escolar na Argentina.

A instrução pública e a instrução pública primária começam a ser consideradas peças-chave para o progresso do país, e passam a gozar de um prestígio maior, ao menos nos discursos. Retirar o sujeito da ignorância por meio da educação era um pensamento arraigado, principalmente junto aos que defendiam a obrigatoriedade escolar. As palavras *progresso* e *educação* ocupavam os discursos de políticos e pensadores educacionais argentinos de tal forma, na segunda metade do século XIX, que eram quase sinônimos.

Assim como no Brasil, as décadas de 1870 e 1880 foram um período de efervescente circulação de ideias no que tange à instrução pública e primária no território argentino. Em 1880, Buenos Aires passa a ter o título de capital federal, em uma Argentina que começava a pensar em modernizar-se segundo os parâmetros europeus. Nos anos 80 do século XIX, algumas pautas políticas ganhavam força, no afã de tornar o povo argentino uma unidade nacional, inculcando nele o sentimento de nacionalidade, de o levar a sentir e a enxergar a república argentina como nação. Entretanto, é a partir dos anos 70 do século XIX que a ideia de Nação ganha território retórico, e, como já expresso em páginas anteriores, a instrução primária passou a desempenhar um papel significativo na construção do sentimento de

⁷⁵ Domingo F. Sarmiento foi uma figura muito polêmica, com opiniões muito controversas e fortes. Para o educador, os povos originários não precisavam estudar; eram considerados por ele com hábitos e condutas bárbaras e tinham que ser exterminados, para que a nação argentina crescesse nos moldes europeus e estadunidense (PINEAU; FARIA FILHO, 2000).

nacionalismo e de uma Argentina moderna. É também nesta década, mais especificamente no ano de 1875, que é aprovada uma lei, considerada base para a que viria a ocorrer nove anos mais tarde, a Lei nº. 1.420, de 8 de julho de 1884:

Durante o período de 1870 e 1873, houve um evento importante em Buenos Aires, denominado *Convención Constituyente de Buenos Aires*. Nesta convenção ocorreram debates entre os setores políticos, econômicos, sociais, educacionais, entre outros, tendo como resultado a Constituição de 1873 da Província de Buenos Aires. Dentre as questões educacionais, discutiu-se sobre a organização e a regulamentação da educação comum, que incluía os debates referentes à gratuidade e à obrigatoriedade do ensino. Entretanto, mesmo com a aprovação destes segmentos, houve muitas divergências ideológicas quanto à obrigatoriedade. O autor argentino Fernando Enrique Barba, registra:

Hubo quien, como Cajaraville, que sostuvo que la obligatoriedad estaba en contra de la libertad, y otros, como José Tomás Guido, que ponía en duda el derecho del Gobierno a obligar a los extranjeros que mandaran a sus hijos al colegio. Clara y preciso fu esa réplica de Encina quien sostuvo que ‘sin obligación todos os esfuerzos y todos los sacrificios del país para costear la educación serían ilusórios, puesto que el resultado de esos sacrificios quedaría reducido a la ignorancia de las masas.’⁷⁶ (BARBA, 1968, p. 57 *apud* Debates de la Convención Constituyente de Buenos Aires 1870-1873, 1877, p. 1190).

Pode-se afirmar que os debates para a aprovação da Constituição de 1873 da província de Buenos Aires forneceram um alicerce significativo para a lei que seria estabelecida no ano de 1875, concernente à educação comum na mesma província.

A Lei nº. 888, de 1875, conhecida como *Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires*, foi sancionada pelo presidente Nicolás Avellaneda,⁷⁷ que nomeou Domingo Faustino Sarmiento com o encargo das questões educativas da província. Esta lei fez com que a província de Buenos Aires fosse precursora de um novo modelo de educação nacional ao estabelecer uma nova forma de administração escolar ao criar o Conselho de Educação. Além disso, segundo Fernando Barba, a Lei nº 888 também “dió rentas propias a la misma, confiriendo al Consejo plena autonomia en el manejo de los fondos. Creó también los Consejos de distrito, con los que se dió participación al pueblo en el Gobierno escolar.” (BARBA, 1968,

⁷⁶ “Houve quem, como Cajaraville, defendeu que a obrigação era contra a liberdade, e outros, como José Tomás Guido, que questionou o direito do Governo de obrigar os estrangeiros a mandar os filhos para a escola. Clara e precisa foi a resposta de Encina, que sustentou que ‘sem obrigação todos os esforços e todos os sacrificios do país para pagar a educação seriam ilusórios, pois os resultados desses sacrificios se reduziriam à ignorância das massas” (Tradução livre).

⁷⁷ Nicolás Avellaneda ocupou o cargo de presidente da República Argentina entre os anos de 1874 e 1880.

p. 61)⁷⁸. Foi a partir desta lei que dois princípios fundamentais da educação foram “oferecidos” à sociedade: **a obrigatoriedade e a gratuidade escolar**. Estes princípios já são citados no primeiro artigo: “Artículo 1º - La educacion comun es *gratuita y obligatoria*, en las condiciones y bajo las penas que esta Ley establece” (ARGENTINA, 1875, p. 3, grifos meus)⁷⁹.

Aos poucos, outras províncias argentinas foram aprovando novas leis de educação baseadas na Lei nº. 888. Algumas, inclusive, com artigos referentes à obrigatoriedade escolar. Com a intenção de mostrar seu potencial econômico e educacional para outros países, as figuras políticas que estavam no poder convocaram um congresso pedagógico, pelo Decreto n.º 12.145, em 2 de dezembro de 1881, que ocorreria no ano seguinte, durante a segunda quinzena da Exposição Continental⁸⁰, na cidade de Buenos Aires.

O decreto de convocatória para o Congresso Pedagógico amparava-se em “reunir profesores y personas competentes para tratar en conferencias y en discusiones pedagógicas, cuestiones relativas a la enseñanza y a la educación popular con el objeto de impulsarla y mejorarla”⁸¹ (DI LUCA, 1981, p. 140). O órgão responsável pela organização e programação do evento seria o Conselho Nacional de Educação. No dia 10 de abril de 1882, teve início o Congresso, indo até meados do mês de maio. O jornal *El Eco de la Exposición* registra, em artigo, que a abertura do evento “dejará en pos de sí un recuerdo inolvidable para los hombres amantes de nuestro progreso intelectual, pues, es indudable que influirá sobre manera en el adelantamiento de nuestra educacion, bastante descuidada, por certo, por nuestros hombres públicos” (EL ECO DE LA EXPOSICIÓN, 1882, p. 3)⁸².

Na sessão de inauguração do Congresso Pedagógico, o ministro interino da Instrução Pública, o Sr. Plaza, discursou sobre a importância do evento e da instrução pública para o país, como vemos no trecho abaixo, em destaque:

La educacion es un deber de progreso para la especie humana. Obedece á un plan; la armonía, y responde á un fin: el perfeccionamiento del hombre sobre la tierra.

⁷⁸ “Concedeu-lhe receitas próprias, conferindo ao Conselho total autonomia na gestão dos fundos. Ele também criou os conselhos distritais, com os quais o povo teve participação no governo escolar.” (Tradução livre).

⁷⁹ “O ensino comum é gratuito e obrigatório, nas condições e penas estabelecidas por esta Lei.” (Tradução livre).

⁸⁰ A Exposição Continental Sul-americana aconteceu na capital Buenos Aires, tendo sua abertura no dia 15 de março de 1882. O evento durou cerca de 100 dias, e foi organizado pelo Clube Industrial Argentino e pelo Estado argentino. Diversos países, sendo um destes o Brasil, expuseram suas produções nacionais, como, por exemplo, vinhos, cervejas, calçados, roupas, mobílias, artigos industriais, livros, maquinários, entre outros.

⁸¹ “Reunir profesores e pessoas competentes para tratar, em congressos e discussões pedagógicas, questões relacionadas ao ensino e à educação popular com o objetivo de promovê-lo e aperfeiçoá-lo.” (Tradução livre).

⁸² “Deixará uma lembrança inesquecível para os homens que amam nosso progresso intelectual; então, sem dúvidas, influenciará muito o avanço de nossa educação, que é bastante negligenciada por nossos homens públicos.” (Tradução livre).

[...] La educación no es, ni debe de ser, una mera preparación sin objetivo propio y definido.

Asi como el órden filosófico todo ser tiene un fin, en el órden sociológico toda nacion tiene un porvenir que debe realizar.

Educar las masas sin rumbo fijo y sin armonia con ese porvenir seria esterilizar las fuerzas en la vaguedad de la imprevision y de la incoherencia de miras.

La enseñanza primaria, si no puede decirse que dé todos los elementos de educacion al hombre, sirve, empero, para dirigir la inteligencia en sentido determinado.

Digo, pues, que si cada pueblo sabe lo que debe ser y quiere lo que debe engrandecerlo; en una palabra, si tiene el sentimiento de sus destinos, debe propender por la educacion comum, que es la fuerza inicial colectiva, á perfeccionar los medios de accion y llenar ese porvenir. (EL ECO DE LA EXPOSICIÓN, 1882, p. 4)⁸³.

Grande parte das sessões realizadas durante o Congresso Pedagógico foi registrada no periódico *El Monitor de la Educación Común*, publicado e editado pelo Conselho Nacional de Educação. No ano de 1882, foram publicados 17 números do *El Monitor*, e somente dois deles não trouxeram manuscritos relacionados ao Congresso Pedagógico. O periódico foi um espaço em que circulavam ideias de figuras públicas, inspetores escolares, professores, troca de experiências, entre outros. Também apresentava manuscritos referentes à situação educacional de províncias argentinas.

As discussões referentes à obrigatoriedade escolar atrelavam-se à gratuidade escolar. Também eram debatidas como um problema financeiro, pois, para ofertar estes serviços, eram necessários fundos destinados a tais fins. O debate mais desenvolvido, no que concerne à obrigatoriedade, vinculava-se principalmente à intervenção do Estado no pátrio poder. Os que discursavam contra a compulsoriedade escolar apresentavam argumentos que não concordavam com tal medida, como vemos em trechos retirados da fala de Biale Massé. Em seu discurso, Massé foi incisivo no que se refere à tríade escolarização, Estado e família.

Com argumentos de cunho religioso, não admitia que o Estado argentino interviesse na educação das crianças. Para Biale Massé, “el oríjen divino del hombre es Dios, el primero de todos los fundamentos de la enseñanza que debemos invocar. La cuestion de números, esta

⁸³ “A educação é um dever do progresso para a espécie humana. Obedece a um plano, a uma harmonia, e responde a um fim: a perfeição do homem na terra. A educação não é, nem deve ser, uma mera preparação sem objetivo próprio definido. Assim como na ordem filosófica todo ser tem um fim; na ordem sociológica, cada nação tem um futuro que deve alcançar. Educar as massas sem rumo e sem harmonia com esse futuro seria esterilizar as forças na imprecisão da falta de previsão e incoerência da visão. A educação primária, se não se pode dizer que dá todos os elementos da educação ao homem, serve, no entanto, para dirigir a inteligência numa certa direção. Digo, então, que se cada povo sabe o que deve ser e quer o que deve ampliá-lo, em uma palavra, se ele tem o sentimento de seus destinos, deve tender através da educação comum, que é a força coletiva inicial, a aperfeiçoar os meios de ação e preencher esse futuro.” (Tradução livre).

cuestion puramente material, ese tanto por ciento, no puede ser tomado en cuenta cuando se trata de los ideales que vibran en el corazón”⁸⁴ (EL MONITOR, 1882, p. 154). Para o político, o foco deveriam ser os ensinamentos divinos e não as questões estatísticas que envolvem a educação. No decorrer do discurso, percebe-se que seu foco não era o da expansão da escolarização. Para ele, cada família e/ou o tutor seriam os responsáveis por educar seus filhos. Obrigar os pais de família a mandarem seus filhos para a escola era deslegitimar as decisões familiares. Segundo suas palavras:

Las necesidades que nacen de la familia, debe satisfacerlas la familia misma. La enseñanza es un deber impuesto al padre por derecho natural, por derecho divino, por derecho positivo. Aquel que crea una familia debe contar con los medios de satisfacer sus necesidades. Aquel que crea una familia y tiene hijos, tiene el deber de educarlos por si mismo, porque nadie los ha de educar con tanto amor, con asiduidad, con tanto sentimiento como el padre, ó como la madre que los ha engendrado (EL MONITOR, 1882, p. 154).⁸⁵

No documento há registro de que por diversas vezes a fala de Biale Massé era interrompida por aplausos; por vezes, também aparece que muitos presentes concordavam, fazendo gestos afirmativos com a cabeça. Estas anotações são importantes para se identificar que havia mais participantes no congresso que apoiavam não só as palavras do político, mas o que representavam tais dizeres.

Os que eram favoráveis à obrigatoriedade escolar, defendiam que era por meio do ensino escolar que a Argentina galgaria um progresso econômico e social, além de um *status* de uma nação modelo, tendo como referência os Estados Unidos da América e a França, países estes que tiveram influência sobre o pensamento de autoridades políticas e educacionais argentinas. O diretor da escola normal da província argentina Paraná, José M. Torres, expôs um projeto intitulado *Sistemas rentísticos escolares mas convenientes para la Nacion y las Provincias*,⁸⁶ que tinha por objetivo apresentar soluções para aumentar o investimento na educação escolar do país.

⁸⁴ “A origem divina do homem é Deus, o primeiro de todos os fundamentos do ensinamento que devemos invocar. A questão dos números, essa questão puramente material, essa porcentagem, não pode ser levada em conta quando se trata dos ideais que vibram no coração.” (Tradução livre).

⁸⁵ “As necessidades que surgem da família devem ser satisfeitas pela própria família. Ensinar é um dever imposto pelo pai pela lei natural, pela lei divina, pela lei positiva. Aquele que cria uma família deve ter os meios para satisfazer suas necessidades. Quem cria uma família e tem filhos tem o dever de educá-los por si mesmo, porque ninguém deve educá-los com tanto amor, com assiduidade, com tanto sentimento quanto o pai ou a mãe que os gerou.” (Tradução livre).

⁸⁶ Optou-se pela grafia que consta no documento.

Torres argumentou que os meios atuais da educação pública argentina eram muito escassos para transpor “el abismo de dificultades sociales, existente entre la ignorancia de las masas y el progreso intelectual de una parte de la poblacion” (EL MONITOR, 1882, p. 144)⁸⁷. Era preciso fazer algo para que este abismo fosse diminuindo ao ponto de não mais existir. O diretor da escola normal defendia:

El órden y la libertad solo pueden hermanarse por la educacion de las masas; y para asegurar una buena educacion popular no bastará establecer escuelas á cargo de maestros competentes, sino bajo la condicion de que puedan recibir, no algunos niños, no el quinto que del número de ellos registra el censo escolar, ni aún los cuatro quintos, sino todos los niños que cuente el censo de la población (EL MONITOR, 1882, p. 144).⁸⁸

José M. Torres argumentava, em seu discurso, ser possível fornecer uma educação pública de qualidade às crianças argentinas, mas para isto era necessário criar impostos destinados a tal fim, mexer no orçamento das províncias e do país, pois, assim, a nação argentina iria progredir.⁸⁹ Para o professor, obrigar as crianças a frequentar a escola era uma maneira de afastá-las do ócio e da ignorância. “Si la asistencia de todos los niños se asegurase en escuelas bien organizadas, á cargo de maestros competentes, por diez meses de cada año, y desde la edad de seis á catorce años, se evitaria un noventa y nueve por ciento de los males que aquejan á la sociedad” (EL MONITOR, 1882, p. 145)⁹⁰. Segundo registra o documento, ao final de sua arguição, houve muitas palmas e acenos afirmativos, o que também mostra que muitos dos sujeitos presentes eram favoráveis às suas ideias.

Percebeu-se que ao menos nos discursos havia um forte interesse no processo de obrigatoriedade escolar, mas como era a realidade de muitas escolas dos países investigados?

⁸⁷ “[...] o abismo das dificuldades sociais que existe entre a ignorância das massas e o progresso intelectual de uma parte da população.” (Tradução livre).

⁸⁸ “Ordem e liberdade só podem se unir através da educação das massas; e para garantir uma boa educação popular não bastará estabelecer escolas sob a responsabilidade de professores competentes, mas com a condição de que possam receber não poucas crianças, nem o quinto do número delas inscritas no censo escolar, nem mesmo quatro quintos, mas todas as crianças contadas pelo censo populacional.” (Tradução livre).

⁸⁹ Esta parte da sua fala tumultuou bastante os congressistas, tendo o Presidente da sessão que interferir para que José M. Torres continuasse sua arguição.

⁹⁰ “Se a frequência de todas as crianças fosse assegurada em escolas bem-organizadas, sob a responsabilidade de professores competentes, durante dez meses de cada ano, e dos seis aos quatorze anos, noventa e nove por cento dos males que afligem a sociedade seriam evitados.” (Tradução livre).

EM QUAIS CONDIÇÕES
ESTUDAVAM OS ALUNOS
DE EDUCAÇÃO PRIMÁRIA
NO SÉCULO XIX?

2. EM QUAIS CONDIÇÕES ESTUDAVAM OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO SÉCULO XIX?

La escuela es la combinacion de la casa con los muebles, libros y útiles adecuados, unidos á la viva voz del maestro que es el mejor texto⁹¹. (LA REFORMA, 1883, p. 2, edição do número 905)

O trecho destacado como epígrafe no início deste capítulo está no jornal *La Reforma*, do ano de 1883, e refere-se ao artigo intitulado “Casa-escuela”⁹², onde há informações acerca dos custos para a construção de uma escola em uma cidade argentina. Pensou-se em destacar esta frase, pois nela se juntam os elementos que se compreende serem necessários para que uma instituição escolar fosse considerada boa: uma arquitetura escolar adequada, assim como seu mobiliário, livros e objetos escolares e a figura de um(a) bom(a) professor(a). Tal destaque deve-se ao fato de que, neste capítulo pretende-se discutir e analisar sobre como o espaço físico, a materialidade, a formação e a idoneidade do professorado, tornaram-se argumentos, muitas vezes decisivos, para a implementação de uma lei de obrigatoriedade de ensino, da mesma maneira que estes aspectos foram utilizados em pretextos contrários a esta implementação.

Como analisado no capítulo anterior, o século XIX foi marcado por leis e debates referentes à instrução pública primária, como as leis que conformaram a obrigatoriedade escolar, tema central da pesquisa que apoia a presente tese. No decorrer do século oitocentista, a educação primária passou a ser uma pauta constante nas discussões políticas, de pensadores da educação e do corpo docente, que reclamavam, entre outros aspectos, do péssimo estado em que se encontrava o mobiliário escolar. A materialidade faz parte de um conjunto que pertence à cultura do coletivo (BUCAILLE; PESEZ, 1989). A partir disso, ou seja, da admissão da materialidade como parte da cultura do coletivo, é que se define como compor, por exemplo, uma sala de aula, o que, por sua vez, torna possível a compreensão dos pressupostos ideológicos e metodológicos como base para a educação escolar pretendida para a época. Daí a importância da materialidade da escola como um aspecto da obrigatoriedade escolar.

⁹¹ A escola é a combinação da casa com móveis, livros e objetos adequados, unidos à voz viva do professor que é o melhor texto. (Tradução livre).

⁹² Não há registro de autoria do artigo.

Disponer ou não de um aparato material nas escolas influencia seu *modus operandi*, e em como o professor vai organizar suas aulas. Estes artefatos estão inseridos em uma cultura escolar, na forma de *ser* das escolas. O autor espanhol António Viñao Frago menciona, em suas pesquisas, que a cultura escolar é inerente à organização escolar, pois ela se constitui de um conjunto de requisitos onde

Práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais –, função, uso, distribuição do espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento... – e modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68).

Ao mencionar os usos dos objetos, suas funções e distribuição, Viñao Frago auxilia na compreensão de uma cultura material escolar, pois a cultura material está ligada à cultura escolar e entender como eram utilizados os bancos escolares, quais eram as composições dos mobiliários em salas de aula, e por que não também a subversão dos usos destes objetos escolares, os discursos proferidos tanto para compra ou não destes, e nos projetos de modernização escolar, fazem parte das análises realizadas nos documentos selecionados para a pesquisa. A categoria de cultura material, está relacionada a (re) produção social, interpretando desta maneira, que os utensílios escolares, não são meros móveis, mas sim, transmissores de relações sociais. (MENESES, 2005).

Ao se trabalhar na concepção de uma noção de cultura material que compreende a materialidade como um vetor social, histórico e cultural, o olhar para com as fontes selecionadas perpassa a intencionalidade de “identificar, relacionar e nomear” objetos, mesmo sendo esta uma “tarefa necessária e importante” para se iniciar as pesquisas relacionadas aos mobiliários e objetos escolares (GASPAR da SILVA, 2013). Para esta investigação, compactua-se com os dizeres de Felgueiras, quando a autora afirma que “com o conceito de cultura material olha-se a escola na sua globalidade, relacionando-a com as possibilidades que a sociedade lhe confere e com o modo como esta se relaciona com a escola” (2005, p. 11).

Contextualizar os processos históricos e sociais, de como o mobiliário foi adentrando as escolas, seus usos e desusos, quem os utilizava, é importante para se compreender como estes vão ganhando espaço e poder nos discursos e argumentos para a aprovação ou não da obrigatoriedade escolar. Pesquisar sobre o mobiliário escolar pode proporcionar indícios a respeito da maneira como as autoridades públicas e intelectuais da época vislumbravam a escola. Um exemplo desta questão é o *Relatório do Diretor da Instrução Pública de Santa Catarina do ano de 1896*, Horácio Nunes Pires, ao governador do estado, Hercílio Luz. Um dos

pontos por ele levantados é o que diz respeito ao provimento material das escolas do estado, que auxiliariam na prática moderna da instrução primária. “O material e a mobília escolar também carecem de reforma. Em todas as escolas nota-se a falta de muitos dos necessários actualmente exigidos na pratica moderna do ensino primário” (SANTA CATHARINA, 1896, p. 7).

Reflexões feitas por Rosa Fátima de Souza sobre as relações que o mobiliário escolar tinha com as práticas pedagógicas, mostram que “[...] eles manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder; eles informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados, às vezes, como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem” (1998, p. 220). Entender que há distinções materiais na constituição do projeto escolar e que estas diferenças apontam não só para um modelo ou para uma proposta hegemônicas, contribui para uma melhor compreensão dos discursos e argumentos em torno da relação entre obrigatoriedade escolar e mobiliário.

Além da relação acima mencionada, os objetos com utilidade prática para o ensino primário e as tecnologias que estes portam têm a ver com o “alargamento do acesso das crianças à escola, provocado, em grande parte, pela aprovação das leis de obrigatoriedade escolar, o que implicou a constituição de um aparato que materializaria os projetos de escolarização” (GASPAR da SILVA; SOUZA, 2018, p. 131). No decorrer da análise das fontes selecionadas, percebeu-se que, quanto mais as reflexões vão se aprofundando no que tange à promulgação da(s) lei(s) da obrigatoriedade escolar, mais se apreende que “não é possível pensar a escola, seus saberes e práticas, descolada de sua dimensão material” (PERES; SOUZA, 2013, p. 43).

Os apontamentos trazidos e entrecruzados com a documentação encontrada são explorados em conjunto com as pesquisas de autores que estudam a cultura material, que trabalham com a perspectiva de que objetos e utensílios escolares compõem os sujeitos escolares e “seus processos de subjetivação” (VIDAL, 2017, p. 265).

O trecho abaixo, tirado do artigo⁹³ de Virgínia Lourençon da Silva, Gizele de Souza e Andréa Bezerra Cordeiro, mostra uma demanda relacionada ao mobiliário, devido à obrigatoriedade escolar e à pouca quantidade de mobília disponível. O professor Joaquim Duarte de Camargo, que fez esse registro, lecionou na cidade de Castro, na província do Paraná,

⁹³ O artigo: “Professores primários e materialidade escolar: diálogo e enfrentamentos das “Artes do fazer” no oitocentos”, faz parte do livro *A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede*, publicado em 2021, em versão impressa pela editora CRV, e em formato e-Book, disponível na página <https://nepie.ufpr.br/e-book-a-teia-das-coisas-cultura-material-escolar-e-pesquisa-em-rede/>.

nos anos 80 do século XIX. Este excerto mostra indícios de como a lei da obrigatoriedade escolar foi fazendo com que os governos - municipais e provinciais - fossem mais exigidos, principalmente pelos professores, que passavam a contar com um número maior de alunos no decorrer dos anos pós-aprovação da lei. Salienta-se que pelo “registro sobre a falta se compreendem também os esquemas de articulação do professor para argumentar sobre a importância em se obter os móveis” (SILVA; SOUZA; BEZERRA CORDEIRO, 2021, p. 295).

Nas palavras do professor Joaquim Camargo,

A mobília pertencente a aula da 2ª cadeira sob minha direção, com o acréscimo do número de alunos devido a **obrigatoriedade do ensino**, tornando-se insuficiente, foi de urgente necessidade mandar fazer alguns objetos mais precisos a fim de que se pudesse acomodar conveniente e decentemente aos alunos que assiduamente frequentam a referida escola. O Digníssimo Senhor Inspetor Parochial, conhecendo que eram indispensáveis mais alguns móveis para suprir a falta que em breve tornou-se palpitante, ordenou-me, como medida provisória, que chamasse uma pessoa habilitada para com brevidade fazer o que fosse preciso para suplementar a mobília existente, que era insignificante. (CAMARGO, Joaquim Duarte de, 1884, AP0713, p. 205 *apud* SILVA; SOUZA; BEZERRA CORDEIRO, 2021, p. 294, grifos meus).

Na província do Paraná, segundo Souza e Anjos (2013), foram veiculadas cinco leis no que tange à instauração da obrigatoriedade escolar nos anos de: 1854, 1857, 1877 e 1883. Para esta investigação, a que será utilizada como referência principal é a do ano de 1854, por ter sido a primeira, mas compreende-se a importância das leis posteriores, que, aos poucos, foram consolidando o ensino compulsório, tanto junto às autoridades políticas e educacionais, quanto junto aos pais e/ou responsáveis. Como é possível notar no registro acima, toda organização escolar foi se modificando por conta deste cenário, a exemplo do mobiliário.

O livro *Cultura Material Escolar: a escolas e seus artefatos* (MA, SP, PR, e RS, 1870-1925)⁹⁴ revela, a partir das pesquisas realizadas nos quatro estados brasileiros contemplados, a circulação de concepções pedagógicas ligadas à institucionalização da materialidade escolar, que, por sua vez, tinha relação com os projetos de escolarização, dos quais o ensino obrigatório fazia parte. Os dados reunidos no livro são mais uma ferramenta para uma compreensão educacional e social de um Brasil imperial e de seus primeiros passos republicanos.

⁹⁴ Este livro, organizado por Cesar Augusto Castro (UFMA), mostra parte do resultado da produção de um projeto de pesquisa nacional intitulado “*Por uma teoria e uma escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)*”, coordenado por Rosa Fátima de Souza (Unesp/Araraquara) e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O projeto teve duração de aproximadamente dois anos (2008-2010). O livro foi publicado no ano de 2011.

Os trabalhos publicados no livro acima citado mostram como a materialidade interfere na organização e no cotidiano escolar, influenciando o fazer dos docentes. O inglês Martin Lawn (2018) também se ocupa do tema e explana, em um ensaio⁹⁵ no qual aborda questões referentes ao papel da materialidade da educação escolar, como este processo se reflete nas rotinas e trabalhos dos professores. Em determinado ponto do trabalho, o autor mostra como alguns artefatos podem tornar-se elementos-chave na dinâmica em sala de aula e na maneira como o professor desempenha seu fazer. Ainda existe uma tradição nas instituições escolares sobre como os docentes produzem/seus “próprios recursos e ferramentas”. “[...] Isso, continua Lawn, coloca os professores como produtores e consumidores na escola: às vezes, eles fabricam os objetos, escolhem os materiais e controlam o processo de fabricação” (2018, p. 350).

Nesta direção, um exemplo passível de reflexão é o trecho⁹⁶ da carta escrita pelo docente Jeronimo Dursky, em 1876, pela qual o professor envia um orçamento de mobília escolar, reivindicando sua importância ao presidente da província brasileira do Paraná, Adolfo Lamenha Lins. Nas palavras de Dursky:

Tenho a honra de passar as mãos de Vossa Excelência o orçamento de móveis e utensílios indispensáveis para regularmente e com proveito poder ensinar as matérias de instrução primária na escola pública da Colônia Orleans; e confio que Vossa Excelência se dignará de atender tão justa quão imprescindível necessidade para o ensino. Comprei quatro bancos com escrivaninha já usados pelo preço de 20.000, para desmanchar e depois compor os mesmos. Como o número destes bancos fosse insuficiente para 36 alunos de ambos os sexos, torna-se indispensável mandar fazer mais dois bancos com escrivaninha; e para este fim contratei uma dúzia de taboas largas por 10.000 [...] (DURSKY, 1876, AP. 501 *apud* BEZERRA CORDEIRO; FRANÇA, 2020, p. 101).

Para conseguir fazer o seu trabalho o professor se adianta e compra quatro bancos com escrivaninhas, mas não o suficiente para atender a seus 36 alunos, solicitando a compra de mais dois bancos, além de ter comprado tábuas para construir outros. As palavras escritas pelo docente, no trecho acima transcrito, mostram como o mobiliário, ou a falta dele, interfere no aprendizado e no bem-estar dos alunos. Nas palavras das autoras Cordeiro e França, os dizeres do professor Jeronimo Dursky, do excerto destacado, mostram a relevância da mobília para que

⁹⁵ O ensaio intitulado “*A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologia, rotinas e trabalho*”, encontra-se no livro *Cultura Material Escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades*, organizado por Vera Lucia Gaspar da Silva, Gizele de Souza e César Augusto Castro, publicado no ano de 2018.

⁹⁶ Este trecho foi retirado do artigo intitulado: “**As palavras dos professores e as coisas da escola: materialidade escolar, mobília e fazeres docentes entre os séculos XIX e XX**”, das autoras Andréa Bezerra Cordeiro e Franciele Ferreira França. O texto foi publicado no ano de 2020, pela *Revista Educação e Emancipação*, editada e publicada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

“ele organize seus alunos de forma a agrupá-los dentro das classes, pois, sem as escrivatinhas, seu trabalho em ensinar a escrita poderia ficar incompleto, ou mesmo, que seria impossível aplicar com regularidade o método adotado” (BEZERRA CORDEIRO; FRANÇA, 2020, p. 102).

Para as reflexões aqui realizadas, destaca-se, do excerto, a alternativa encontrada pelo professor para acolher todas as crianças e não ameaçar dispensá-las por falta de mobiliário. A opção foi recorrer a um modo artesanal de fabricação dos móveis, que, no decorrer dos anos finais do século XIX e das primeiras décadas do século XX, foi um mecanismo utilizado por professores, segundo Souza e Gaspar da Silva (2019). Em artigo dedicado ao tema, as autoras analisam “*negócios combinados*”, discutindo variados meios da fabricação de mobiliário destinado às escolas primárias, e que, por diversas ocasiões, os professores tomavam a frente destes negócios para proverem suas escolas, o que então permitia que as crianças as pudessem frequentar.

As pesquisadoras apresentam um trecho da fala do superintendente geral do Ensino do Paraná, Vitor Ferreira do Amaral e Silva, concernente aos debates relativos à obrigatoriedade escolar e às consequências a respeito do provimento escolar. A preocupação do superintendente era:

Para que os sacrifícios pecuniários que o Estado faz para manter escolas sejam bem compensados, é mister que seja instituída a obrigatoriedade do ensino, a favor da qual serei sempre acérrimo propugnador. Contra o ensino obrigatório levantam-se alguns, em extremo ciosos pelas liberdades públicas, dizendo que é uma violência ou restrição que se faz à liberdade do cidadão. (AMARAL E SILVA. Relatório, 1893, p. 42 *apud* SOUZA; GASPAR DA SILVA, 2019, p. 35.)

O intuito de trazer esta fala é salientar como a institucionalização da obrigatoriedade escolar gerava debates em todos os âmbitos da organização escolar, da mesma forma que o mobiliário, como se tem analisado neste capítulo. Entretanto, é mister esclarecer que não foi em decorrência do ensino obrigatório que os argumentos acerca da importância da mobília escolar foram utilizados, mas identifica-se uma certa constância nos debates e argumentos no que tange ao mobiliário e à obrigatoriedade escolar. No trabalho escrito por Gustavo Rugoni de Sousa, Ana Paula de Souza Kinchescki e Vera Lucia Gaspar da Silva⁹⁷, os autores destacam

⁹⁷ O artigo *A carteira escolar está 'apta para o seu destino'? Argumentos e exigências sobre o mobiliário escolar em Exposições Universais* foi publicado na *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, no ano de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v13n3p45-69>.

como foi fundamental a obrigatoriedade para o alargamento da produção do mobiliário e para impulsionar o mercado. Segundo registrado no texto:

Com a expansão industrial, a promulgação de leis que regulamentaram a obrigatoriedade escolar e o fortalecimento de um modelo educacional que pressupunha o uso de diferentes artefatos, a partir da segunda metade do século XIX ocorreu um aumento significativo na produção e circulação de objetos idealizados especialmente para atender novas exigências escolares. (RUGONI de SOUSA; KINCHECKI; GASPAR da SILVA, 2020, p. 54).

Na lei argentina 1.420, aprovada no ano de 1884, não há um artigo específico que indique o mobiliário a ser disposto nas escolas, mas faz-se menção à sua obrigatoriedade, assim como à construção de edifícios escolares, de acordo com os preceitos higienistas da época:

Art.13º - En toda construcción de edificios escolares y su mobiliario y útiles de enseñanza, deben consultarse las prescripciones de la higiene. Es, además, obligatoria para las escuelas la inspección médica e higiénica y la vacunación y revacunación de los niños, en períodos determinados (ARGENTINA, p. 101, 1956/1884).

O artigo 36 da Lei 1.420 faz referência aos deveres dos inspetores de escolas primárias. Já no parágrafo 5º, está prescrito ser dever do inspetor “Informar sobre el estado de los edificios de propiedad pública en sus respectivas jurisdicciones, así como sobre el estado del mobiliario que tenga”⁹⁸ (p. 107, 1956/1884). Apesar de a lei não especificar os detalhes do provimento material para as escolas, nem nelas adentrar, havia uma preocupação relacionada aos móveis escolares nas falas de autoridades públicas.

A lei mostra como questões referentes ao mobiliário podem ser identificadas em diferentes lugares, como é possível perceber no trecho abaixo, que faz parte do tomo de número dois do documento argentino *Memoria del Consejo Nacional de Educación*, com anexos referentes ao ano de 1884, mas que foi publicado no ano de 1886, composto por 798 páginas, que discorrem sobre pontos educacionais relevantes em cada província argentina, além de trazer alguns anexos com quadros e informações referentes ao território argentino e à sua educação escolar. O documento foi organizado e escrito por diversas autoridades vinculadas ao Conselho de Educação:

La organización de los niños en las escuelas, acusa siempre el grado de perfección, que en materia de enseñanza tiene el maestro que la ordena; mas **la base de ésta estriba en arreglo y distribución del mobiliario, pues si éste no se halla convenientemente colocado, los niños no pueden distribuirse cual corresponde.** A este respecto queda mucho por hacer todavía en varias escuelas, en las cuales ya por efecto del reducido espacio de

⁹⁸ “Informar sobre a situação dos prédios públicos em suas respectivas jurisdições, bem como sobre a situação dos móveis que possuem.” (Tradução livre).

que se dispone, ya por las malas condiciones del local, ya en fin por falta de gusto ó de conocimientos científicos, es imposible una organizacion conveniente. Para salvar estas dificultades, creo necesario introducir algunas reformas en la colocacion de los bancos, pizarras murales, etc., aunque ya bastante he adelantado, no admitiendo en ninguna escuela mas niños que aquellos que puedan contenerse en los asientos disponibles, sin perjudiciar la buena marcha de la escuela (ARGENTINA, 1886, p. 160, grifos meus).⁹⁹

Ao explicitar como a falta de mobiliário escolar prejudicaria o ensino dos alunos e o trabalho dos docentes, a passagem acima mostra como o conjunto destes elementos representa uma base crucial para o bom funcionamento da escola. Um ponto a ser destacado é a busca por conhecimentos científicos para a organização do mobiliário escolar, e como sua possível falta pode ser prejudicial a uma melhoria das instituições escolares. Salienta-se haver um ponto em comum nos trechos destacados, que é o da necessidade de mobiliário para organizar as atividades escolares de modo adequado. Os argumentos referentes a esse item, levantados pelo subinspetor Vicente R. Ferrer, no documento citado, que tinha um peso significativo na e para a instrução pública argentina, nos indica como a materialidade é uma peça marcante para a composição do que se entendia e pretendia por “boa escola”.

Ainda que não identificado de forma direta um conceito do que seja uma “boa escola” na segunda metade dos oitocentos, o que se pode depreender das análises das fontes documentais e das leituras das referências bibliográficas para esta tese é que se trata de uma soma da totalidade dos elementos que fazem uma escola ser considerada “boa” aos olhos da comunidade escolar, das autoridades políticas e do corpo docente. Com base na documentação que apoia esta pesquisa, tomei a liberdade de listar os principais elementos¹⁰⁰ que caracterizariam uma “boa escola”: edifício próprio com boa circulação de ar e entrada de luz; mobiliário escolar em bom estado e em quantidade satisfatória; docentes de caráter idôneo e que soubessem aplicar os métodos pedagógicos mais modernos; bons programas de ensino; aprovação de grande parte dos alunos nas bancas avaliadoras, entre outros.

⁹⁹ “A organização das crianças nas escolas mostra sempre o grau de perfeição que o professor que a ordena tem no ensino; mas a base disso está na disposição e distribuição dos móveis, pois se não estiverem bem colocados, as crianças não poderão ser distribuídas como convém. A este respeito, ainda há muito por fazer nas várias escolas, nas quais, pelo pouco espaço disponível, pelas más condições das instalações ou, finalmente, por falta de gosto ou conhecimento científico, a organização é impossível. Para contornar essas dificuldades, julgo necessário introduzir algumas reformas na colocação de bancos, placas de parede, etc., embora já tenha avançado muito, não admitindo mais crianças em nenhuma escola do que aquelas que conseguem se conter nas cadeiras disponíveis, sem prejudicar o bom andamento da escola.” (Tradução livre)

¹⁰⁰ Os elementos listados seguem a perspectiva da autora, que teve como base as leituras e análises de documentos e pesquisas.

No recorte temporal analisado para esta tese, que abarca a segunda metade do século XIX, sabe-se que, ao menos nos países aqui pesquisados, havia uma carência significativa de mobiliário e objetos para ensino e, por vezes, quando havia, a qualidade e a quantidade não eram satisfatórias. Se avançarmos um pouco no período histórico-temporal, esta realidade ainda se fazia presente, como nos mostram as autoras Gaspar da Silva, Jesus e Ferber (2013). As pesquisadoras relatam as condições físicas e materiais das chamadas escolas isoladas¹⁰¹ em Santa Catarina,¹⁰² na segunda década do século XX. Estas instituições, consideradas periféricas e que coexistiam com os grupos escolares, tinham o mínimo necessário para se manterem abertas e funcionando. Este pouco investimento político e econômico se “justifica” pelo novo modelo de sociedade que se almejava. Ao investigar os argumentos e debates no tocante à aprovação da(s) lei(s) de obrigatoriedade escolar é possível apreender uma estreita relação entre a materialidade escolar, neste caso, o mobiliário, a “nova” organização escolar e o ensino obrigatório.

No decorrer da leitura dos capítulos do livro *Obrigatoriedade Escolar no Brasil*,¹⁰³ alguns autores citam a situação precária da mobília e dos objetos de ensino na maioria das escolas públicas primárias no período investigado. As autoras Maria Evanilde Barbosa Sobrinho, em sua tese¹⁰⁴ sobre a obrigatoriedade escolar no Acre, e Shirley Alves da Silva Vinagre,¹⁰⁵ em sua dissertação sobre a obrigatoriedade escolar na Bahia, também discorrem brevemente sobre esta situação. Com o intuito de sistematizar as informações coletadas, organizei o quadro abaixo, com pequenos trechos que mostram um pouco das circunstâncias escolares em províncias do Brasil.

Entretanto, antes de passar para o quadro, julgo importante relembrar as datas de aprovação das leis da obrigatoriedade escolar das províncias brasileiras citadas no Quadro 1, para que se consiga, de maneira temporal, situar os argumentos. A lei da obrigatoriedade aprovada na província do Espírito Santo ocorre no ano de **1873**¹⁰⁶, por meio do Regulamento da Instrução Pública; na província do Maranhão, por meio do Regulamento da Instrução Pública

¹⁰¹ “Estas instituições escolares eram localizadas em zonas rurais ou urbanas, e funcionavam em sistema multisseriado, ou seja, um único docente lecionava, ao mesmo tempo, para alunos do 1º, 2º e 3º anos, geralmente em uma casa que podia ser do próprio docente, no salão de uma igreja ou em alguma casa cedida pela comunidade” (FERBER, 2015, p. 20).

¹⁰² Apesar de o estudo se referir a Santa Catarina, este cenário também era nacional.

¹⁰³ Livro publicado no ano de 2013, pela editora EdUFMT.

¹⁰⁴ Tese defendida no ano de 2016, na Universidade Federal do Paraná.

¹⁰⁵ Dissertação defendida no ano de 2014, na Universidade do Estado da Bahia.

¹⁰⁶ João Thomé da Silva (1872-1873) ocupava o posto de presidente da província.

no ano de 1854¹⁰⁷; a Lei de n. 198, do ano de 1845¹⁰⁸, institui a obrigatoriedade escolar na província do Piauí; no ano de 1858¹⁰⁹, por meio do Regimento Interno das Escolas, na província de Sergipe; a do estado da Bahia foi no ano de 1889¹¹⁰, por meio do Ato de 31 de dezembro; e, finalmente, por meio do Decreto n. 58, no ano de 1926¹¹¹, no estado do Acre.

Quadro 3- Argumentos relacionados à materialidade escolar em províncias brasileiras

Províncias	Argumentos
Acre	“[...] Hugo Carneiro também faz referência à precariedade de funcionamento das escolas. É taxativo quanto ao péssimo mobiliário escolar utilizado pelas crianças para o estudo, principalmente, os bancos-carteiras, compartilhados por mais de uma criança, assim como a falta destes, que obrigavam as crianças a utilizar caixotes como assento durante as aulas. [...]” (BARBOSA SOBRINHO, 2016, p. 54).
Bahia	“[...] De 1870 a 1889, pouco mudou para as escolas da Província; a maioria permaneceu funcionando em casas alugadas, com pouca ou nenhuma mobília e material de ensino e sob o regime de escolas contratadas.” (VINAGRE, 2014, p. 37).
Espírito Santo	“[...] Os relatórios de Presidentes da Província denunciavam constantemente que as poucas escolas existentes funcionavam com péssimas instalações físicas, falta de materiais [...]” (SCHWARTZ; SIMÕES, 2013, p. 65).
Maranhão	“A obrigatoriedade gerava a necessidade da superação das limitações para a frequência à escola, que vão desde a oferta de escola, distribuição de material e fardamento, instalações escolares e material didático até o professor e sua prática. (CASTRO, 2013, p. 239).
Piauí	“[...] A falta de materiais escolares como livros, ardósias, cadernos e o custo financeiro elevado ao governo para distribuí-la às camadas populares era outra justificativa para a não obrigatoriedade da educação escolar [...]” (LOPES, 2013, p. 107).
Sergipe	“Em relação aos materiais utilizados nas aulas, era de responsabilidade dos pais a providência dos mesmos, com exceção dos alunos pobres. Estes últimos teriam que contar com a boa vontade dos professores para ter acesso aos ‘objetos’ da aprendizagem.” (FREITAS; NASCIMENTO; NASCIMENTO, 2013, p. 355).

Fonte: Obrigatoriedade Escolar no Brasil¹¹² (2013); Barbosa Sobrinho (2016); Vinagre (2014).

Conforme já mencionado, algumas das informações registradas no Quadro 3, fazem parte do livro “Obrigatoriedade Escolar no Brasil”. Foram selecionados trechos que se referem principalmente ao mobiliário escolar, mas também a elementos que, de certa forma, pertencem

¹⁰⁷ Eduardo Olimpio Machado (1852-1854) ocupava o cargo de presidente da província.

¹⁰⁸ O presidente da província na época era Zacarias de Gois e Vasconcellos (1845-1847).

¹⁰⁹ João Dabney Brotero (1857-1859) era o então presidente da província.

¹¹⁰ O governador da época era Manuel Vitorino (1889-1890).

¹¹¹ Era governador, à época, José Cunha Vasconcelos (1923-1926).

¹¹² Artigos relacionados às citações: “A constituição da obrigatoriedade escolar na província do Espírito Santo no século XIX (1848-1873)”; “Os percursos da obrigatoriedade escolar no Maranhão”; “A escolarização das crianças no Piauí: obrigatoriedade escolar, família e escola”; “A obrigatoriedade da instrução primária em Sergipe, no século XIX: iniciativas, regulamentos e práticas”.

a esta categoria. Percebeu-se, a partir da leitura e análise das pesquisas que estão nos artigos, como a mobília, ou sua falta, influenciava o processo de modernização da escolarização na maioria das províncias brasileiras no decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A perspectiva da falta é uma convergência nos discursos e argumentos dos presidentes das províncias brasileiras, para a não aplicação da lei de obrigatoriedade de ensino, segundo a(s) autoras(es) que serviram de referência para esta pesquisa. Assim como, ao realizar a investigação para a temática inquirida, constatou-se o viés da justificativa da falta, para o não cumprimento da execução de leis relacionadas a educação primária.

Os escritos trazidos pelas autoras Schwartz e Simões (2013), e o trecho apresentado no Quadro 3, fazem referência ao período entre 1843 e 1873, quando se inicia a discussão, até a data da aprovação da obrigatoriedade escolar no Espírito Santo. Desde logo, na província do Maranhão, o pesquisador César Augusto Castro (2013) cita os dizeres de Antônio Almeida de Oliveira, em respeito à instrução pública e à compulsoriedade do ensino. A intenção de destacar o trecho relativo à província do Piauí, de autoria de Lopes (2013), é reafirmar como a aprovação da obrigatoriedade escolar se coadunava com as dificuldades econômicas, administrativas e pedagógicas. A situação da província de Sergipe¹¹³ corresponde ao que foi exposto no decorrer deste tópico, com relação aos professores, tendo que “arregaçar as mangas” e ir atrás de materiais didáticos e de mobiliário para que seus alunos conseguissem estudar e eles, lecionar. Os trechos da Bahia e do Acre são parecidos no que diz respeito à condição de grande parte dos mobiliários escolares da época.

No caso brasileiro, a maioria das leis que tratam da obrigatoriedade escolar foi aprovada principalmente no Brasil Império, que, durante muito tempo da historiografia brasileira e da educação, ficou conhecido como sinônimo de atraso, um período lacunar para a educação escolar brasileira em seu progresso e modernização. Entretanto, com o avanço das pesquisas e a descobertas de novas fontes, foi possível entender que as discussões referentes à instrução pública ganhavam centralidade, impulsionando diferentes estratégias para sua efetivação. Investigar uma educação escolar brasileira, no que tange à referida obrigatoriedade, é ter clareza de que “[...] há necessidade de uma reflexão robusta acerca de sua diversidade, reconhecendo as desigualdades instauradas também em termos de matéria educativa” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 15).

¹¹³ Autoras: Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas; Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento; Jorge Carvalho do Nascimento.

As desigualdades, em termos de matéria educativa, são por vezes tão significativas que ficam na memória dos sujeitos. O mobiliário escolar é um aspecto marcante. Às vezes não lembramos do método pedagógico ou do professor, mas recordamos da carteira em que nos sentávamos, por vezes do material de que era feita, da disposição da sala de aula, entre outros. No livro *Memória Docente: Histórias de Professores Catarinenses: (1890-1950)*¹¹⁴, há relatos de 23 professores que contam suas experiências escolares como alunos e depois como docentes. O registro escolhido para exemplificar a relação da desigualdade educativa, do mobiliário e da memória afetiva é o da professora Maria dos Passos Oliveira¹¹⁵, por ter frequentado a escola nos primeiros anos do século XX, período temporal próximo ao desta pesquisa. Segundo a professora:

Naquele tempo não havia carteiras. No tempo em que eu estudava, no tempo de menina, não era carteira. Existiam classes para cinco ou seis crianças, tudo juntinho. Tinha o lado das meninas e o lado dos meninos. Separados, mas dentro da mesma sala. Havia um corredorzinho. (OLIVEIRA, 2010, p. 266)

Nas análises do conjunto documental selecionado para esta pesquisa, percebi que este cenário de falta e precariedade também era uma realidade na Argentina e suas províncias. É perceptível, em algumas fontes, a existência de escritos que compreendem o quanto uma mobília escolar adequada e em bom estado pode auxiliar na relação de professores e alunos, entre si e com o aprendizado. Também foram identificados argumentos que explicavam como a precariedade do mobiliário representava um impedimento para a aprovação da obrigatoriedade do ensino. No trecho abaixo, retirado do jornal *El Monitor*, da edição de número 72, o autor, Dermidio Carreño¹¹⁶, inspetor nacional de Educação, em comunicado referente aos mobiliários, textos e objetos escolares, é enfático quando relata:

En mi informe anterior habia hecho notar al señor Presidente la falta de mobiliario para nuestras escuelas, y hoy me veo en el caso de hacerlo nuevamente, porque la falta de éste se hace notable, no solo por la escasez que siempre ha habido de él, sino por la vejez y el mal estado en que se encuentra el existente, razon por la que cada dia que pasa recibe facilmente mas

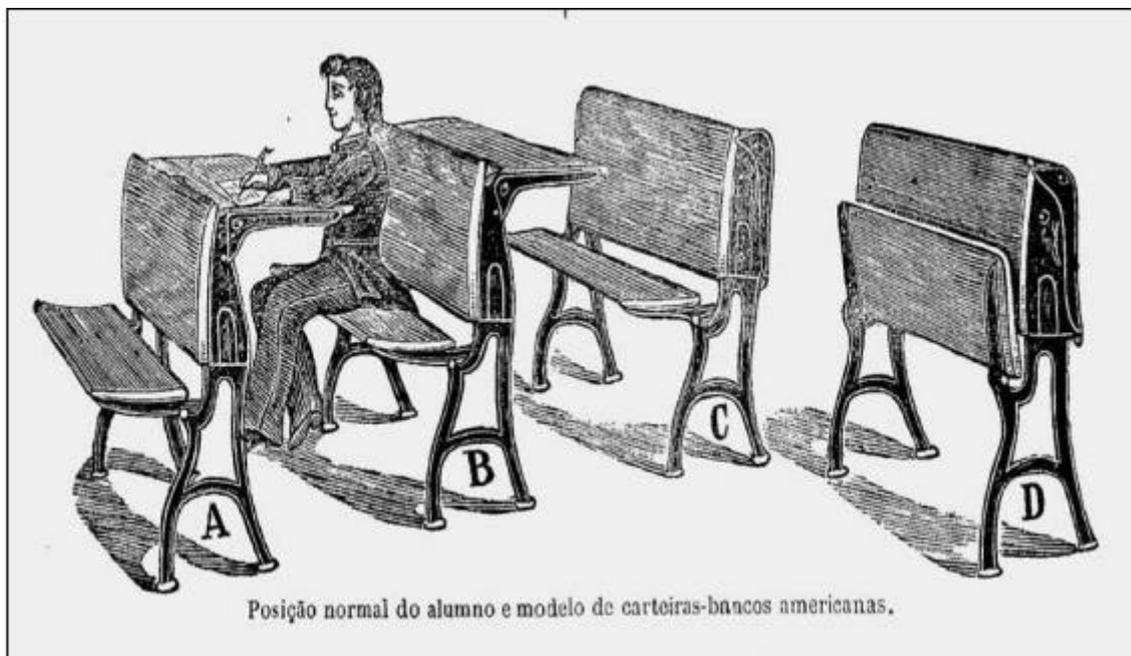
¹¹⁴ O livro foi organizado por Vera Lucia Gaspar da Silva e Dilce Schrüeroff, publicado no ano de 2010 pela editora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

¹¹⁵ Maria dos Passos Oliveira nasceu em março de 1902 na cidade de Florianópolis, Santa Catarina. Em seu relato, não diz quando começou a frequentar a escola, mas, pelo ano de seu nascimento, acredita-se que deva ter sido entre 1908 e 1910. (GASPAR da SILVA; SCHÜEROFF, 2010).

¹¹⁶ Dermidio Carreño nasceu em La Rioja no ano de 1857 e faleceu na cidade de Córdoba em 1918. Durante sua vida adulta, foi professor e político argentino, tendo sido governador da província em que nasceu, entre os anos de 1891 e 1892, além de Inspetor Nacional da Educação, em um período da década 80 do século XIX.

deterioros, llegando muy pronto de este modo á no tener un solo banco en nuestras escuelas. (CARREÑO, 1884, p. 371)¹¹⁷

Figura 5- Modelo de carteiras-bancos estadunidense



Fonte: Rio de Janeiro, O vulgarizador, nº 29 – 30 de out. de 1878, p. 229. Imagem reproduzida de Alcântara (2014).

Na continuação do informe, o inspetor propõe que se produzam mesas com dois lugares; que a fabricação seja em território argentino, para baratear os custos e reduzir também os gastos no transporte. Para ter referência de como fazer estas mesas, Carreño cita o modelo estadunidense, mas atenta para a diferença deste modelo, que é de madeira pura e que a mesa vem unida ao banco. Não foi possível encontrar com exatidão o modelo de carteira escolar citado por Carreño. Entretanto, na tese¹¹⁸ de Wiara Alcântara (2014), há uma referência de carteira-banco semelhante à descrita por Carreño, que reproduzimos na figura 4.

No Brasil também havia referências a modelos de carteiras¹¹⁹ e de bancos escolares, como se pode identificar no trecho abaixo, de Rugoni de Sousa:

As carteiras escolares se constituíram como o artefato que mais recebeu a atenção de médicos e educadores, por ser considerado central para a

¹¹⁷ Em meu informe anterior, tinha relatado ao senhor presidente a falta de mobiliário para nossas escolas, e hoje me vejo tendo que fazê-lo novamente, porque a falta deste se nota não somente por sua escassez, que sempre há, senão pela velhice e o mau estado em se encontra o já existente, razão pela qual cada dia que passa mais danos sofre, chegando muito perto de não ter mais nenhum banco em nossas escolas. (Tradução livre).

¹¹⁸ Tese intitulada: “*Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações* (São Paulo, 1874-1914)”, defendida no ano de 2014, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

¹¹⁹ Sugestão de leitura: Castro (2009).

implementação do método simultâneo e para condutas consideradas saudáveis. Na escola moderna oitocentista ideal, o aluno deveria ficar sentado; a carteira escolar, portanto, era o local em que passariam a maior parte do tempo na sala de aula. Nesse modelo, a carteira adquire uma importância central, uma vez que o mobiliário também tem como função regular os corpos dos alunos, contribuindo como uma ferramenta importante para a disciplina em sala de aula. (RUGONI de SOUSA, 2019, p. 181)

Esta idealização não ocorria somente em território brasileiro. Na Argentina também havia esta preocupação e este ideal. Esta circulação de modelos de móveis escolares passou a ganhar mais força principalmente nas Exposições Universais¹²⁰ (PESAVENTO 2007; KUHLMANN JR., 2001; RUGONI DE SOUSA, 2019). Segundo Heloisa Barbuy (1996, p. 212), “no século XIX, a natureza industrial dessas exposições não as caracterizava como simples feiras comerciais; muito mais do que isto, eram manifestações de todo um pensamento.” Seguindo o movimento de outros países, Brasil e Argentina queriam mostrar ao mundo que estavam se tornando nações civilizadas e enviavam para a Exposição Universal de Paris o que havia de mais moderno na área educacional. O Conselho Nacional de Educação argentino¹²¹ contou com uma instalação especial, onde expôs “álbumes representativos de la prensa diaria y periódica nacional, mapas, cuadros y fotografías” (FERNÁNDEZ, 2019, p. 7). Neste álbum¹²² de fotografias, havia fotos de alguns edifícios escolares pomposos e duas fotografias de salas de aula com o que havia de mais moderno, tanto em termos de mobiliário, quanto na questão do espaço físico, como mostram as figuras 5 e 6.

O Pavilhão do Império brasileiro expôs na Exposição Universal de Paris, no ano de 1889, materiais pedagógicos, mobiliário, museus pedagógicos¹²³ entre outros do Colégio Abílio¹²⁴, como mostra a figura 7. Jacques Le Goff, ao escrever sobre as manifestações importantes da memória coletiva no final do século XIX e começo do século XX, aponta a fotografia como uma delas na e para a conservação desta memória. Segundo o historiador francês, “a fotografia, que revoluciona a memória, multiplica-a, democratiza-a, dá-lhe uma

¹²⁰ Este trabalho não tem o objetivo de explorar esta temática, mas entende que foi de suma importância na circulação não só da materialidade escolar, mas dos métodos pedagógicos, da arquitetura escolar, entre outros temas.

¹²¹ O Conselho Nacional de Educação argentino ganhou um prêmio por conta de “Los progresos de la educación primaria en la República con motivo de sus memorias, planos, vistas de sus edificios y estadísticas presentadas” (FERNÁNDEZ, 2019, p. 5).

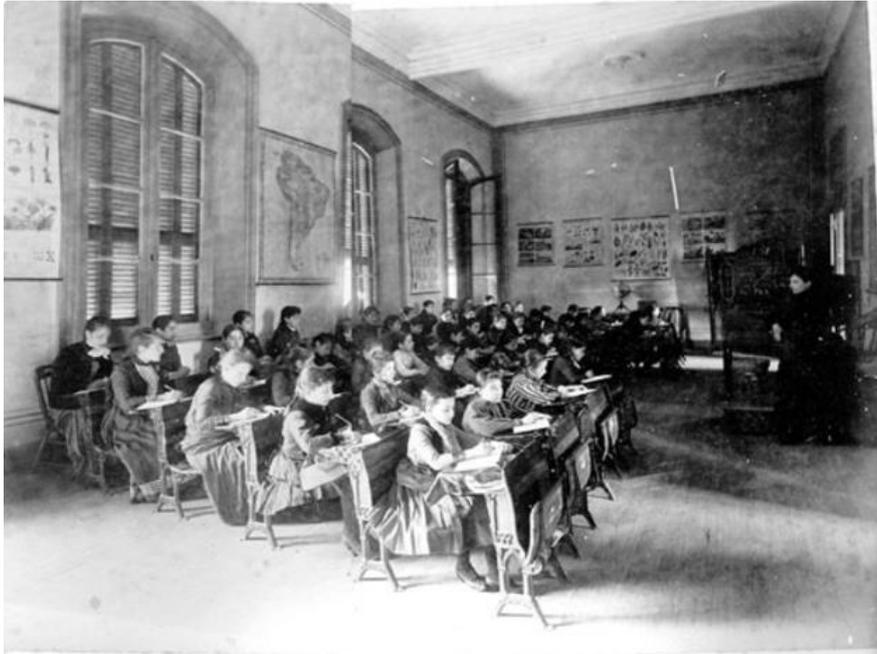
¹²² Samuel Boote (1844-1921) foi quem tirou as fotos, que se encontram no *site* da biblioteca nacional del maestro: www.bnm.me.gov.ar.

¹²³ Sugere-se a leitura do trabalho de Petry (2013).

¹²⁴ Para estudo mais aprofundado sobre Abílio César Borges sugere-se a leitura de: Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, jul./dez. 1952. p. 150-155, escrito por Anísio Teixeira.

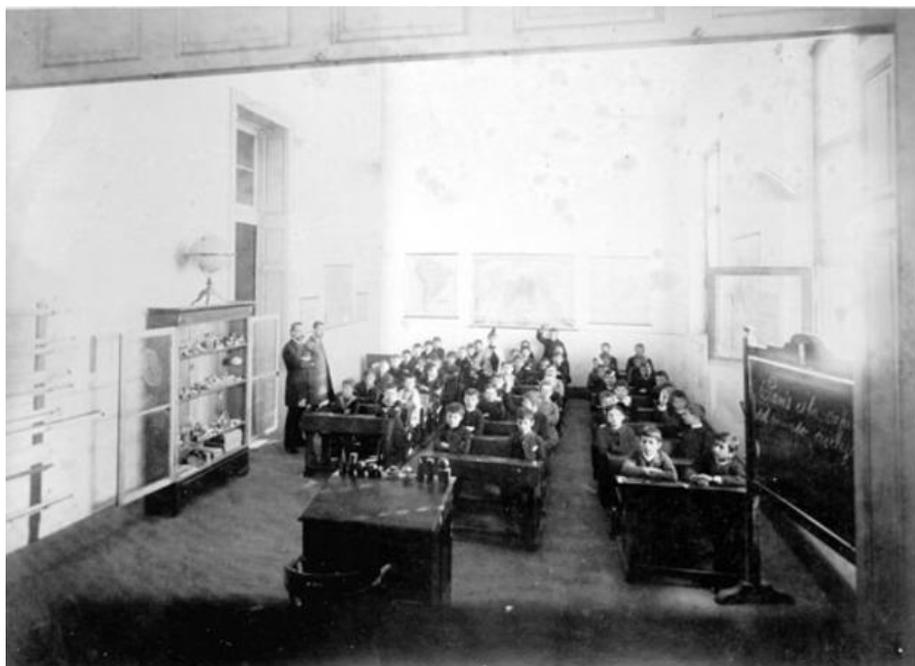
precisão e uma verdade visuais nunca antes atingidas, permitindo assim guardar a memória do tempo e da evolução cronológica” (LE GOFF, 1990, p. 466).

Figura 6- Escola de meninas, 3º ano – Buenos Aires, 1889



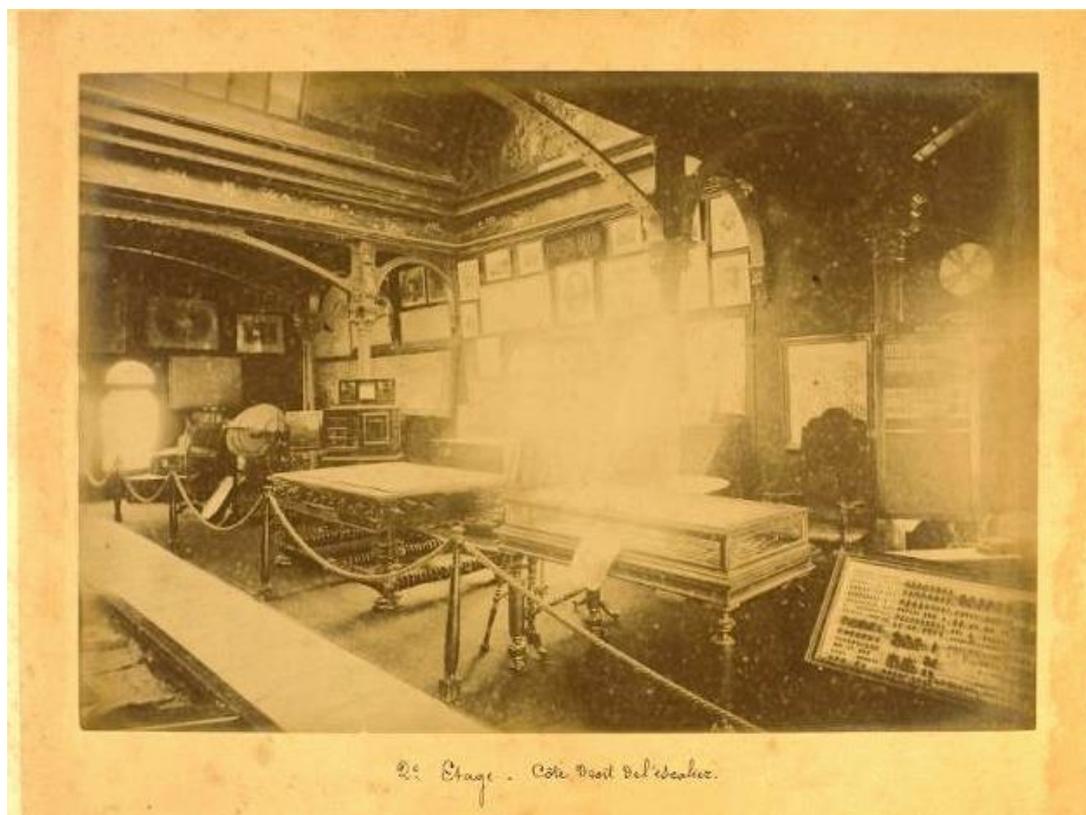
Fonte: Escola de meninas, 3º ano – Buenos Aires, 1889. Imagem disponível na Biblioteca Nacional del Maestro.

Figura 7- Escola de Meninos – Buenos Aires, 1889



Fonte: Escola de Meninos – Buenos Aires, 1889, disponível na Biblioteca Nacional del Maestro.

Figura 8 - Foto da Exposição do Collégio Abílio, na Exposição Universal de 1889 (Paris)



Fonte: Exposição do Collégio Abílio na Exposição Universal de 1889, disponível na Brasiliana

Fotografia.¹²⁵

Estas fotografias mostram o que havia de mais moderno na educação escolar, e o investimento que os estados argentinos e brasileiros estavam fazendo. A Argentina queria anunciar que estava a caminho de se tornar uma nação civilizada, nos moldes europeus. Para o Brasil, esta exposição foi um grande marco, pois era uma das últimas vezes em que o País se apresentava para o mundo como um regime monárquico (BARBUY, 1996). Havia também o intuito de mostrar o que já estava sendo realizado pela nova República Federativa do Brasil. Nos dois países, as leis da obrigatoriedade escolar já haviam sido instituídas, o que representava que as duas nações compreendiam a relevância de que tornar obrigatório que as crianças tivessem uma educação escolar era quase sinônimo de melhoria da sociedade, tornando-a, num futuro próximo, uma sociedade com sentimentos nacionalistas, com pessoas civilizadas, patriotas com boa formação de mão de obra e aptos para votar.

O sociólogo Norbert Elias não se ocupa diretamente da escola, pois grande parte de sua produção é dedicada ao estudo dos processos civilizatórios onde a escola atua como importante agência. Entretanto, é importante destacar que,

O fato de uma dada classe em uma fase ou outra do desenvolvimento social formar o centro de um processo e, desta forma, fornecer modelos para outras classes, e de que estes modelos sejam difundidos e aceitos por elas já pressupõe uma situação social e uma estrutura especial de sociedade como um todo, em virtude da qual a um círculo é destinada a função de criar modelos e a outro, a de difundir-los e assimilá-los (ELIAS, 1993, p. 119)

Outra reflexão importante trazida pelo autor em suas análises, na obra intitulada *A sociedade dos indivíduos*, relaciona-se ao funcionamento das relações criadas entre a sociedade e os indivíduos, e como os sujeitos e suas atitudes estão em “dependência funcional” (VEIGA, 2002, p. 94) uns dos outros. Para Elias:

Assim, cada pessoa está realmente presa; está presa por viver em permanente dependência funcional de outras; ela é um elo nas cadeias que ligam outras pessoas, assim como todas as demais, direta ou indiretamente, são elos nas cadeias que as prendem. Essas cadeias não são visíveis e tangíveis como grilhões de ferro. São mais elásticas, mais variáveis, mais mutáveis, porém não menos reais, e decerto não menos fortes. E é essa rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras, a ela e nada mais, que chamamos *sociedade*. (ELIAS, 1994, p. 23, grifos do original)

¹²⁵ Endereço eletrônico: <https://brasilianafotografica.bn.gov.br/brasiana/handle/20.500.12156.1/5691>.

Esta inter-relação humana de que fala o autor é o cerne da sociedade que a constitui. A leitura da afirmação do sociólogo me fez refletir sobre o projeto de escolarização em circulação, e sua interferência na “nova” composição de sociedade que se formava no Brasil e na Argentina, pois uma das funções da escola, no recorte temporal desta pesquisa, era dar suporte para que o Estado pudesse organizar a sociedade educando seus cidadãos para que, por sua vez, a máquina estatal continuasse no caminho do progresso. Mas, como mostrar para a sociedade, de maneira visível, que havia um planejamento para a constituição de uma instrução pública que tirasse os sujeitos da barbárie? Afinal, ações legislativas já estavam sendo discutidas e aprovadas, como a lei da obrigatoriedade escolar, mas como consumá-la concretamente? A autora argentina Ana María Montenegro (2012) afirma que a construção de edifícios escolares majestosos, considerados monumentos arquitetônicos, era uma maneira de mostrar um progresso social e educacional na capital do país, Buenos Aires, nos anos finais do século XIX e começo do século XX. No Brasil, este movimento edilício foi ganhar força e forma nas primeiras décadas do século XX. Na sequência, apresenta-se como a construção de edifícios destinados às escolas foi também um marco importante nos discursos e argumentos para atendimento da obrigatoriedade escolar.

2.1 Edifícios escolares: conteúdos e valores de memórias

*A casa da escola ainda é a mesma.
 - Quanta saudade quando passo ali!
 Rua Direita n° 13.
 Porta da rua pesada,
 escorada com a mesma pedra
 da nossa infância.
 Porta do meio, sempre fechada.
 Corredor de lajes
 e um cheirinho de rabugem
 dos cachorros de samélia.
 A direita - sala de aulas.
 Janelas de rótulas.
 Mesorra escura
 toda manchada de tinta
 das escritas. [...]
 (CORA CORALINA, 1985)*

Considerarei iniciar este item com o poema¹²⁶ *A Escola da Mestra Silvina*, da poetisa brasileira Cora Coralina (1889-1985), porque remete a uma escola que, apesar de suas faltas, fez memórias, marcou sentimentos e construiu sentidos. Uma escola de passado, com sentimentos presentes, e que faz parte de uma história da vida escolar de muitas crianças no período investigado¹²⁷, se entrecruzam. As marcas que a escola primária deixa na vida de uma pessoa vão além de questões pedagógicas. Paredes, pedras, portas e janelas descritas por Coralina nos reportam a um espaço escolar carregado de vestígios temporais, simbólicos e educacionais.

Nos escritos de Escolano Benito, podemos identificar aspectos que também estão no texto de Cora Coralina. Escreve o pesquisador:

A arquitetura das escolas exerceu sobre os sujeitos que nelas se educaram, durante um tempo médio ou longo, uma influência de grande poder de impregnação. Os edifícios escolares registram em si mesmos conteúdos e valores de memória; são, ao mesmo tempo, indutores de influências duradouras, nas lembranças dos atores que viveram sob o abrigo de seus muros. (ESCOLANO BENITO, 2016, p. 172)

O pesquisador espanhol segue expondo em seus escritos, no que tange aos edifícios escolares, como estes têm deixado marcas simbólicas na memória de quem frequentou uma escola. Há uma idiossincrasia de grande parte dos sujeitos que falam sobre as escolas em que estudaram, ao descreverem alguma característica referente ao edifício propriamente dito e/ou o espaço por ele ocupado. O poema de Cora Coralina é um belo exemplo, pois a poetisa consegue, por meio de suas palavras, nos transportar ao seu tempo de escola e nos fazer ver as “janelas rótulas”. Escolano Benito pontua que as potencialidades ofertadas pela história material da escola decifram “alguns códigos da cultura do ensino e de sua evolução história” (2016, p. 172).

Apreendendo que os edifícios escolares são produtores de sentido, que influenciam e são influenciados pelo fazer pedagógico diário, elegeu-se utilizá-los como fonte, nesta investigação, e como uma extensão do objeto de pesquisa, que são os discursos e argumentos referentes às leis que aprovaram a obrigatoriedade escolar.

O período que vai da segunda metade do século XIX até as primeiras décadas do século XX foi uma época em que os discursos médico-higienistas influenciavam, de certa maneira, as metodologias pedagógicas, desde o desenho de como uma sala de aula deveria ser e o que deveria ter para dela se fazer um bom uso, até como a arquitetura dos edifícios escolares deveria

¹²⁶ O poema não está reproduzido na íntegra.

¹²⁷ Há que se esclarecer que o tempo investigado é diferente do tempo inscrito na poesia de Cora Coralina.

ser. Gonçalves afirma: “[...] A arquitetura escolar é, assim, parte do cenário material da escola e também medeia os modos e conteúdos do ensinar e aprender. Aqui se pode perceber a arquitetura escolar como uma dimensão material e simbólica das culturas escolares” (2012, p. 28). A autora mostra como a edificação de uma escola é uma peça importante na construção das percepções higiênicas e pedagógicas que motivaram as ações políticas de “momentos históricos diferentes” (2012, p. 29).

Constatou-se, nas fontes analisadas para esta pesquisa, que a arquitetura escolar era usada como discurso, uma modernidade e um progresso que podiam ser vistos, que era palpável (MONTENEGRO, 2012; VIÑAO FRAGO, 2001). Na passagem do século XIX para o século XX, as discussões sobre a arquitetura escolar se tornaram mais presentes. Começava-se a pensar em se ter um lugar específico para instruir e educar as crianças, e que esta ação fosse institucionalizada pelo Estado. O que significa que foram a escola “como instituição estatal e a obrigatoriedade da educação escolar que requereram um lugar específico com natureza e programa arquitetônico próprios” (GONÇALVES, 2011, p. 48). A determinação dos lugares escolares específicos não assegurou que estes fossem edificadas de acordo com seu objetivo final.

O problema de não ter prédios para fins escolares foi um tema comentado em diversas oportunidades pelo político argentino Domingo Faustino Sarmiento. Em sua obra *Educación Pública*, publicada no ano de 1849, ele pontua as condições medíocres das instalações onde funcionavam algumas escolas. Para Sarmiento,

Examínense uno por uno los edificios que sirven para escuelas en nuestros países, y se comprenderá cuántos obstáculos deben oponer a la enseñanza y a la adopción de sistema ninguno posible, desde que no han sido al construirlos calculados ex profeso para el objeto a que se los destina. Por lo general se componen de salones o cuartos de habitaciones ordinarias, adaptados a la enseñanza, con el ancho ordinario de nuestras habitaciones comunes, sin la luz necesaria para ver claro en todo los puntos de la escuela. Los niños se colocan para escribir o para leer, como el local lo permite; el desorden y la confusión es necesariamente la regla de la escuela; toda clasificación de capacidades se hace imposible y el malestar físico a que el niño está condenado por la estrechez y la incomodidad se reproduce en una tendencia natural al desorden como un desahogo. (SARMIENTO, 2011/1849, p. 221)¹²⁸

¹²⁸ “Examinai um a um os prédios que são usados para escolas em nossos países e compreendereis quantos obstáculos devem se opor ao ensino e à adoção de um sistema, nenhum possível, pois não foram calculados expressamente para o fim a que se destinam. São geralmente compostos por salas de aula ou salas comuns adaptadas ao ensino, com a largura normal das nossas salas comuns, sem a luz necessária para ver claramente em todos os pontos da escola. As crianças são colocadas para escrever ou ler conforme o local permitir; desordem e confusão são necessariamente a regra da escola; qualquer classificação de habilidades torna-se impossível e o desconforto físico ao qual a criança é condenada pela estreiteza e desconforto é reproduzido em uma tendência natural à desordem como saída.” (Tradução livre).

O político justificava sua indignação afirmando que as crianças iriam passar grande parte de sua infância e adolescência dentro da escola, e esta precisava ser construída de acordo com as normas higiênicas, consideradas de elevada importância para ele. Após quase três décadas, o documento de *Educación Común*, do ano de 1881,- três anos antes da aprovação da lei de obrigatoriedade escolar daquele país-, preocupava-se com o que as autoridades públicas argentinas manifestavam quanto à relevância de se ter um lugar adequado para as crianças estudarem. O porta-voz desta preocupação com o edifício escolar era Domingo Faustino Sarmiento, que seguia fomentando a relevância de um lugar adequado para as crianças frequentarem e os professores lecionarem. Em suas manifestações, dizia:

Necesitanse en los salones destinados á Escuelas cierto número de piés cúbicos para cada niño, de aire fresco que renueve el que alimenta sus pulmones. Ha de haber medios de expulsar el aire viciado, y corrientes de aire nuevo que acudan incesantemente à ocupar su lugar. La luz ha de inundar todos los salones, de manera que el ahinco del niño por ver bien no lo ponga en la obligacion de acercarse al libro y á la escritura, y desarrolle la miopia, que es frecuente en las escuelas mal iluminadas. Los asientos y bancos han de estar de tal manera proporcionandos al cuerpo humano, segun sus grados de desarrollo, que no se fomenten curvaturas á fuerza de inclinarse, ó desproporciones por tener de la circulacion por opresion del pecho etc, etc.(SARMIENTO, 1881, p. 60)¹²⁹

Ao salientar que os edifícios escolares deveriam ter janelas grandes para a troca de ar, para que entrasse bastante luz natural, compreendia o papel do mobiliário escolar e dos edifícios escolares, e como sua falta e/ou sua precariedade poderiam interferir no desempenho escolar das crianças e no papel dos docentes. O autor espanhol Viñao Frago (2010, p. 183) explica que “esta conexión entre higiene y educación - y de ambas con la reforma social y moral - no era algo nuevo. Ya se había establecido con anterioridad, bien a través de los tratados de civilidad o urbanidad [...]”¹³⁰

¹²⁹ “Necessita-se nos salões destinados as escolas, certo número de metros quadrados para cada criança, de ar fresco que renove e que alimenta os pulmões. Tem que ter meios de expulsar o ar viciado, e correntes de ar novo que vem incessantemente tomar seu lugar. A luz tem que preencher todos os salões, de maneira que para que o zelo da criança em ver bem não a coloque na obrigação de se aproximar do livro e escrever, e ela desenvolve miopia, que é frequente em escolas mal iluminadas. Os assentos e bancos precisam estar de tal maneira proporcionado ao corpo humano, segundo seus graus de desenvolvimento, que não que as curvaturas não são promovidas pela força da inclinação, ou ou desproporções devido a ter circulação devido a aperto no peito, etc, etc.” (Tradução livre)

¹³⁰ “Esta conexão entre higiene e educação – e de ambas com a reforma social e moral – não era algo novo. Já se tinha estabelecido anteriormente, através dos tratados de civilidade ou urbanidade [...]. (Tradução livre)

Na lei argentina nº 1.420, do ano de 1884, que abarcava a capital federal e os territórios nacionais, havia uma preocupação em construir escolas, pois, a partir dessa lei, o ensino teria caráter obrigatório. O artigo 5º estabelecia:

La obligación escolar supone la existencia de la escuela pública gratuita al alcance de los niños en edad escolar. Con tal objeto cada vecindario de mil á mil quinientos habitantes en las ciudades ó trescientos á quinientos habitantes en las colonias y territorios nacionales, constituirá un Distrito Escolar, con derecho por lo menos á una escuela pública donde se dé en toda su extensión la enseñanza primaria que establece esta ley. (ARGENTINA, 1884, p. 1)¹³¹

Na província de Santa Catarina, a Lei nº 699, de 11 de abril de 1874, que promulga a educação obrigatória nas cidades e vilas, não menciona a construção de edifícios com a finalidade escolar. No documento referente à Lei nº 929, de 2 de abril de 1881, por exemplo, no parágrafo 8 do artigo primeiro, faz-se menção à criação de escolas: “§ 8º São creadas as seguintes escolas: uma no arrayal de Sambaqui, na freguezia de N. S. das Necessidades; uma dita no arrayal da Armação, na freguezia de N. S. da Penha de Itapacoroy, ficando suprimidas as do Pantano do Sul e arrayal do Ribeirão (SANTA CATARINA, 1881, p. 24).” Todavia, a criação de escolas não era sinônimo de construção de edifícios escolares. As escolas, provavelmente, foram instaladas em casas alugadas, ou em salões paroquiais, prática muito comum neste período.

As pesquisadoras Dilce Schüeroff e Vera Lucia Gaspar da Silva, em seu artigo *Obrigatoriedade Escolar em Santa Catarina: entre o dever da família e o controle do Estado (fins do século XIX)*,¹³² em um dos tópicos discorridos, trazem o relato do diretor da Instrução Pública de Santa Catarina, do ano de 1896, Honório Nunes Pires, sobre a precariedade das escolas e sobre a necessidade de se construir prédios apropriados para o papel social a que se destinavam e passavam indicações para adequações. Como já mencionado, a primeira lei de obrigatoriedade escolar foi aprovada neste estado/província no ano de 1874. Após mais de vinte anos, havia uma grande quantidade de escolas funcionando em lugares insalubres e inadequados. Opinião do diretor:

Considero de grande necessidade a edificação de prédios apropriados para as escolas primarias, que funcionam geralmente em casas pouco espaçosas e

¹³¹ “A obrigação escolar supõe a existência da escola pública gratuita ao alcance das crianças em idade escolar. Com tal objetivo, cada vizinhança de mil a mil e quinhentos habitantes nas cidades, ou de trezentos a quinhentos habitantes nas colônias e territórios nacionais, constituirá um Distrito Escolar, com direito a pelo menos uma escola pública onde se dê, em toda sua extensão, a escolarização primária que estabelece esta lei.” (Tradução livre).

¹³² Este trabalho foi apresentado de forma remota no Congresso XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação (Colubhe), p. 278-289, no ano de 2021.

pouco higienicas. Esta falta tem grandes inconvenientes. Soffrem as creanças, presas por longo tempo dentro de salas pouco espaçosas e muitas vezes pouco ventiladas, acotovelando-se com bancos insuficientes; quando por sua natureza, idade e constituição reclamam a máxima liberdade a bem do desenvolvimento physico e da saúde individual. [...]. Com a edificação de prédios próprios, o Estado, além de corrigir estas irregularidades, fará a economia da somma, não pequena, que se dispende actualmente com aluguel de casas para as escolas primárias (SANTA CATHARINA, RELATÓRIO DE INSTRUÇÃO, 1896, f.6 *apud* SCHÜEROFF; GASPAR da SILVA, 2020, p. 284).

Tanto Sarmiento quanto Nunes Pires utilizavam argumentos parecidos quanto ao estado das escolas e de seu mobiliário. A questão de um lugar arejado, com capacidade de circulação de ar, é marcante na fala dos dois políticos, pois estes compreendiam que a falta de um “bom ar” prejudicava não só o ensino, como a saúde das crianças. Outro ponto levantado por eles foi sobre a necessidade de espaço para a criança, devido à sua “natureza”. Os discursos higienistas estavam em todas as esferas dos debates pedagógicos no decorrer do século XIX, quando já circulava um ideal de educação completa, que deveria ser intelectual, moral e física.

O segundo volume da coleção intitulada *A Instrução e o Império* (1854-1889), escrita e organizada por Primitivo Moacyr (1869-1942), entre os anos de 1936 e 1938, reúne um conjunto documental significativo para a história e a historiografia da educação brasileira. Neste livro, publicado no ano de 1937, Moacyr analisa as principais reformas do ensino do Brasil Império, no recorte temporal apresentado no título. Uma destas foi a Reforma de Ensino Leôncio de Carvalho, aprovada pelo Decreto nº 7.247, de 19 de abril do ano de 1879. O objetivo era a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte, e do ensino superior em todo o Império. Ao apresentar este decreto e ao dissertar sobre ele, Primitivo Moacyr escreve:

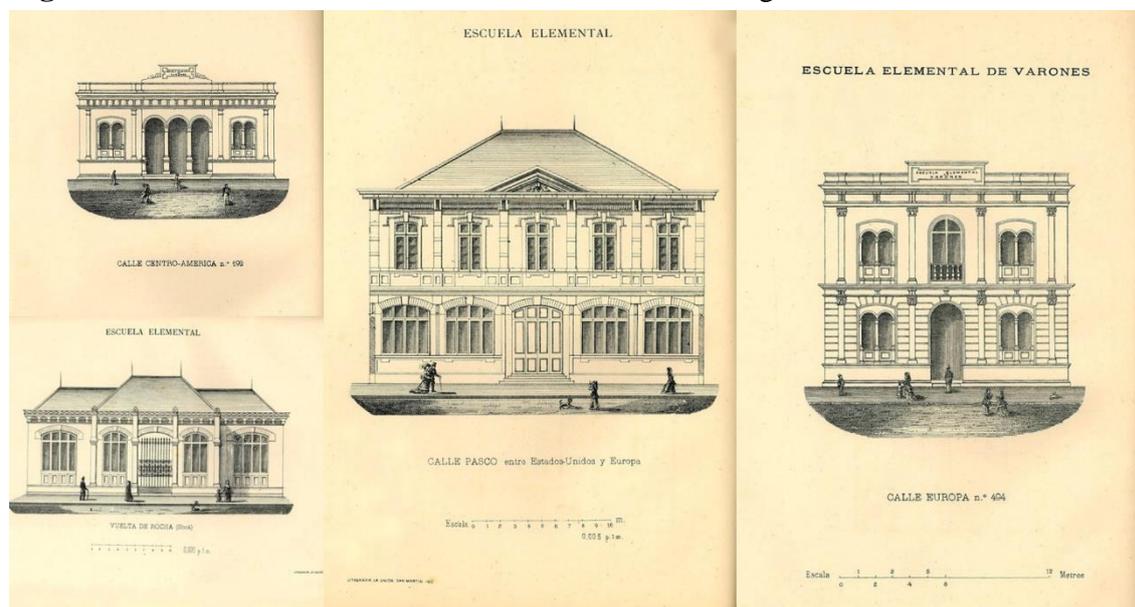
[...]. A decretação do **ensino obrigatório** acarretará como consequencia a necessidade de maior número de escolas, porque as existentes não comportarão o aumento de pessoal que há de afluir ás aulas: porém toda a despesa feita com a instrução do povo importa na realidade uma economia, porque está provado, por escrupulosos trabalhos estatísticos, que a educação diminuindo consideravelmente o número de indigentes, dos enfermos e dos criminosos, aquilo que o Estado despense com as escolas poupa em maior escola com asilos, hospitaes e cadeias (MOACYR, 1937, p. 183, grifos meus).

O trecho acima revela precaução com a educação moral das crianças, com o intuito de civilizar seus costumes e comportamentos (ELIAS, 1993). Outro argumento importante é a necessidade de se construir mais escolas, devido ao ensino obrigatório e ao péssimo estado das instituições que já existiam.

No relatório apresentado à Assembleia Geral Legislativa por Antonio Ferreira Vianna, ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, no ano de 1888, um ano antes da instauração da República, no que tange à instrução pública primária, há referência a necessidade de se construir edifícios escolares com “[...] as indispensáveis condições pedagógicas e higienicas ás nossas escolas publicas de instrucção primaria, quasi todas estabelecidas em prédios impróprios, cujo arrendamento determina despeza cada vez mais crescente” (BRASIL, 1888, p. 24).

Por parte da Argentina, a propaganda do estado republicano era bem incisiva ao mostrar a potência de seu sistema educacional, e isto passava pela estrutura física. No documento *Educación Común*, publicado pelo Conselho Nacional de Educação no ano de 1884, há uma série de desenhos de escolas elementares da capital Buenos Aires que podem ser consideradas como “vitrines da república” (GASPAR da SILVA, 2006). Nota-se, na figura 8, uma certa padronização da construção dos edifícios para as escolas elementares argentinas.

Figura 9 - Modelos de fachadas de escolas elementares argentinas



Fonte: MEMORIA del Consejo Nacional de Educacion, tomo II, anexos correspondientes a 1884. Buenos Aires: Imprenta de la Tribuna Nacional, 1886.

Entre os anos de 1884 e 1886, houve um evento fundamental para a expansão do ensino escolar na cidade de Buenos Aires. O então presidente do país, Julio Argentino Roca, inaugurava 54 edifícios escolares. Esta demonstração de poder por meio de investimentos da construção de edifícios foi uma das estratégias encontradas pelo então presidente para

manifestar seu comprometimento com a educação escolar do país e também uma estratégia política, pois esta inauguração foi realizada no final de seu primeiro mandato (ARATA, 2019). Até meados do começo dos anos 80 do século XIX, não havia edifícios destinados exclusivamente ao exercício da educação escolar na capital; então, o superintendente das escolas de Buenos Aires, Domingos Faustino Sarmiento, relatava com certa indignação a seguinte situação:

¿Cómo ha podido producirse el hecho singular de que una gran ciudad, habitada por millares de ciudadanos ricos, ilustrados, con instituciones municipales, con Legislatura y Gobierno propio, no haya invertido un centavo en escuelas para sus hijos, mientras ha invertido tantos millones en guerras y tantos también en cosas útiles, y en edificios para todo, menos para Escuela? (SARMIENTO, 1881, p. 62).¹³³

A inauguração destes 54 edifícios escolares era a construção do moderno, do futuro, um legado para as próximas gerações, um marco político e educacional. Inaugurar estas escolas era simbólico, pois seria por meio delas que se civilizaria toda uma nação. A edificação para um objetivo educacional foi a primeira manifestação de edifícios públicos, um marco político, pois mostra a força que o governo liberal conservador tinha na república argentina, e um marco educacional, pois estas começaram no ano em que a lei de obrigatoriedade de ensino havia sido aprovada. O periódico *El Monitor*, em sua edição de n. 60, publicada em junho de 1884, faz desta uma edição especial, com as opiniões dos principais jornais argentinos sobre a inauguração dos edifícios escolares. E começa seus escritos dizendo que as pessoas que conhecem de verdade os interesses do país “[...] leerán con agrado estos documentos que acreditarán mas que á la presente, á las generaciones venideras los esfuerzos hechos por su educación comun y en beneficio de la sociedade argentina (EL MONITOR, 1884, p. 619)¹³⁴.”

Toda esta magnitude de construção e inauguração de escolas não solucionou, como talvez fosse intenção do Estado, o problema das condições precárias onde ainda estudava a maioria das crianças argentinas, pois tais instituições haviam sido construídas somente na capital da república; mesmo assim, nem todas as crianças poderiam frequentá-las. Sobre esta questão, o historiador argentino Nicolás Arata registra que ainda havia críticas persistentes realizadas por inspetores e subinspetores a autoridades dos Conselhos Escolares “[...] sobre las

¹³³ “Como pode acontecer o fato singular de uma grande cidade, habitada por milhares de cidadãos ricos e esclarecidos, com instituições municipais, com Legislativo e Governo próprios, não ter investido um centavo em escolas para seus filhos, enquanto investiu milhões nas guerras e outro tanto nas coisas úteis, e nos edifícios para tudo, exceto para a Escola?” (Tradução livre).

¹³⁴ “[...] eles lerão com prazer estes documentos que credenciarão mais a atual, às futuras gerações, os esforços feitos por sua educação comum e em beneficio da sociedade argentina.” (Tradução livre).

condiciones paupérrimas en las que las escuelas intentaban desenvolver sus funciones” (ARATA, 2019, p. 26)¹³⁵.

Com relação às más condições em que a maioria das escolas argentinas se encontrava, o jornal *La Reforma*, que circulou na província de Salta, publicou, no ano de 1883, um artigo com o título *Edificios para escuelas*, em que relata a necessidade de mobília e edifícios adequados, a falta de estrutura física não somente naquela província, como em várias outras, deixando a educação escolar abaixo do que se esperava, como é possível ler no trecho abaixo:

La construccion de edificios apropiados para el funcionamiento de las escuelas es un asunto q' reviste el carácter de una necesidad imperiosa. Probado se está q' la bondad de la instruccion q' se dá en las escuelas depende en gran parte de los medios materiales q' se emplean y la verdade es que á este respecto hemos tenido que resignarnos á figurar en un nível mas bajo del que ha alcanzado la educacion considerada en otros aspectos de su desarrollo. En cuanto á edificios para escuelas, casi nada hemos hecho y esto no pasaba solamente entre nosotros, pues nada satisfactorios son los datos que figuran en las diferentes Memorias oficiales de las demas Provincias. Recien puede decirse que se produce una reaccion favorable y en todas partes se preocupan de esta necesidad que está refutada(?) como de primer orden. Edificios para escuelas, con arreglo à planos que satisfacen las condiciones exigidas por los nuevos métodos implantados y la hijiene es la cuestion del día (LA REFORMA, 1883, p. 1).¹³⁶

Destaca-se que a grande maioria das instituições escolares no Brasil e na Argentina mostrada na figura 8. A coexistência de edifícios escolares grandiosos e de escolas com estruturas físicas precárias era uma realidade nos dois países. Como foi possível perceber nas análises e reflexões feitas neste item, há um momento em que as autoridades políticas começam a ponderar a respeito da construção de edifícios com finalidade escolar, considerando a condição econômica e, em parceria com os educadores, as condições pedagógicas. No Brasil, estes intentos começaram nas “décadas finais do século XIX e com os projetos republicanos de difusão da educação popular” (SOUZA, 1998, p. 122).

¹³⁵ “[...] sobre as condições paupérrimas que as escolas tentavam desenvolver suas funções.” (Tradução livre.).

¹³⁶ A construção de edifícios apropriados para o funcionamento das escolas é um assunto que tem um caráter de necessidade imperiosa. Está comprovado que a qualidade da instrução que se ministra nas escolas depende, em grande parte, dos meios materiais que se utilizavam e a verdade é que a este respeito tivemos que nos resignar a estar em um nível inferior ao que alcançou a educação considerada em outros aspectos de seu desenvolvimento. Quanto às edificações para escolas, quase nada fizemos e isso não aconteceu apenas entre nós, pois nada satisfatórios são os dados que aparecem nos diversos relatórios oficiais das outras províncias. Só se pode dizer que há uma reação favorável e em todos os lugares há uma manifesta preocupação com essa necessidade, mas não considerada (?) de primeira ordem. Edifícios para escolas, de acordo com planos que satisfaçam as condições exigidas pelos novos métodos implantados e a higiene é a questão do dia. (Tradução livre).

A arquitetura escolar começa a ser compreendida como um componente pedagógico e cultural. Já a idealização dos edifícios escolares era tão vigorosa, como mostrado nos trechos no início deste capítulo, por se haver começado a entender que “el edificio-escuela ha sido a estos efectos, desde que se definió como materialidad especializada, una construcción diferenciada de los contenedores exclusivamente prácticos”¹³⁷(ESCOLANO BENITO, 2000, p. 191). Em continuação ao que escreve o autor, os edifícios que abrigavam as instituições escolares eram ambientes que tinham a competência de ensinar, ainda que de maneira tácita.

Tornar a escola um símbolo do Estado, da Nação, era um discurso forte e influente no século XIX. Como é possível notar nas fontes analisadas até o momento, o projeto de civilização que se almejava no Brasil e na Argentina passava obrigatoriamente pela escola, principalmente a primária.

O intitulado *Diccionario Universal de Educação e Ensino: útil à mocidade de ambos os sexos, às mães de família, aos professores, aos directores e directoras de collegios e aos alumnos que se preparam para exame*¹³⁸, na publicação de 1886, no segundo tomo, aparece o verbete *escola*, seguido da importância de seu papel social, que levou Castello Branco a escrever:

Tal sociedade, tal escóla; e, reciprocamente, quanto valer a escóla, tanto valerá a sociedade” e “para a sociedade, a escóla representa uma medida de previdencia e d’utilidade publica, uma garantia para o futuro, um instrumento d’assimilação intellectual e moral, sem o qual a sociedade não estaria segura do dia d’ámanhã” (DICCIONARIO, 1886, p. 867).

A escola era vista como uma máquina de civilizar (GONDRA, 2018). Havia uma expectativa em torno do que a instituição seria apta a realizar e da capacidade de transformação, principalmente moral e intelectual, dos que por ela passariam - as crianças. As pessoas do amanhã precisavam da escola do “presente”, do sujeito civilizado. Como escrito nas páginas introdutórias desta tese, tornar a escola obrigatória era parte fundamental de um projeto social. A relação entre escola e sociedade trazida no verbete *escola* mostra o quão disseminado estava este discurso, que colocava em pé de igualdade os valores da escola com os sociais, e vice-versa. É importante lembrar que a segunda metade do século XIX foi um período de avanços

¹³⁷ “Para estes fins, o edificio-escola tem sido, desde que definido como materialidade especializada, uma construção diferenciada de contenedores exclusivamente prácticos.” (Tradução livre).

¹³⁸ Texto intitulado: **Em defesa da escolarização da infância**: Notas sobre a obrigatoriedade e o provimento material, com autoria de Ana Paula de Souza Kinchescki, Luiza Pinheiro Ferber e Vera Lucia Gaspar da Silva. Aprovado pela Revista *Communitas* no Dossiê: Cultura Material nos Múltiplos Contextos Sociais.

tecnológicos e científicos, das exposições universais, da materialização do moderno, como a edificação dos prédios escolares.

Dos aspectos vistos até aqui, sobre como se pensava que os edifícios escolares deveriam ser, algumas partes são características da estrutura física da instituição, como a frente, as janelas dos edifícios, materialidades que carregam intencionalidades e conhecimentos, compreendendo que nem sempre as construções são projetadas de maneira aleatória, assim como a disposição das salas de aula, das janelas, do pátio para a hora do recreio e atividades físicas. “A arquitetura escolar, na sua evolução, vai revelando concepções de mundo, concepções pedagógicas” (GONÇALVES, 2012, p. 59).

Insisto em salientar em como o espaço escolar e sua arquitetura forjam comportamentos, delineiam projetos e aprovam leis. No decorrer deste item, explanou-se acerca destas questões. Chama-se a atenção, porém, para o fato de que não adiantam escolas monumentais, modelos arquitetônicos se não houver os personagens principais para que aquele edifício se torne efetivamente uma escola - os professores e os alunos. Era preciso formar docentes para atuar nas escolas, para colocar em prática o projeto de civilização social do Estado brasileiro e argentino, que seria cunhado principalmente por escolas primárias. Onde estes alunos se tornariam professores? Qual era o seu papel neste projeto e nos debates relacionados à obrigatoriedade do ensino? Estas e outras indagações, serão problematizadas no próximo tópico.

2.2 “Quanto vale o mestre, tanto vale a escola”

Identificar e analisar argumentos e discursos que acompanham a aprovação de leis que tratam da obrigatoriedade escolar é compreender também como os professores foram vistos e idealizados neste projeto político e social. Por esta razão, destinei um tópico para compreender como o processo de formação dos docentes, considerados “a alma da educação”, foi pensado em consonância a tal projeto. O título do presente tópico, dedicado aos professores, foi retirado de relatório¹³⁹ do ano de 1876, que registra a fala do presidente da província de Santa Catarina, cargo ocupado na época pelo dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho¹⁴⁰. Penso que esta

¹³⁹ Abertura da 1ª sessão da 21ª legislatura da Assembleia Legislativa do ano de 1876.

¹⁴⁰ João Capistrano Bandeira de Mello Filho (1836-1905) governou cinco províncias brasileiras: Rio Grande do Norte (06/1873-05/1875); Santa Catarina (08/1875-06/1876); Pará (07/1876-03/1878); Maranhão (10/1885-02/1886) e Bahia (10/1886-02/1888), além de ter sido nomeado conselheiro do Império em 1884 e reitor do

frase tem um caráter simbólico importante, por expressar a relação direta e intensa do papel do professor no tocante à expansão da instrução pública primária. A ampliação da educação escolar, da qual os docentes eram os principais representantes, não aconteceu de modo espontâneo. “Estes profissionais foram recrutados, formados e contratados, na sua grande maioria, pelo Estado, para figurarem como agentes centrais deste processo” (GASPAR da SILVA, 2004, p. 50).

No referido relatório, o então presidente da província de Santa Catarina, continua sua arguição relacionada aos professores salientando as qualidades primordiais para se ter o que então se considerava ‘um bom mestre’. Mello Filho baseia-se nos conceitos do político e historiógrafo francês François Guizot¹⁴¹, e cita, no relatório, o entendimento desse historiador, que converge com o seu, quanto às características de um professor habilidoso, como mostra o trecho a seguir:

Um bom mestre é um homem que deve saber muito, mais do que ensina, para ensinar com intelligencia e gosto: deve viver em esfera humilde, e entretanto ter a alma elevada para conservar a dignidade dos sentimentos, sem o que nunca alcançará o respeito e a confiança das famílias; - deve possuir a rara aliança da brandura com a firmeza, não ignorando seus direitos, porem pensando muito mais nos seus deveres; sobretudo não procurando sahir de sua profissão, porque nesta faz o bem; - decidido viver e morrer no seio da escola, que para elle é serviço a Deos e á pátria; - com as escolas normaes tudo se consegue, e o ensino regenera-se, porque o mestre está habilitado para o desempenho de sua posição. (MELLO FILHO, 1876, p. 41-42)

Explorando o conjunto documental selecionado para esta pesquisa, torna-se ainda mais nítido que, independente do regime de governo, fosse ele imperial ou republicano, o professor era considerado um “salvador da pátria”, sendo o primeiro a receber as graças e os louros do sucesso da expansão da educação e da moralização de seus alunos, mas também era considerado o principal responsável pelo fracasso escolar, pela falta de frequência dos alunos nas escolas, pela moral débil de seus estudantes, entre outros. Apresentando um agrupamento de leis educacionais da província do Paraná do século XIX, a pesquisadora Franciele França (2019) mostra que o professor público primário tinha uma significativa responsabilidade pelo “aparelhamento material de sua escola, seja direta ou indiretamente” (FRANÇA, 2019, p. 130).

Internato do Colégio Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro (1888-1891). Informações retiradas do *site*: https://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1212-Joao_Capistrano_Bandeira_de_Mello_Filho. Acesso em: 27 fev. 2022.

¹⁴¹ Para saber mais sugere-se a leitura do texto: “*Em tempos de ‘fermentação nascente’*: uma leitura dos projetos para a instrução pública primária do personagem François Guizot (1832-1836), da autora Lívia Beatriz da Conceição. Texto publicado na Revista Brasileira de História da Educação, v. 20, ano de 2020.

As obrigações reservadas aos professores determinavam que estes seriam responsáveis por “inventariar os móveis, utensílios e demais objetos pertencentes às suas escolas, solicitar ao seu supervisor imediato quando da falta de algum e ‘ter boa guarda’ desses objetos, mantendo-os em condição de uso” (FRANÇA, 2019, p. 130). Ou seja, deixar a escola em boas condições materiais era também uma das maneiras de fazer com que as crianças não só frequentassem, mas permanecessem na escola. O contrário também é válido: uma escola em péssimas condições materiais não atraía as crianças.

Eram rígidas as exigências de conduta que um professor deveria ter, exigências estas que ultrapassavam fronteiras históricas, sociais, políticas e geográficas, como se pode verificar em passagens de algumas edições do jornal argentino *El Monitor*, que traziam artigos de jornais educacionais de diferentes províncias. Era recorrente a citação do trabalho dos professores e de suas condutas nestes textos, o que se pode perceber nos trechos selecionados. O jornal *El Educacionista*, da província de San Juan, traz em seus escritos qual era a medida da instrução e como o professor precisava saber e exercer a sua tarefa.

[...]. Es indispensable saber graduar la enseñanza, sin olvidarse que la tarea del maestro no es la de instruir solamente, ó hacer gala de erudicion, sino, - y es esta su tarea principal – cultivar las facultades del educando armónicamente; exitándolas para que se despierten y tomen la actividad que la ley natural les ha dado. *La medida de la instruccion no es, pues, lo que el maestro pueda dar sino lo que el niño pueda recibir.*¹⁴² (EL MONITOR, 1884, p. 291, grifos do original).

O inspetor da província argentina de Mendoza, Carlos Norberto Vergara, faz um longo e detalhado relatório sobre as condições da instrução pública, e de como a falta de professores e de escolas normais para qualificar estes e formar novos docentes foi responsável pelo atraso da escolarização do país:

Por lo dicho se vé que carecemos casi por completo del principal elemento educador, y que por falta de maestros pasarán largos años sin que podamos resolver, ni siquiera á medias, el problema educacional en la Provincia. [...] El número de maestros competentes que carecemos [...], parecerá exagerado para los que creen que cualquiera puede educar aunque no sepa más que ler y escribir mal, pero no para quienes comprenden que ningun hombre, por inteligente que sea, puede hacer un reloj ni un levita regular sin tener preparacion especial en el arte respectivo, menos se podrá, sin especial preparacion, ejercer el arte y la ciencia de conducir al ser humano hácia su

mayor libertad, que debe ser el objetivo de la educacion. (VERGARA, 1884, p.113/114)¹⁴³

O inspetor da província de Catamarca, J. Castro, coloca em determinado trecho de seu informe, o professor como central nas respostas positivas com relação à educação:

La asistencia escolar depende casi en absoluto de la calidad del maestro, sin que las prescripciones compulsivas de la ley sean parte á mejorarla. Donde quiera que la escuela esté confiada á un buen maestro el recinto está completamente lleno; y á veces hay que hacer dos sesiones al dia con diferentes niños, porque ni el maestro se basta para tan crecido número, ni la escuela tiene amplitud para todos. (CASTRO, 1884, p. 115)¹⁴⁴

A intenção de trazer estes fragmentos é apontar a forma como se atribuíam aos professores certos valores, desde instruir e lembrá-los qual era sua tarefa central, e a necessidade de ser uma figura exemplar para e na sociedade. Havia também um discurso sobre a importância da formação dos docentes para que estes fossem competentes em sua “missão”, e na relação da produção de um bom professor com o objetivo de estimular os alunos a aprender e a frequentar a escola. Há uma correlação entre o fazer do professor e a constituição de uma boa escola. Na segunda metade do século XIX:

A escola passa a ser compreendida também a partir do seu professor e este é um professor que se faz a partir de sua escola, e o fazer deste professor se constitui *a partir de* – do seu lugar como professor definitivo, das condições da sua escola, das exigências do seu ofício (saberes necessários e deveres a cumprir), da sua experiência no exercício e dos debates em torno do ensino primário e da profissão docente [...] (FRANÇA, 2019, p. 50).

A obra *O Ensino Público*, do brasileiro Antônio Almeida de Oliveira, publicada no ano de 1874, será mobilizada nesta pesquisa como uma das fontes de conhecimento da época, conhecimento esse relacionado ao âmbito educacional, principalmente no tocante à obrigatoriedade do ensino. Apesar de a obra ser escrita e publicada no regime imperial, poder-

¹⁴³ Pelo que foi dito, percebe-se que nos falta quase por completo o elemento educativo principal e que, por falta de professores, muitos anos se passarão sem que possamos resolver, nem a metade, o problema educacional da Província. [...] O número de professores competentes que nos faltam, expresso mais acima, parecerá exagerado para aqueles que acreditam que qualquer um possa educar, mesmo que não saiba mais do que ler e escrever mal, mas não para aqueles que entendem que nenhum homem, por mais inteligente que seja, pode fazer um relógio ou uma sobrecasaca normal sem ter uma preparação especial na respectiva arte, e menos se pode, sem uma preparação especial, exercer a arte e a ciência de conduzir o seu humano até sua maior liberdade, que deve ser o objetivo da educação. (Tradução livre).

¹⁴⁴ A frequência escolar depende quase que absolutamente da qualidade do professor, sem que as prescrições obrigatórias da lei façam parte do seu aperfeiçoamento. Onde quer que a escola esteja, se confiada a um bom professor, a sala fica completamente cheia; às vezes é preciso fazer duas sessões ao dia, com crianças diferentes, porque nem o professor basta para um número tão grande, nem a escola tem espaço para todos. (Tradução livre).

se afirmar que as ideias e conceitos do autor têm um viés republicano. Ele, inclusive, dedica seu livro ao “Partido Republicano e aos republicanos do Brasil” (CORDEIRO, 2016, p. 360). Ao se referir aos professores e ao seu papel na instrução pública primária, o político e intelectual disserta: “Sem mestre todo o ensino é impossível. O mestre no centro da escola é o mesmo que o motor no centro de uma fábrica ou de um engenho. Como faltando o motor o engenho ou a fábrica fica sem movimento; faltando o mestre, a escola não pode trabalhar.” (OLIVEIRA, 1874/2003¹⁴⁵, p. 203). Quando o homem ou a mulher se tornava professor(a), precisava ter a consciência do que significava *ser* professor, que era quase como um estilo de vida. Sua vida deixava de ser privada, e todas as suas ações fossem elas profissionais ou pessoais, eram julgadas e vigiadas. Oliveira (1874/2003, p. 203), em seus escritos, enunciava que era preciso que os docentes fossem “dignos deste nome e do alto sacerdócio que exercem”.

A premissa de relacionar a educação escolar com o progresso social, é uma correlação tão amalgamada que perdura até os dias atuais nas narrativas de autoridades políticas e civis. Em seus dizeres, Almeida de Oliveira traz que “[...]. A civilização é obra da escola, e a escola é obra do professor. Se, portanto, quereis elevar a escola e a civilização, começai por elevar o professor à altura da sua missão e lhe dar nas vantagens do seu ofício a coragem, o gosto, a energia e a força, que ele demanda” (1874, p. 224).

A título de exemplo, o Relatório do Ministério do Império brasileiro, do ano de 1869, apresentado à Assembleia Geral Legislativa, pelo ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império, Paulino José Soares de Souza¹⁴⁶, descreve sobre a instrução pública primária do País e das províncias. Em passagem dedicada aos professores, seus dizeres expressam certa insatisfação com grande parte dos que segundo ele, não se esforçavam para cumprir seu papel ou não teriam vocação para tal cargo. Soares de Souza também relata a estratégia que algumas províncias adotaram para estimular os docentes a continuar em seus postos e fazer um bom serviço. Esta estratégia consistiu em estabelecer gratificações para os professores que tinham seus alunos aprovados nos exames. Nas palavras de Paulino José Soares de Souza, na instrução pública “mais talvez do que em outros ramos de serviço, o que mais importa não é legislar, fazer regulamentos, dar e repetir ordens, mas vigiar a execução, obviar o desleixo e a incúria dos executores, remover os abusos, animar os que se interessão pelo serviço e se distinguem no cumprimento de seus deveres (SOARES de SOUZA, 1869, p. 41).

¹⁴⁵ Utiliza-se este recurso para referir-se primeiro ao ano original da publicação e, depois, ao ano da publicação que está sendo usada na pesquisa.

¹⁴⁶ Paulino José Soares de Souza (1834-1901). Ficou à frente do cargo, entre os anos de 1868-1870.

As fontes selecionadas atestam a estratégia social, educacional e, principalmente, política que o Estado brasileiro e o argentino traçaram para o seu povo, especialmente para as crianças em idade escolar. Pode-se considerar que este projeto civilizatório ganhou mais força, além do repertório de conhecimentos científicos e pedagógicos, com a fundação das escolas normais. A via mais eficaz para homogeneizar a sociedade e educar para civilidade, era por meio da escola. O português António Nóvoa relaciona a função da escola e o papel dos docentes na escalada de garantir tal objetivo. Em suas palavras:

No momento em que a *escuela* se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os docentes são investidos de um imenso poder: de agora em diante, eles detêm as chaves da ascensão (e da estagnação) social. Isso os coloca no cruzamento de interesses de aspirações sócio-econômicas frequentemente contraditórias: funcionários do Estado e agentes de reprodução da ordem social dominante, eles personificam também as esperanças de mobilidade social de diferentes camadas da população. (NÓVOA, 1991, p. 123, grifos do original).

Na Argentina, a criação da primeira escola normal ocorreu no ano de 1870, na capital da província de Entre-Rios, Paraná, por meio de decreto, assinado por Domingo Faustino Sarmiento, presidente do país, e Nicolás Avellaneda, ministro da Justiça e Instrução Pública. Ao fundar a escola normal de Paraná, Sarmiento idealizava a erradicação do analfabetismo. Para que este projeto fosse factível, Domingos F. Sarmiento trouxe professores estadunidenses para ensinar na escola normal e, a partir de então, esta instituição tornou-se modelo de conduta moral e pedagógica para as que seriam fundadas depois¹⁴⁷.

A pesquisadora argentina Andrea Alliaud, ao tecer reflexões sobre as origens da profissão docente, adentra sobre as escolas normais evidenciando que:

al detenerse en el nombre de la escuela ‘normal’ es posible identificar la ‘norma’ con el método de enseñanza. La transmisión de ese saber específico, relacionado con la metodología o la didáctica, fue en principio lo que impulsó la creación y el desarrollo de las escuelas normales. (ALLIAUD, 1993, p. 10)¹⁴⁸

Alliaud continua sua escrita afirmando que a prática profissional de ensinar, vai implicar que os professores dominem não só os diferentes saberes, mas também os conhecimentos

¹⁴⁷Endereços eletrônicos das informações relacionadas as Escolas Normais. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/html/>; https://historiaybiografias.com/historia_educacion15/

¹⁴⁸“Ao se deter no nome da escola ‘normal’ é possível identificar a ‘norma’ com o método de ensino. A transmissão deste saber específico, relacionado com a metodologia ou a didática, foi em princípio o que impulsionou a criação e o desenvolvimento das escolas normais.” (Tradução livre).

metodológicos específicos, necessários à transmissão do ensino, uma vez que é “el arte de saber transmitir los conocimientos al niño” (ALLIAUD, 1993, p. 10).

No território brasileiro, o assunto referente à formação dos docentes no período oitocentista estava em pauta nos discursos, principalmente após o Ato Adicional de 1834, com que se determinou que as províncias se responsabilizariam pela instrução primária e secundária. Desta forma, inúmeras resoluções foram criadas quanto ao tópico da formação inicial dos professores primários, pois as províncias teriam que progredir e um dos meios seria o desenvolvimento da instrução de seus cidadãos. A historiografia da educação brasileira indica que a cidade de Niterói, na província do Rio de Janeiro, criou a primeira escola normal do País, no ano de 1835. Entretanto, esta instituição seria alvo de muitas críticas, devido à sua organização, a seus métodos, planejamentos e aos resultados não satisfatórios. Sendo assim, após 16 anos de funcionamento, a escola fecharia, em 1851 (GONDRA, 2018). No Quadro 4, que será apresentado mais adiante, é possível perceber que a grande maioria das escolas normais do Brasil havia sido criada a partir da década de 60 do século XIX, pois cada província tinha suas demandas e prioridades, fazendo com que o “modelo escolarizado” da formação dos docentes fosse pensado e debatido de acordo com as exigências sociais e educacionais que iam surgindo. Heloisa Villela aponta que as escolas normais na década de 70, do século XIX, passaram a ganhar mais prestígio no cenário público, educacional e social. Este novo momento reverberava em diversos setores da camada social. Tanto na monarquia quanto na base dos conservadores estavam diminuindo seu poderio, “e o conseqüente avanço do ‘montante liberal’, o movimento abolicionista e a necessidade da substituição do braço escravo na lavoura, forçando a assimilação de novas técnicas e instrumentos de produção, ou a busca da solução pela via do imigrantismo” (VILLELA, 2020, p. 115).

Na província da Corte, por exemplo, o pesquisador José Gondra, assim como a pesquisadora Heloisa Villela, afirmam que o tema da formação dos professores primários havia retomado as discussões da década de 70 do período oitocentista, e os autores creditam este fato a um modelo indicado pela lei de 17 de fevereiro de 1854, considerada legislação-base da Corte, quanto à instituição de uma outra maneira de formar docentes. “Essa formação se daria por meio da prática, de modo artesanal, no interior das salas de aula, com a criação da chamada ‘classe dos professores adjuntos’” (GONDRA, 2018, p. 38). Fica notório que o modelo criado para a formação dos professores primários não exigia muito destes que só precisariam conhecer as noções de saber ler e escrever, além de compreender, de certa maneira, o método usado nas

escolas, mas estes conhecimentos de nada serviriam se o(a) candidato(a) a professor(a) não tivesse a condição central, a boa moralidade. A pesquisado Heloísa Villela refere-se às exigências profissionais e à conduta moral daqueles que frequentavam a escola normal do município da Corte, mas esta questão pode ser aplicada à maioria das escolas normais criadas no País no século XIX. Nas palavras de Villela:

A ênfase na conduta moral do professor e a pouca exigência quanto à sua qualificação profissional (sobretudo quando se tratava da atuação em escolas de primeira classe) nos sugere que, na concepção dos dirigentes da província, a escola para o povo destinava-se mais a moralizar e disciplinar que propriamente instruir (VILLELA, 2020, p. 125).

Na província de Santa Catarina, a Lei nº 898, do ano de 1880, foi a primeira resolução dedicada à formação dos professores primários. Entretanto, antes desse período, houve algumas tentativas frustradas, quando da instituição da educação dos futuros professores, como na de estabelecer um lugar no Liceu Provincial (1858) para a formação dos professores, mas não houve alunos interessados em estudar para o magistério (SCHAFFRATH, 1999). Assim como no município da Corte, os professores catarinenses não eram muito exigidos quanto a seu grau de formação. Se dominassem as noções de primeiras letras já era o suficiente, como afirma Schaffrath. “Não muito mais deles se exigiria desde que tivessem como formação apenas os anos iniciais da sua própria escolaridade” (1999, p. 51).

O Quadro 4 apresenta o ano de criação das primeiras escolas normais fundadas no Brasil e na Argentina. O intuito é mostrar as tentativas das iniciativas políticas e educacionais no processo de profissionalização dos docentes ao longo do período oitocentista aqui explorado. Sabe-se que na Argentina e no Brasil vigiam modelos governamentais diferentes: enquanto o Brasil vigia no Império, a Argentina, desde a Revolução de Maio de 1810, era uma república. (Re)lembrar este detalhe ao longo do trabalho é importante para situar-nos relativamente às condições políticas, econômicas, sociais, educacionais e ideológicas que cada país enfrentava nesse período. É relevante pontuar, de forma introdutória, dados referentes à criação das escolas normais argentinas e brasileiras, para que se possa entender seu surgimento.

Quadro 4 - Fundação das primeiras escolas normais na Argentina e no Brasil

FUNDAÇÃO DAS PRIMEIRAS ESCOLAS NORMAIS DE ARGENTINA E BRASIL			
Províncias Argentinas	Ano de fundação da Escola Normal	Províncias Brasileiras	Ano de fundação da Escola Normal
Buenos Aires	1874	Bahia	1836
Tucumán	1875	Minas Gerais	1836
Catamarca	1878	Mato Grosso	1842
Mendoza	1878	São Paulo	1846
Rosario	1879	Pernambuco	1864
San Juan	1879	Piauí	1864
Santiago del Estero	1880	Alagoas	1869
Salta	1881	Rio Grande do Sul	1869
Corrientes	1883	Paraná	1870
Jujuy	1884	Sergipe	1870
La Rioja	1884	Paraíba	1871
San Luís	1884	Espírito Santo	1873
Santa Fé	1886	Rio Grande do Norte	1873
Córdoba	1886	Ceará	1878
		Santa Catarina	1880
		Rio de Janeiro (município da Corte)	1880
		Paraíba	1884
		Goiás	1884
		Maranhão	1890

Fonte: Araújo; Bueno de Freitas; Lopes (2008); Castanha (2008); Rodríguez (2019); Pellini (2014).

O sistematizar dados referentes aos anos em que as escolas normais vão sendo fundadas nas províncias brasileiras e argentinas sugere como cada governo, provincial e nacional, foi arquitetando seus projetos de expansão da escolarização primária, e se houve uma ampliação do número de escolas normais depois da aprovação da(s) lei(s) de obrigatoriedade de ensino. Quanto à república argentina, o investigador e professor Daniel Suárez¹⁴⁹ indica que foi em decorrência da regulamentação da Lei 1.420, de obrigatoriedade escolar, que a escola normal ganhou território. Suárez ressalta que havia uma influência recíproca entre a Lei 1.420 e os princípios ideológicos normalistas, pois era preciso capacitar sujeitos idôneos que seriam

¹⁴⁹Disponível: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo3/index.aspx?cultura=es&navid=201 Acesso em: 14 fev. 2022.

transmissores de um modelo de civilização que estava em curso, para as novas e futuras gerações. Segundo o autor:

La misión socializadora del maestro requería asimismo de un tipo de calificación que, si bien tomara en cuenta cuestiones de índole técnica tales como el adiestramiento en determinadas “maneras de dictar clase”, acentuara los rasgos personales del futuro docente, modelándolos para conformar un ejemplo digno de ser imitado por los alumnos. Esta figura modélico-ejemplar del maestro lo presentaba en el centro de la actividad pedagógica y confería a su intervención un carácter decisivo en la concreción de las prácticas escolares. A partir de esto es posible hipotetizar cierto grado de autonomía en el desarrollo cotidiano de su trabajo que, por otra parte, entraría en contradicción con el carácter prescriptivo que se pretendió imprimir a su desempeño frente a los alumnos. (SUÁREZ, 1994, s/p)¹⁵⁰

Em seu texto¹⁵¹, o autor André Paulo Castanha traz fragmentos referentes às escolas normais de algumas províncias brasileiras. O pesquisador apresenta o Relatório do Diretor da Instrução Pública da província do Rio de Janeiro, dr. Josino do Nascimento Silva. Neste documento, ele discorre sobre a obrigatoriedade do ensino e a relevância da formação dos docentes. Nascimento Silva tem certeza da relação direta entre um bom professor e um bom aproveitamento escolar dos alunos. Em suas palavras:

É convicção minha que a sede do mal está na escola e não em outra parte, e como, para mim e para todos, a escola é o professor, tratemos de reformar o professorado. A experiência de poucos meses tem-me demonstrado o seguinte fato: - bom professor, boa matrícula, boa freqüência; - ruim matrícula, ruim freqüência são indícios de maus professores. – Bons professores e melhor inspeção é o remédio único que há de, senão extinguir o mal, diminuí-lo sensivelmente.¹⁵²

A falta de uma escola normal era um dos argumentos para justificar o atraso da instrução pública e primária, pois se entendia que a escolarização alcançaria bons resultados sociais com o auxílio de bons professores. No Relatório Ministerial do Império, do ano de 1869, o ministro José Paulino Soares da Silva, quando discorre sobre a situação da instrução na província do Rio Grande do Norte, cita as palavras do ex-presidente Pedro de Barros Cavalcanti de Albuquerque: “As circunstancias da Provincia não lhe permitem ter por enquanto uma escola normal.

¹⁵⁰ A missão socializadora do professor exigia um tipo de qualificação que levasse em consideração questões técnicas, como a formação em ‘certas formas de ensinar aula’, acentuasse os traços pessoais do futuro professor, modelando-o para formar um exemplo digno de ser imitado pelos alunos. Essa figura exemplar - modelo do professor - o colocou no centro da atividade pedagógica e deu à sua intervenção um caráter decisivo na concretização das práticas escolares. (Tradução Livre).

¹⁵¹ Escolas normais no Século XIX: um estudo comparativo. Publicado na *Revista HISTDBR* on-line, n. 32, dez. 2008.

¹⁵² PROVÍNCIA do Rio de Janeiro. Relatório do diretor Josino do Nascimento Silva, de 1874, p. 5 e 15 *apud* CASTANHA, 2008, p. 25.

Resulta dahi que, salva uma ou outra excepção, o pessoal, a cujo cargo se acha o ensino elementar, é o peor possível, quer em razão da própria incapacidade, quer pelo deleixo com que procede. [...]” (ALBUQUERQUE *apud* SOARES da SILVA, 1869, p. 65).

A intenção desta pesquisa não é o aprofundamento de uma história da escola normal¹⁵³, mas pontuar como a fundação destas instituições, que foi permeada por interesses políticos, traçou os caminhos da instrução pública primária do período aqui analisado, fazendo com que o processo de homogeneização sociocultural passasse compulsoriamente pelas vias escolares, tornando os professores, desta maneira, agentes propagadores das ideias e ideais do Estado. Formar professores era também formar cidadãos exemplares, de boa conduta moral e cívica. “A máquina governamental buscava propagar com discursos e ações um modo de vida moral para o povo e, ainda que retoricamente, exigia de seus fiéis colaboradores uma moral ilibada” (GASPAR da SILVA, 2004, p. 180), tendo a escolarização primária como seu elemento-chave. O princípio da atividade docente, como profissão legalizada e certificada pelo Estado, teve como motivação a tentativa de homogeneizar as crianças em idade escolar. Este intento traria uma repercussão positiva para se alcançar uma sociedade civilizada, longe do que os políticos do período investigado aqui mais temiam, a barbárie.

Há na Lei 1.420, do ano de 1884, a da obrigatoriedade do ensino na Argentina, uma seção destinada ao *Personal Docente*, com um total de 11 artigos que autorizam, proíbem, norteiam e penalizam os docentes que não se amoldarem à lei. No artigo abaixo, há uma pequena lista de exigências que os docentes de instrução pública primária deveriam cumprir:

Art. 27° Los maestros encargados de la enseñanza en las escuelas públicas están especialmente obligados: - 1° A dar cumplimiento á la presente ley y á los programas y reglamentos que dicte, para las escuelas, la autoridad superior de las mismas. -2° A dirigir personalmente la enseñanza de los niños que estén á su cargo. -3° A concurrir á las conferencias pedagógicas que para el progreso del magisterio establezca la Dirección General de las Escuelas. - 4° A llevar en debida forma los registros de asistencia, estadística e inventario que prescriben los artículos 19 y 21. (ARGENTINA, 1884, p. 2)¹⁵⁴

Os artigos 19 e 21, citados no excerto acima, descrevem outras responsabilidades atribuídas aos professores. Sob vigilância do diretor, a escola pública deveria abrir anualmente

¹⁵³ Schaffrath (1999); Araújo; Bueno de Freitas; Lopes (2008).

¹⁵⁴ “Os professores encarregados do ensino em escolas públicas estão especialmente obrigados a: 1° Cumprir a presente lei e os programas e regulamentos que estabeleça para as escolas a autoridade superior das mesmas; - 2° Conduzir pessoalmente o ensino das crianças que estão sob sua responsabilidade; - 3° Participar das conferências pedagógicas que a Direção Geral das Escolas estabeleça, para o progresso do magistério; - 4° Manter na devida forma os registros de assiduidade, estatísticas e inventário que os artigos 19 e 21 prescrevem.” (Tradução Livre).

um registro de assistência escolar em que deveriam ser anotadas as indicações necessárias sobre a frequência de cada aluno. Era dever abrir um livro de estatística da escola, no que se referia à sua materialidade, como relatar as condições dos edifícios escolares, valor do aluguel, possíveis necessidades de reparo, inventário e estado dos móveis, livros e utensílios. Quanto ao que se referia às crianças, o livro deveria informar em que classe estavam, qual o aproveitamento e a conduta. “La falta á cualquiera de estos deberes será penada con el minimun de la multa que establece el artículo 43, inciso 8º, por la primera vez, aumentándose en caso de reincidencia.” (ARGENTINA, 1884, p. 2)¹⁵⁵

Em Santa Catarina, no ano de 1881, os deveres que os docentes deveriam desempenhar estava estabelecida no regimento interno das escolas de instrução pública da província, aprovado pelo dr. João Rodrigues Chaves, presidente da província. O documento se inicia com as obrigações que os professores deveriam cumprir. Algumas destas exigências são muito parecidas com aquelas demandadas aos professores argentinos. Nos parágrafos segundo e quinto, consta ser dever do professor: “§ 2º Manter nas escolas o silencio, o respeito e a regularidade necessária. §5º Organisar com o mesmo Delegado o orçamento das despesas do expediente interno das escolas para o anno financeiro seguinte, o qual será enviado ao Director Geral”. (SANTA CATHARINA, 1881, p. 406)

O regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do município da Corte, também conhecido como Reforma Couto Ferraz, aprovada no ano de 1854, por meio do Decreto nº 1.331, traz em seus escritos determinações que os professores públicos precisavam cumprir. Decidi trazer estes dizeres por evidenciarem que, apesar de as províncias organizarem e administrarem sua instrução pública primária e secundária, circulavam ideias a respeito de alguns aspectos da educação escolar, como a formação de professores, seu lugar nesta instituição e o que deles se esperava, o que, de certa forma, expressava um padrão nacional. No Art. 66, os parágrafos primeiro e quarto atestam ser obrigação do professor: “§1º Manter nas escolas o silencio, a exactidão e a regularidade necessárias. § 4º Organisar com o mesmo Delegado o orçamento das despesas de suas escolas para o anno financeiro seguinte, o qual será enviado ao Inspector Geral da epocha que for marcada” (FERRAZ, 1854/2018, p. 211-212). Há uma diferença de quase 30 anos entre a Reforma Coutto Ferraz (1854) e o Regimento Interno de Santa Catarina (1881), evidenciando a influência que a província do Rio de Janeiro exercia

¹⁵⁵ O não cumprimento destes deveres será penalizado, com o mínimo da multa que estabelece o artigo 43, inciso 8º, na primeira vez, aumentando em caso de reincidência. (Tradução Livre).

sobre os debates e adaptações nos projetos educacionais, nos sujeitos e nas práticas de outras províncias brasileiras. Maria da Dores Daros argumenta que “[...], mesmo quando os procedimentos normativos legais eram de responsabilidade do governo catarinense, eles refletiam um contexto de discussão sobre a formação docente presente em outros lugares do país, notadamente em São Paulo e Rio de Janeiro” (DAROS, 2005, p. 12).

Como mencionado nos escritos das páginas acima, tanto no Brasil quanto na Argentina, vários requisitos são exigidos dos professores primários era ter uma boa moral e ser um cidadão exemplar, que ensinasse meninos e meninas a se transformarem em pessoas úteis para suas nações, que incutissem o sentimento de subserviência para com a sua pátria. A principal “missão” dos professores brasileiros e argentinos era moldar os pensamentos e sentimentos destas crianças, para que, quando adultas, não agissem contra as normas e o Estado. No entanto, que crianças eram estas? Como a lei da obrigatoriedade do ensino as via? O que era preciso para frequentar a escola? São estas as indagações que abordaremos no capítulo a seguir.

LUGAR DA FAMÍLIA E
DA(S) INFÂNCIA(S) EM
PROJETOS DE
ESCOLARIZAÇÃO
OBRIGATÓRIA

3. LUGAR DA FAMÍLIA E DA(S) INFÂNCIA(S) EM PROJETOS DE ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA

3.1 Amemos as crianças, eduquemos as infâncias

“Senhores, si amamos verdadeiramente o regimen democrático, si queremos uma pátria livre, prospera, feliz, triunphante, amemos as crianças, eduquemos a infância, trabalhemos corajosamente para conseguir todos os meios de melhorar nossas instituições educativas, porque tudo será trabalhar pelo futuro e descortinar o inmenso horizonte, sobre o qual, numa inundação de luz, fluctuará um dia, afrontando a impotência de todos os seus adversários, e querido estandarte da República.”

(PUJOL, 1896, p. 3)

As palavras da epígrafe com que se inicia este capítulo foram proferidas pelo secretário do interior, dr. Alfredo Pujol, na sessão de encerramento do Primeiro Congresso de Ensino do Estado de São Paulo,¹⁵⁶ no ano de 1896. Seu discurso foi publicado, na íntegra, no jornal *O Estado de São Paulo*, e é possível perceber certo otimismo em seus dizeres no que se refere ao futuro da instrução pública no território paulista. O afã republicano era muito explícito: afinal, o novo regime político havia sido instaurado havia sete anos, e era preciso mostrar que seus ideais iriam alavancar o *status* social, político, educacional e econômico do Brasil. Em sua fala, Pujol dizia que o Congresso de Ensino havia sido “uma obra de demolição e de reconstrução: - demoliram-se os moldes da rotina e da inercia do regimen repudiado e ergueu-se o edifício novo, que assenta na reabilitação do mestre e no interesse do discípulo” (PUJOL, 1896, p. 3).

Amar as crianças, educar a infância, trazer luz para o futuro do País, por meio da instrução pública, não são sentimentos e projetos que se iniciaram na República. Já havia um movimento crescente nas províncias brasileiras durante o período imperial quanto à instrução pública primária, principalmente na segunda metade do século XIX. Uma destas movimentações compreendia as leis da obrigatoriedade escolar aprovadas durante o período oitocentista. Neste capítulo, a intenção é *fazer-ver* as crianças excluídas das leis de obrigatoriedade escolar, analisando de que forma a educação compulsória exerceu um papel de proteção sobre elas, em particular sobre as pobres e/ou trabalhadoras e investigar as estratégias

¹⁵⁶ Bernardino José de Campos Júnior, ocupou o cargo de governador entre os anos de 1892-1896.

adotadas pelas províncias brasileiras e argentinas para que as famílias e/ou os responsáveis pelas crianças em idade escolar as fizessem frequentar a escola.

As fontes selecionadas para este capítulo, que me auxiliam na investigação dos objetivos aqui propostos, são, no caso brasileiro, as falas de presidentes de províncias, regulamentos e regimentos, trechos de jornais da época, leis de obrigatoriedade escolar de algumas províncias brasileiras, obras de intelectuais da época. No caso argentino, manuscritos do Conselho de Educação, a Lei nº 1.420, a da obrigatoriedade escolar, do ano de 1884, jornais, obras de intelectuais da época, entre outras.

Também se inclui no grupo de fontes o *Diccionario Universal de Educação e Ensino*, que, em sua publicação no ano de 1886, apresenta o verbete **infância**, presente no tomo II, em que consta a função essencial da infância: “O papel e o destino que lhe assigna a natureza podem resumir-se n’uma só palavra: é o período do *crescimento*, isto é, o período em que se dá o desenvolvimento do individuo, considerado apenas como individuo; termina quando começa para o homem a vida da especie (DICCIONARIO, 1886, p. 448, grifo do original). Mas o que é preciso para que haja crescimento? A relação entre a infância e a escola é importante na elaboração deste tempo que “não se deixa ver, tocar, ouvir, saborear nem respirar como um odor” (ELIAS, 1998, p. 7). O tempo a que se refere Norbert Elias, em sua obra *Sobre o tempo*, relaciona-se à interdependência dos convívios sociais, base fundamental na elaboração de construções culturais e na formação de costumes e hábitos.

Durante um longo período social e histórico, as crianças foram vistas e tratadas como um “adulto em miniatura” (VEIGA, 2004). Para Kuhlmann Jr. e Fernandes, “[...] a história da criança¹⁵⁷ seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (KUHLMANN JR; FERNANDES, 2004, p. 9). Comungando da premissa dos autores acima citados, Maria Cristina Gouvêa (2007) entende que a origem social da criança, o grupo étnico, social e de gênero estabelecem uma identidade infantil.

Convergindo com as ideias dos pesquisadores citados, registra-se também a autora argentina Sandra Carli (2001, p. 15), que ressalta: “La población infantil de las últimas décadas del siglo XIX estaba compuesta por hijos de núcleos familiares de sectores sociales muy

¹⁵⁷ Adverte-se que a presente tese não tem a intenção de se aprofundar nas temáticas História da Infância e História da Criança. Para saber mais acerca do tema, sugere-se a leitura de Lopes; Faria Filho; Fernandes (2007); Del Priori (2002); Freitas; Kuhlmann Jr. (2008); Carli (2001).

diversos, cuya experiencia infantil estaba lejos de responder a un imaginario común”¹⁵⁸. Embora a autora se refira à sociedade argentina, a afirmação pode servir também para a compreensão de um cenário brasileiro, pois suas províncias estavam passando por momentos de debates, reformas e regulamentações da instrução primária, o que lhes impunha expor na cena pública uma forma (ou formas) de conceber a(s) infância(s).¹⁵⁹

Um dos fatores importantes das leis de obrigatoriedade escolar no território brasileiro e no da Argentina era a obrigação da escolarização, que não necessariamente precisaria ser em uma escola pública. O artigo 4º da Lei 1.420, de 1884, da Argentina, esclarece: “La obligación escolar puede cumplirse en las escuelas públicas, en las escuelas particulares ó en el hogar de los niños” (ARGENTINA, 1884, p. 1)¹⁶⁰. Na província brasileira do Paraná, por meio da Lei 17 de 1854, o artigo 16 admite algo semelhante, pois consta: “Em cada povoação onde existir uma escola pública ou particular, haverá um inspetor da instrução do distrito (PARANÁ, 2004/1854 p. 35).” A Lei n.º 699, de 1874, da província de Santa Catarina, em seu artigo 2º, determina: “Os pais, tutores ou protectores que não mandarem seus filhos, tutelados e protegidos a uma escola publica ou particular, deverão comunicar ao Inspector parochial de Instrucção os meios pelos quaes os instruem, [...]. (SANTA CATHARINA, 1874, p. 3)”. Na província da Bahia, o artigo 2º do Ato de 31 de dezembro de 1889 declara: “A frequência ao ensino primário, público ou particular, gratuito ou remunerado, é obrigatória (BAHIA, 1889, s.p. *apud* VINAGRE, 2014, p. 77). Os artigos das leis ou atos apresentados mostram a presença concomitante de escolas públicas e particulares para a realização da obrigatoriedade escolar.

Leva-se em consideração para fins de análise que estes escritos “oficiais”, por vezes, não condiziam com a realidade de cada local, pois são documentos de caráter prescritivo, mas é também por meio destes que se abre uma possibilidade de se investigar de que maneira a compulsoriedade escolar poderia ser considerada como uma das ações para a proteção de crianças pobres e/ou trabalhadoras. Há muitos lados a serem explorados, analisados e debatidos no que se refere à proteção das infâncias. Na segunda metade do século XIX, ainda não havia

¹⁵⁸ “A população infantil das últimas décadas do século XIX era composta por filhos de núcleos familiares de setores sociais muito diferentes, cuja experiência infantil estava longe de responder a um imaginário comum.” (Tradução Livre).

¹⁵⁹ Para a escrita desta tese, o termo empregado será infância(s), pois se entende que a expressão, quando usada no plural, engloba todas as categorias de infância. Usar o plural é um “fator a considerar: no singular, a *infância* seria um conceito, uma representação, um tipo ideal a caracterizar elementos comuns às diferentes *crianças*”. (KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004, p. 22).

¹⁶⁰ “A obrigação escolar pode ser cumprida nas escolas públicas, nas escolas particulares ou na casa das crianças.” (Tradução Livre).

muitas discussões que enfatizassem a temática na América Latina. É a partir do começo do século XX que se passa a colocar as crianças e as infâncias como protagonistas deste debate. Surgem os congressos panamericanos da criança,¹⁶¹ entre outros, o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância¹⁶². A autora brasileira Andréa Bezerra Cordeiro afirma que estes congressos tinham também por objetivo compor as “ideias e perspectivas que circulavam na América do início do século XX sobre a criança americana, crianças que, sob o signo de seu tempo e pelo bem de um continente, também visto como um menino em busca da própria imagem [...]” (BEZERRA CORDEIRO, 2015, p. 17).

No decorrer das leituras e análises das fontes selecionadas e das referências bibliográficas, foram encontrados elementos que sustentam um caráter “quase ambíguo” das leis de obrigatoriedade escolar aqui apresentadas. Estes elementos referem-se à noção de proteção que os discursos relacionados à aprovação das leis carregavam. Uma destas questões relacionadas a proteção é no sentido social, de proteger as crianças das ruas e do trabalho precoce, por exemplo. O outro ponto refere-se ao mobiliário e aos preceitos higiênicos que de maneira geral pode ser visto como uma espécie de proteção acionada no interior da escola.

3.2 Mobiliário escolar na ótica de proteção às infâncias

No *corpus* documental explorado para esta investigação, é possível constatar em leis de obrigatoriedade escolar, e em reformas da instrução pública e primária de Brasil e Argentina, uma atenção ao mobiliário escolar. Fornecer carteiras, bancos, cadeiras que atraíssem as crianças a frequentarem a escola pode ser considerada uma estratégia do Estado, pois, quanto mais crianças na escola, menos crianças na rua. Entretanto, ressalta-se que esta questão do provimento de bons mobiliários não garantia a frequência das crianças às escolas.

As leis que obrigavam à frequência escolar e as prescrições que, em decorrência, passaram a ganhar mais espaço, são consideradas nesta investigação também como uma forma de proteção à infância. No decorrer do século XIX, os ideais dos movimentos higienistas e pedagógicos começaram a convergir, potencializando os discursos de fornecimento de materiais e mobiliário escolar, além de fomentar o mercado industrial voltado às necessidades escolares (re)criadas (RUGONI DE SOUSA, 2019; ALCÂNTARA, 2014; GASPAR da

¹⁶¹ Como sugestão de leitura, ler os trabalhos de Bezerra Cordeiro (2015); Nunes (2012) e Camarillo (2014).

¹⁶² Disponível em: http://www.cch.uem.br/grupos-de-pesquisas/gephe/documentos/copy_of_primeiro-congresso-brasileiro-de-protecao-a-infancia.

SILVA; SOUZA, 2018). As autoras Alcântara e Vidal afirmam a importância de “como as corporeidades se constroem a partir e, para além, dos limites impostos e das possibilidades oferecidas pela materialidade. Isso implica reconhecer que a função social dos objetos se estabelece na relação imediata e direta com o corpo” (ALCÂNTARA; VIDAL, 2018, p. 243). Esse movimento acerca da preocupação com a saúde infantil, que teve como um de seus focos as ações educativas dentro das escolas primárias, aconteceu no Brasil e na Argentina, evidenciando, assim, a forte circulação de ideias em debates sobre a organização higienista-educativa que começavam a se travar internacionalmente em congressos temáticos¹⁶³ e nas Exposições Universais¹⁶⁴.

A preocupação com o mobiliário escolar era sobre como este deveria ser adequado às crianças, pensando na saúde do corpo escolar, para não prejudicar a coluna ou a visão, por exemplo, pois, com uma carteira adequada, o aluno será capaz de prestar mais atenção no docente. A pesquisadora brasileira Heloísa Rocha aponta que,

Os tempos e espaços da escolarização, os métodos e procedimentos de ensino, os materiais escolares, as posições do corpo infantil durante as práticas escolares de leitura e escrita são alguns dos aspectos que ocuparam a atenção dos médico-higienistas brasileiros desde a segunda metade do século XIX, compondo a pauta das questões que ganharam visibilidade no processo de institucionalização da escola primária (ROCHA, 2010, p. 159).

Grande parte destas instituições tinha uma marca bastante influenciada pelos discursos médico-higienistas, que passaram a circular com mais força nos anos finais do século XIX, no cenário argentino e brasileiro. De fato, inculcar nestas crianças disciplina e hábitos higiênicos era também zelar por elas e ao mesmo tempo cuidar da sociedade no futuro. Entre os séculos XVIII e XIX, a “higiene” constituía um ramo da medicina “dedicado à prevenção dos problemas sociais, em uma perspectiva preventivista: fundamental era impedir que o mal ou o vício se instalasse” (GONDRA, 2004, p. 122). Para evitar que os vícios e o mal se instalassem, existia muita disciplina e rigidez, pois um dos objetivos destes lugares era integrar estas crianças

¹⁶³ Os principais eventos americanos, de caráter nacional, pan-americano ou extracontinental, dedicados às questões da infância: o Congresso Pedagógico Internacional, em Buenos Aires, 1882; o Congresso Higiênico-pedagógico, em 1882, no México; o Congresso de Instrução, em 1883 no Rio de Janeiro; O Congresso Pedagógico Centro – americano, em 1893, na Guatemala; a Conferência da Casa Branca, Washington, EUA, 1909; o Congresso Nacional de Proteção à Infância, em Santiago, no Chile, 1912; e o Primer Congreso Nacional del Niño, em Tucumán, na Argentina, 1913, Congreso del Niño, em Buenos Aires – Argentina, em 1916, Congreso del Niño, Montevideu – Uruguai, 1919, [...]. (BEZERRA CORDEIRO, 2015).

¹⁶⁴ Vide KUHLMANN JR., Moisés. **As grandes festas didáticas: A educação brasileira e as exposições internacionais (1862- 1922)**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

de volta à sociedade, com moral e comportamentos homogêneos de acordo com a ótica estatal vigente.

A lei escolar argentina, além de obrigar que as crianças entre 6 e 14 anos frequentassem a escola, previa, em seu artigo 13, que “en toda construcción de edificios escolares y de su mobiliario y útiles de enseñanza deben consultarse las prescripciones de la higiene [...]” (ARGENTINA, 1884, p. 1). O mobiliário escolar adequado preserva a saúde e educa o corpo infantil, além de lhe ser atribuída a função marcante de auxiliar no amadurecimento do aluno. Na edição de número 76 do jornal *El Monitor*, do ano de 1885, o inspetor escolar C. N. Vergara, apontava o péssimo estado em que se encontravam os bancos de muitas escolas na província de Mendoza, e como estes não tinham encosto e não eram largos o suficiente, ocasionando problemas no aprendizado e na saúde, pois até seis crianças chegavam a ocupar o móvel, fazendo com que elas ficassem em posições muito desconfortáveis. As autoras Alcântara e Vidal (2018) salientam que os bancos sem encosto eram abordados por

educadores e higienistas do século XIX como a representação da escola em que era insignificante a atenção com o corpo do aluno. A esse tipo de móvel são atribuídas atitudes viciosas, as más posturas, os comprometimentos no desenvolvimento físico (problemas na visão, na coluna) e no cognitivo dos alunos [...]. (2018, p. 253).

O inspetor, provavelmente, estava informado dos malefícios que os bancos sem encosto trariam para a formação integral das crianças. Esta é a razão pela qual Vergara, em seu escrito, fala da importância de mobiliários adequados às crianças, como os bancos individuais, por exemplo, pois “sensible es que no se trate de adoptar los pupitres de un asiento, que, entre otras muchas ventajas, presentan la de ir habituando desde ya el niño á la independencia y á la responsabilidad” (EL MONITOR, 1885, p. 505).¹⁶⁵

Ainda no ano de 1885, na edição de número 88 desse mesmo jornal, o inspetor nacional de escolas, E. Calderon, no caso da província de Santiago del Estero, manifesta seu descontentamento com o Conselho Nacional de Educação, pois o valor por ele solicitado para a compra de mobiliários escolares adequados não foi recebido. As ideias dos inspetores Vergara e Calderon convergem quanto aos benefícios proporcionados às crianças pelos mobiliários adequados, pois elas, ao estudar em escolas materialmente bem guarnecidas, teriam seu desenvolvimento físico protegido, sem deformações na coluna, por exemplo, além de auxiliar na formação de hábitos de asseio, respeito e conservação. Segundo palavras de Calderon:

¹⁶⁵ “É estranho não adotarem mesas individuais, que apresentam, entre muitas vantagens, a de ir acostumando a criança à independência e à responsabilidade.” (Tradução Livre).

Ultimamente se ha hecho un pedido de útiles á ese Consejo, por valor de 4000\$ m/n y aun no se ha recebido nada; es de esperarse que el señor Presidente tendrá á bien hacer acelerar su remision, pues muchas escuelas hay que carecen de ellos, especialmente de los pupitres. Y tengo entendido que las de los pueblos de campaña están casi desprovistas de todo, lo que es demasiado sensible, porque la práctica nos ha hecho comprender las inmensas ventajas que se obtienen, por ejemplo, con un mobiliario completo y uniforme, en el cual los niños se sienten agradablemente impresionados, al acomodarse en él y tomar higiénicas posiciones que, protegiendo el desarrollo físico, estimulan el desarrollo intelectual, á la vez que les impone hábitos de aseo, de respeto y conservación á todo lo que es útil. (EL MONITOR, 1885, p. 924)¹⁶⁶

No Brasil oitocentista, as discussões relacionadas aos tipos de bancos e carteiras que melhor se adequariam ao corpo infantil, ao espaço escolar e a novos métodos de ensino ocorriam em várias províncias e também aconteceriam no Congresso de Instrução Pública do ano de 1883, na cidade do Rio de Janeiro, mas, por questões políticas, o congresso acabou não sendo realizado. A preocupação de como carteiras escolares não adequadas prejudicariam ainda mais o desenvolvimento físico, intelectual e moral das crianças constituiu questão de preocupação. Outro ponto levantado era o quanto esta mobília poderia interferir na disciplina das crianças/alunos, como é possível perceber em um determinado trecho do discurso do professor primário Januário dos Santos Sabino¹⁶⁷:

É necessário, pois, não só aumentar o numero de bitolas, mas tambem distribuir os bancos na razão de um para dous alumnos, já que o acanhamento das salas em que funcionan as escolas não permite que cada um tenha o seu, como, a bem da disciplina, fôra para desejar (1883, p.184-185).

O também professor Manoel Olympio Rodrigues da Costa,¹⁶⁸ nas Atas de 1883, expunha sua opinião quanto às carteiras escolares, opinião que se aproxima muito das ideias de Sabino e da dos inspetores argentinos. O professor Costa entendia, quanto à mobília, que:

¹⁶⁶ “Ultimamente, foi feito um pedido de suprimentos a esse Conselho, no valor de \$ 4.000 m/n, e nada foi recebido ainda; espera-se que o Presidente ache conveniente acelerar a sua remissão, uma vez que há muitas escolas que carecem delas, especialmente de carteiras. E constato que as do interior estão quase desprovistas de tudo, o que é muito delicado, porque a prática nos fez compreender as imensas vantagens que se obtêm, por exemplo, com móveis completos e uniformes, nos quais as crianças se sentem agradavelmente impressionadas, acomodando-se neles e assumindo posturas higiénicas que, protegendo o desenvolvimento físico, estimulam o desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo em que impõem hábitos de limpeza, respeito e conservação a tudo o que é útil.” (Tradução Livre).

¹⁶⁷ “Januário dos Santos Sabino era professor primário desde 1872 (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1882, p. 1), atuando, na década de 1880, como professor da 2ª escola de meninos da Lagoa (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1881, p. 3) e estava envolvido com o associativismo docente da Corte, tendo sido presidente do Grêmio de Professores Públicos Primários (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1882, p. 1). Era, também, com Antonio Estevão da Costa, autor do *Segundo Livro do Curso Metódico de Leituras* (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1883).” (BARBOSA, ANJOS, 2020, p. 122).

¹⁶⁸ “Manoel Olympio Rodrigues da Costa, antes de sua chegada à Corte, atuou como professor público na Bahia (JORNAL DO COMÉRCIO, 1882). Já no Rio de Janeiro, na década de 1880, o encontramos como professor vitalício da cadeira de português do Imperial Colégio Pedro II (JORNAL DO COMÉRCIO, 1883, p. 1),

o sistema de uma só carteira e um só banco para cada aluno deve ser preferido; a disciplina ganha pela facilidade das evoluções na aula; a educação lucra, porque o aluno se habitua a responsabilidade de seus atos, a qual, com esta mobília, não pode tão facilmente ser dividida com os outros (COSTA, 1884, p. 12 apud BARBOSA; ANJOS, 2020, p. 127).

Debater sobre as carteiras escolares era reconhecer o lugar social que as infâncias ocupavam nos projetos de escolarização em massa, em que as leis de obrigatoriedade escolar eram peça importante para concretização de tal feito. A circulação de modelos europeus e estadunidenses revelam o reconhecimento desta mobília “como um dos símbolos da educação moderna” (RUGONI de SOUSA; KINCHECKI; GASPAR da SILVA, 2020, p. 47). Uma tônica constante nas falas e discursos de autoridades políticas e educacionais que debatiam sobre educação obrigatória era a proteção da moral das crianças que a escola forneceria e, como percebido nos ditos acima destacados, estava ligada também à qualidade e à quantidade do mobiliário escolar.

Agir bem é obedecer bem, princípios instituídos na instrução moral das crianças. A obrigatoriedade escolar auxiliou neste propósito. Crianças de e com boa moral¹⁶⁹ seriam adultos “de bem” e produtivos para a nação civilizada em formação. O presidente da província brasileira do Mato Grosso, João José Pedrosa, ao se referir ao ensino primário, considerava constituir este a “base primordial da prosperidade publica, pois que do desenvolvimento intellectual de um povo dimana todo seu progresso moral e material” (PEDROSA, 1878, p. 42).

3.3 Úteis a si e ao Estado

[...]. Imenso é na verdade o número de crianças de ambos os sexos que, vivendo nos imundos charcos, chamados impropriamente de estalagens, que existem nesta cidade, não freqüentam escolas. É deplorável o seu estado, principalmente ao lembrar-nos que alguns pais, completamente entregues ao afanoso trabalho diário para se manterem com medíocre pão, não podem cuidar delas, ou deixam de fazê-lo por desmazelo ou ignorância. [...] E, por este motivo é que **a instrução obrigatória seria um imenso benefício feito a essas crianças que se acham pela maior parte cercadas do vício e**

professor interino da Escola Normal da Corte, na cadeira de pedagogia e prática do ensino primário em geral (O APÓSTOLO, 1880, p. 2) e membro do conselho da Caixa de Beneficência do Corpo Docente (JORNAL DO COMÉRCIO, 1882, p. 2).” (BARBOSA; ANJOS, 2020, p. 123).

¹⁶⁹ Havia uma grande discussão tanto na Argentina como no Brasil a respeito desta educação moral, se ela se daria nos moldes católicos ou laicos. No Congresso Pedagógico que aconteceu na Argentina no ano de 1882, houve um intenso debate sobre esta questão.

devassidão [...]. (ECHO SOCIAL, 1879, s.p. *apud* SCHUELER, 1999, p. 10, grifos meus).

O trecho¹⁷⁰ selecionado para começar este tópico aparece em uma edição do ano de 1879, do jornal *Echo Social*, que circulava na capital imperial brasileira. Ao longo da segunda metade do século XIX, não era raro associar **vícios, devassidão, ignorância, abandono** à falta de instrução pública, ou seja, as premissas da obrigatoriedade escolar alicerçavam-se nestas associações relacionadas às crianças desvalidas, e na convicção de que a instrução, principalmente a primária, era uma ferramenta para diminuir as condições de miséria e criminalidade.

Os dois países estavam passando por processos sociais importantes. Na Argentina, os anos finais do século XIX caracterizaram-se como um período de chegada de muitos imigrantes europeus ao país, grande parte dos quais trabalhadores braçais analfabetos e que, juntamente com suas famílias, buscavam por melhores condições de vida e trabalho (CARLI, 2018). O Brasil oitocentista também passava por um momento de imigrações europeias. Em razão também destas questões, a quantidade de crianças na rua sem amparo estatal e, por vezes, familiar, passou a ser vista por políticos e pela burguesia argentina e brasileira como um problema da ordem social.

A lei da obrigatoriedade escolar pode ser analisada sob duas perspectivas diferentes, mas que se complementam. Uma delas relaciona-se à proteção da criança, como já se viu nas páginas anteriores. A segunda perspectiva, que vai ser analisada neste tópico, refere-se à proteção de um futuro social e econômico das duas nações, a argentina e a brasileira, que estavam em formação. Colocar as crianças nas escolas, ou melhor, obrigar que frequentassem a escola, ou instituições de guarda, que também ofertavam o ensino elementar, era uma necessidade estatal para a construção de uma nação na qual “as hierarquias e as desigualdades sociais permanecessem resguardadas, sob o manto de uma formação elementar comum e de uma cidadania regulada e restrita para a ampla maioria da população” (SCHUELER, 1999, p. 13).

Estas duas perspectivas, a de proteção da infância e a de proteção do projeto civilizatório, relacionadas à educação compulsória, faziam parte de projetos governamentais **onde**

¹⁷⁰ O trecho foi retirado do texto intitulado: “*Crianças e escolas na passagem do Império para a República*”, escrito por Alessandra Schueler, e publicado na Revista Brasileira de História, no ano de 1999.

A manutenção da infância em discurso ocorre, portanto, com a agregação de novos elementos. Ao lado da economia, a defesa da sociedade, mais do que a defesa das individualidades das crianças, é eleita como razão para a proteção da infância. Ameaça ou presságio adjetivam os excluídos, aspectos que fundamentam a intervenção do Estado, qualificando o problema da infância ora como questão do Estado, ora como “magno problema social” (GONDRA, 2000, p. 106).

O pano de fundo para a formação e a instrução das crianças pobres e desvalidas era a melhora da sociedade dos e para os adultos, ou seja, era imperativo produzir gerações de crianças civilizadas, a partir da escolarização da infância. Incluir socialmente as crianças excluídas do processo de construção de modernização da população era uma ação necessária de governo. Uma das defesas das elites políticas e intelectuais em favor da obrigatoriedade escolar baseava-se na concepção de que escolarizar uma criança era uma das formas mais promissoras de controlar suas emoções, seus sentimentos e modificar sua conduta (ELIAS, 1993). Pensando na parte econômica, era uma maneira de conter gastos com cadeias, asilos, e formar mão de obra que dominasse os rudimentos da escrita e do cálculo, e que fosse, ao mesmo tempo, cortês e polida.

As questões entre investimento e gasto, entre progresso e atraso, entre o bem e o mal constituíam temas frequentes em falas de autoridades argentinas e brasileiras, quando discursavam para autoridades públicas, embora nem sempre guiadas pelos mesmos ideais ou interesses relativamente à instrução pública primária e aos frutos que ela poderia trazer. O presidente da província de Santa Catarina, Sr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, em 1876, dois anos após a obrigatoriedade escolar ter sido aprovada, expunha a importância da instrução e propunha o modelo estadunidense como prova maior, quase irrefutável, na época, de que os investimentos em instrução pública diminuía outros relacionados ao crime. Para o presidente da província,

[...] o exemplo que oferecem os Estados Norte-Americanos, hoje tidos por modelos entre as mais cultas nações, e onde, segundo as observações de Hypeau¹⁷¹, verifica-se o caso de aumentar annualmente o orçamento das despesas com a instrução publica, ao passo que declinam, de modo considerável, os orçamentos da guerra, e as despesas com a policia (MELLO FILHO, 1876, p. 40).

¹⁷¹ Indica-se como sugestão de leitura: *Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883)*. Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, v. 3, n.3, p. 67-112, 2002, de autoria de Maria Helena Câmara Bastos.

O Sr. Zacarias de Goes e Vasconcellos, presidente da província brasileira do Paraná, discursou em 1854, ano em que a primeira lei de obrigatoriedade escolar foi aprovada, comparando a instrução pública a uma vacina moral, que protege a sociedade do mal, do crime. Em suas palavras:

Ora a instrução primaria he, por assim dizer, huma vaccina moral, que preserva o povo do peior de todos os flagellos conhecidos e por conhecer – a ignorancia – das noções elementares, que nivela o homem ao bruto, e o torna apto e azado instrumento para o roubo, para o assassinato, para a revolução, para todo o mal, enfim (VASCONCELLOS, 1854, p. 16).

O poder conferido à escola circulava por diversos setores sociais. O ideal romântico do homem civilizado que, ao sair das ruas, moralizava-se de acordo com pensamentos hegemônicos vigentes, era bastante enraizado no imaginário social. Tinha-se uma visão de que a educação era apta a construir riquezas, visto que suscitava nas crianças o sentimento de “amor ao trabalho” (SCHUELER, 1999) e de nacionalismo. Os discursos de políticos e intelectuais, brasileiros e argentinos, que defendiam que as crianças representavam o futuro da nação e que era preciso civilizar seus corpos e pensamentos, principalmente das crianças pobres, enfatizavam a relação com o progresso social e econômico dos países.

Nas edições de número 73, 74 e 75 do jornal *El Monitor*, do ano de 1886, há um artigo, que foi dividido nas três publicações, escrito pelo Sr. José B. Zubiaur, em que este defende a prevenção do crime por meio da educação. No decorrer de seu escrito, o Sr. Zubiar enfatizava:

La educacion y el trabajo elevan el nivel moral y material de los pueblos, disminuyen la miseria y hacen mas débil el influjo de las pasiones; ellos facilitan la vida perfecta de los individuos, apartando del camino obstáculos y valas de que los vicios y defectos actuales la siembran: el hombre perfecto en la sociedade perfecta, hé aqui la hermosa fórmula al cumplimiento de la cual nos lleva la evolucion benéfica de la humanidad (1886, p. 450).¹⁷²

O contexto econômico de muitas crianças de famílias pobres era um dos impeditivos para a matrícula e a frequência escolar. Muitos meninos e meninas não tinham o mínimo necessário para galgar um novo lugar social: o de ser aluno. A realidade destes grupos ameaçava o projeto de civilização, e esta constante e real ameaça exigia que o Estado adotasse atitudes. Vale salientar que muitas delas foram adotadas de maneira violenta e conflituosa. Uma das

¹⁷² “A educação e o trabalho elevam o nível moral e material do povo, diminuem a miséria e enfraquecem a influência das paixões; eles facilitam a vida perfeita dos indivíduos, removendo do caminho obstáculos que os vícios e defeitos atuais semeiam: o homem perfeito na sociedade perfeita, eis a bela fórmula a cuja realização nos conduz a evolução benéfica da sociedade.” (Tradução Livre).

medidas encontradas para assegurar que as crianças pobres frequentassem a escola foi a criação da caixa escolar.¹⁷³

A caixa escolar¹⁷⁴ tinha um caráter assistencialista. Seu principal objetivo era fornecer aos alunos pobres roupas, calçados, materiais escolares - como livros, papel, penas e tintas. No Decreto n. 7.247, do ano de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, que organizaria o ensino primário e secundário do município da Corte, e o ensino superior em todo o Império, já havia menção à caixa escolar, como mostra a citação abaixo:

Art. 6º Haverá em cada districto do mesmo municipio, para deposito de donativos ou quaesquer outras sommas com applicação á instrucção, uma caixa escolar, que será administrada por um conselho composto do Inspector do districto, como Presidente, de dous Professores nomeados pelo Governo, e de dous cidadãos eleitos pela Municipalidade (CARVALHO, 1879, s.p.).

Na província de Minas Gerais, no ano de 1865, trinta anos após a primeira lei de obrigatoriedade escolar, foi proposta outra lei, com algumas alterações e inserções, como a “organização de uma junta composta de professores, juizes de paz e inspetores paroquiais, para a realização de recenseamento escolar e de uma caixa escolar para auxílio de meninos indigentes” (ZICHIA, 2008, p. 89). No Brasil, as caixas escolares tiveram uma aplicação maior no decorrer do século XX. No período oitocentista, em sua maioria, era abastecida com o dinheiro das multas dos pais que não matriculavam seus filhos na escola; sabe-se, porém, que, por diversas razões, estas multas não eram pagas. Conseqüentemente, a função de fornecer desde materiais a vestimentas para os meninos e meninas pobres ficava comprometido. Por vezes, como na Reforma Leôncio de Carvalho, as caixas econômicas escolares eram criadas para “que os alunos depositassem suas economias sob a administração do professor. Este dinheiro seria devolvido quando o aluno deixasse a escola na data que se tivesse determinado” (MACHADO, 2010, p. 96).

Quanto às crianças órfãs e desvalidas, como delas exigir que tivessem uma instrução pública primária, se nem casa tinham para morar? Quais as alternativas para estes grupos de crianças? Consideradas **vadias**¹⁷⁵, **arruaceiras e sem compromisso com a moral vigente**, como fazer com que elas fossem úteis a si e ao Estado?

¹⁷³ Como sugestão de leitura: “A Caixa Escolar na Escolarização da Infância Catarinense (1938-1945)”, dissertação defendida por Sélia Ana Zonin, no ano de 2017, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

¹⁷⁴ Esta pesquisa não tem o objetivo de investigar sobre a caixa escolar, mas sobre como ela representou uma estratégia estatal para garantir que crianças pobres, em idade escolar, frequentassem a escola.

¹⁷⁵ Expressão muito utilizada em jornais e documentos do período investigado - segunda metade do século XIX. (SCHUELER, 1999; MOURA, 2003).

Para estas crianças, um dos modos encontrados foi uma parceria entre o público e o privado, a Igreja¹⁷⁶ e o Estado, na criação de instituições que dessem assistência moral, educacional, física e higiênica às crianças. “Nessas instituições, o assistencialismo se pautava nos princípios da disciplina, do amor ao trabalho e da subserviência para que as crianças desvalidas se reintegrassem á sociedade de forma produtiva e útil” (MOURA, 2003, p. 9). Além disso, havia um fator que contribuía para tirar estas crianças das ruas, que era o intuito de “limpar” a paisagem das cidades (CASTRO; CASTELLANOS, 2021; MOURA, 2003).

É pertinente explicar, mesmo que de forma concisa, a influência da Igreja Católica na administração de diversas instituições que abrigavam meninos e meninas pobres e desvalidas. Apesar de a Igreja estar à frente, os subsídios eram dos cofres públicos e de sociedades e associações, por vezes católicas (MOURA, 2003). No jornal *El Monitor*, do ano de 1885, havia um informe sobre o asilo de órfãs, subsidiado pela *Sociedad Damas de Misericordia*¹⁷⁷. Esta nota é endereçada ao ministro de Justiça, Culto e Instrução Pública, escrita pelo presidente do Conselho Nacional de Educação, Sr. Benjamin Zorrilla, autorizando o subsídio para terminar a obra do asilo, pois o conselho compreendia a importância de tal instituição para a sociedade argentina e, conseqüentemente, para as meninas órfãs:

[...]. En todos los países cultos los gobiernos prestan preferente atención á todas las obras benéficas, acudiendo con su poderosa ayuda, cuando la iniciativa y la caridad pública no bastan á fundar y mantener aquellas instituciones indispensables al socorro de la miseria ó de la desgracia: es lo que vienen tambien haciendo los gobiernos argentinos, doblemente comprometidos, por las condiciones especiales del país, á aparecer ante propios y extrños como especialmente empeñados en apartar todo lo que pudiera influir desfavorablemente y menoscabar el concepto de riqueza y prosperidad que atra la inmigracion á nuestras playas. Y es indudable que el asilo de huérfanas, implantado en una escala mas vasta que el que sostiene la misma sociedad en San José de Flores, ha de prestar grandes beneficios, sustrayendo á la ignorancia, al vicio, á la corrupcion, á centenares de niñas, que hoy no puede atender la sociedad por falta de local y de medios, aunque son muchas las que acuden á solicitar su auxilio. [...]. El asilo de huérfanas, á su carácter de instituto benéfico reunirá tambien el de un verdadero establecimiento público de enseñanza, en que se observarán los programas vigentes en las escuelas que dependen del Consejo de Educacion, como la

¹⁷⁶ Sobre este tema, recomenda-se a leitura: “*Hierarquia, ordem e disciplina: os colégios de padres no Rio de Janeiro (1870-1920)*”, escrito por Rioldo Azzí, publicado na **Revista Rio de Janeiro**, n. 13-14, mai./dez., 2004; “Iglesia Católica, Educación y Laicidad en la História Argentina”. Escrito por Gèrman Torres, publicado na **Revista História de Educação (online)**, v. 18, n. 44, set./dez., 2014.

¹⁷⁷ O asilo ainda existe e segue sendo administrado pela *Sociedad Damas de Misericordia*, de caráter católico. Hoje em dia, a instituição abriga 121 meninas. Para saber mais sobre o trabalho e a história deste asilo e da Sociedade, visitar o endereço eletrônico: <http://www.socmisericordia.org.ar/index.htm>.

Sociedad lo viene haciendo en el asilo de Flores, y en la escuela que sostiene en esta Capital. (ZORRILLA, 1886, p. 1247/1248)¹⁷⁸

Desde os anos finais do século XIX, as questões sociais abrangiam vários aspectos associados à problemática da criminalidade relacionada à infância abandonada. Este tópico constituía um desafio para as autoridades argentinas, mais especificamente da província de Buenos Aires (TRUEBA, 2018). A autora corrobora as ideias de Zapiola (2007) ao escrever que não foram poucos os projetos apresentados por muitos legisladores às câmaras nacionais de deputados e senadores, “para establecer una forma regulada de intervenir sobre esta parte de la población, éstos no prosperaron” (TRUEBA, 2018, p. 239)¹⁷⁹. Os discursos e projetos políticos começaram a ganhar território no começo do século XX, com a aprovação de decretos e leis, como a Lei n. 10.903, a do *Patronato de Menores*¹⁸⁰, aprovada no ano de 1919.

Os pesquisadores Gondra e Schueler (2008) trazem apontamentos significativos sobre internatos e asilos, explanando a situação de alguns deles no período oitocentista brasileiro. Muitas destas instituições, concomitantemente à instrução elementar, ensinavam ofícios manuais, pois era preciso (re)introduzir estas crianças. “Com esta estratégia, evitavam-se os perigos representados pela população posta à margem e, ao mesmo tempo, abastece os postos de trabalho com uma ‘gente’ minimamente capacitada e disciplinada [...]” (GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 108). A junção da instrução elementar e profissional foi uma característica presente em muitas destas instituições espalhadas pelo Brasil no século XIX.

Percebeu-se o estreitamento entre os objetivos destas instituições com as leis de obrigatoriedade escolar, que eram moldar hábitos, costumes e incutir sentimentos nacionalistas

¹⁷⁸ “[...]. Em todos os países instruídos, os governos dão atenção preferencial a todas as obras de caridade, recorrendo com sua poderosa ajuda quando a iniciativa e a caridade pública não são suficientes para fundar e manter aquelas instituições ao alívio da miséria ou do infortúnio: é o que os governos argentinos também têm vindo a fazer, duplamente empenhados, devido às condições especiais do país, a aparecer aos locais e especiais do país, a aparecer aos locais e estrangeiros determinados a retirar tudo o que possa influenciar desfavoravelmente e minar o conceito de riqueza e prosperidade que atrai a imigração para as nossas praias. E não há dúvida de que o asilo para órfãs, estabelecido em escala maior do que a mantida pela mesma Sociedade em San José de Flores, trará grandes benefícios, afastando centenas de meninas da ignorância, do vício e da corrupção, a que hoje a Sociedade não pode servir por falta de instalações e meios, embora sejam muitos os que vêm pedir sua ajuda. [...]. O asilo para órfãos, enquanto instituição de caridade vai ao encontro também de verdadeiro estabelecimento de ensino público, no qual serão observados os programas em vigor nas escolas que dependem do Conselho de Educação, como a Sociedade tem vindo a fazer no asilo das Flores, e na escola que apoia nesta Capital.” (Tradução Livre).

¹⁷⁹ “para establecer una forma regrada de intervenir sobre esta parte da população, eles não prosperaram.” (Tradução livre).

¹⁸⁰ Foi a primeira vez que a Argentina teve um corpo legal para o tratamento jurídico, específico para menores de todo o país. Além disso, instituía a proteção estatal sobre o universo de menores, que eram definidos pela lei como aquelas crianças e adolescentes delinquentes e/ou material ou moralmente abandonados (TRUEBA, 2018).

e moralizantes, para que estas crianças pudessem se “encaixar” na engrenagem social e econômica que estava sendo construída nas futuras sociedades modernas do Brasil e da Argentina. Criar fórmulas para educar, instruir, civilizar os corpos, alma e intelecto infantil, a favor do projeto civilizatório, foi uma estratégia fundamental para alcançar tal feito. Desta maneira, as leis de obrigatoriedade escolar foram um quesito importante que iria auxiliar neste processo. “Nesse sentido, uma cadeia de causalidades foi sendo produzida, instalando, no ponto inicial, a escolarização, tida como fundamento e critério para bem se *governar as multidões*” (GONDRA, 2018, p. 12, grifo do autor). Mesmo assim, nem todas as crianças faziam parte deste projeto, pelo motivo de não poderem ir para a escola, segundo determinações que constavam em leis de obrigatoriedade escolar. Então, para quem era a obrigatoriedade?

3.4 Obrigatoriedade escolar: para quem?

A obrigatoriedade escolar, quando foi instituída, não era reconhecida como direito, mas como um dever (HORTA, 2013; PAGANO, 2007)¹⁸¹. Entretanto, era um dever que nem todos os pais e/ou responsáveis precisavam cumprir, e o Estado também poderia se eximir. Nas leis de obrigatoriedade escolar, há artigos que explicitam exceções para a não frequência escolar, havendo uma espécie de consenso, tanto nas leis brasileiras, quanto nas da Argentina, da desobrigação escolar, fazendo com que muitas crianças em idade apropriada ficassem fora da escola. O quadro abaixo foi construído com a intenção de mostrar as exceções para a não aplicação compulsória da matrícula, assim como para mostrar as prescrições que tornavam a matrícula obrigatória.

Quadro 5 - Prescrições para matricular as crianças na escola – século XIX

PRESCRIÇÕES PARA MATRICULAR AS CRIANÇAS NA ESCOLA				
Países e/ou Províncias	Lei/Ano	Distância estipulada da casa para a escola	Crianças “impedidas” de frequentar a escola	Idade mín. e máx. para frequentar a escola
Argentina	1884	1 km na capital e outras cidades	- Com alguma doença contagiosa - Não vacinadas	6 aos 14 anos

¹⁸¹ Na Argentina, segundo a pesquisadora Ana Pagano (2007), o direito à educação foi legalmente consagrado desde a primeira constituição sancionada no ano de 1853. Já no Brasil, a obrigatoriedade escolar passa a ser reconhecida como um direito a partir da Constituição de 1934. O artigo 149 ratifica: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.”

Alagoas	1875	Meninas – 1 km Meninos – 1 km e 50 m	- Escravos	Meninas – 6 aos 13 anos Meninos – 6 aos 15 anos
Amazonas	-	-	-	Maiores de 8 anos
Ceará	Lei n.º 37 de 1837	-	-	Acima de 10 anos
Espírito Santo	1873	-	- Inabilidade física ou moral - Residência fora do perímetro determinado - Escravos	6 aos 15 anos
Goiás	Lei n.º 13 de 1835	Meninas – até 1 km Meninos – até 2 km	-	-
Grão-Pará	Lei n.º 1203 de 1851		-	6 aos 14 anos
Maranhão	1854		-Físico ou moral	Maiores de 7 anos
Minas Gerais	Lei n.º 13 de 1835		- Físico ou moral	8 anos 14 anos
Paraná	1854	6,5 km (1 légua)	- Escravos	Meninas – 7 aos 10 anos Meninos – 7 aos 14 anos
Pernambuco	Lei n.º 369 de 1855	-	- Físico ou moral	Maiores de 7 anos
Piauí	Lei n.º 198 de 1845	-	-	Meninas – 7 aos 10 anos Meninos – 7 aos 14 anos
Rio Grande do Sul	Lei n.º 771 de 1871	1 km	- Físico ou moral	7 aos 15 anos
Santa Catarina	Lei n.º 699 de 1874	Meninas – 1 km Meninos – 2 km	- Físico ou moral	Meninas – 7 aos 10 anos Meninos – 7 aos 14 anos
Mato Grosso	1880	2 km	- Físico ou moral - Pobres que não receberem o subsídio provincial - Única companhia de pais inválidos ou enfermos	Meninas – 7 a 12 anos Meninos – 7 a 4 anos

Fonte: Obrigatoriedade escolar no Brasil (2013); El Monitor (1883); Mato Grosso (1880); www.crl.edu.

As informações dispostas no Quadro 5 foram obtidas a partir da leitura atenciosa do livro *Obrigatoriedade Escolar*¹⁸² e de uma busca no endereço eletrônico (www.crl.edu), com o objetivo de encontrar os dados referentes a matrícula, a idade escolar, a impeditivos para não realização da matrícula. O critério para analisar relatórios e falas de presidentes das províncias brasileiras foi o ano de aprovação da lei da obrigatoriedade escolar, mas, por infortúnio, não foi possível encontrar os dados de todas as províncias. Dois foram os principais motivos: o primeiro, refere-se às informações disponíveis nos artigos que compõem o livro, pois cada autor

¹⁸² Organizado pelas pesquisadoras: Diana Gonçalves Vidal; Elizabeth Figueiredo de Sá e Vera Lucia Gaspar da Silva (2013).

investigou aspectos diferentes sobre a temática. O segundo, é relativo a uma limitação em fazer pesquisas de documentos antigos por meios eletrônicos, pois muitos ainda se encontram em acervos físicos.

Tanto para as leis brasileiras quanto para as argentinas a distância entre a casa e a escola pode ser considerada fator que ao mesmo tempo incluía e excluía, já que havia distâncias determinadas entre uma e outra. No período oitocentista e no começo do século XX, a população nos territórios brasileiros e argentinos era bastante disseminada, e muitas famílias moravam à margem das cidades, residindo, portanto, longe dos centros urbanos.

No caso brasileiro, Almeida Oliveira destaca: “A lei que estabelecesse o aprendizado obrigatório não seria exequível em todos os ângulos do Império. A população está muito disseminada. Necessariamente ficariam a grandes distâncias, sem escolas” (1874/2003, p. 74). Isto exemplifica possíveis pretextos encontrados, relacionados à distância da escola para a casa, para que a criança não fosse matriculada. Não obstante, o autor segue com firmeza em suas alegações relativas ao item distância da escola para casa, mesmo sendo este um dos pontos cruciais para fazer a matrícula:

O território do país é imenso, não há dúvida. Também não nego que a população se ache muito disseminada, e seja impossível abrir escolas ao alcance de todos. Isso, porém, não é motivo que conteste a minha tese. Sofisma tão miserável como o da ronda urbana, que se deitasse a dormir por não poder estar ao mesmo tempo em toda a parte, não sei como esse argumento pode iludir a quem o produz. Nas cidades, nas vilas, em todos os lugares, onde há grande ou pequena população aglomerada, que obstáculo pode opor-se à execução da lei? Nenhum, absolutamente. A escola fica longe? – Não. A escola fica no centro da população. O menino não tem que percorrer distância alguma para alcançá-la (OLIVEIRA, 1874/2003, p. 74).

A visão de Antônio de Almeida Oliveira pode ser considerada idealista quando escreve sobre a distância da casa para a escola e ao argumentar que a população disseminada impossibilitaria a abertura de escolas. Entretanto, não era tão simples a criação de escolas em lugares mais afastados dos centros urbanos, como vilas e zonas rurais, como discorre o político. Nas falas de presidentes de província fica evidente como a questão econômica também interferia na abertura de mais escolas ou em aluguéis de casas para fins escolares.

Para Souza e Anjos (2013, p. 193) entre os critérios para se fazer a matrícula, o que apresentou “[...] mais peso no seu caráter de exclusão, foi a distância do aluno em relação à escola, presente em todas as leis de obrigatoriedade”. Para a realidade goiana, este critério é marcado pela dispersão populacional nas áreas rurais, que “[...] excluía da obrigatoriedade uma população significativa, por exemplo, aquela que morava nas fazendas, distante das vilas”

(ALVES; VALDEZ, 2013, p. 87). Na província de Santa Catarina,¹⁸³ segundo Gaspar da Silva e Valle (2013, p. 311): “[...] O local de moradia das famílias aparece como um aspecto que favorece ou desfavorece o cumprimento do preceito obrigatoriedade escolar. A exemplo dos dispositivos legais anteriores, permanece evidente a centralização da obrigatoriedade escolar nas regiões urbanas.” Em seu relatório anual, o presidente da província do Mato Grosso, no ano de 1878, João José Pedrosa, relata sobre como o item distância interferia na concretização da lei. “[...] Ainda mais, a distância da escola da casa paterna, quando o chefe da família, não sendo proletário, contudo não dispõe de pessoal para acompanhar seus filhos até a escola, - também traz uma restrição importante ao principio da obrigatoriedade” (MATO GROSSO, 1878, p. 46).

O tomo II do documento *Educación Comum da República Argentina*, do ano de 1887¹⁸⁴, traz uma circular da província de Jujuy em que relata a grande distância que as crianças precisavam percorrer para chegar às escolas, enquanto as crianças do “lado opuesto”, caminhavam poucas quadras. Compreende-se por ‘lado oposto’ as zonas com maior concentração de habitantes:

Estas escuelas que funcionan en casas particulares, tienen otro defecto, mas tratándose de la campaña, como en el campo, escasas las casas que pueden servir para escuelas, no se consulta la distancia que tienen que recorrer los alumnos, y de ahí resulta que hay alumnos que tienen que caminar dos y tres leguas, mientras que las del lado opuesto tan solo recorren cuadras. Este inconveniente se salvará erigiendo edificios de escuelas en los puntos medios de la población (EDUCACION COMUN, 1887, p. 185).¹⁸⁵

No documento de *Educación Comum*, do ano de 1888, também há uma crítica relacionada à distância da escola e à índole dos povoados, considerados obstáculos para a disseminação da escolarização primária, principalmente nas colônias e territórios, como destacado no trecho abaixo.

Problema difícil de resolver, para el Consejo Nacional, ha sido la difusión de la enseñanza primaria en las Colonias y Territorios, donde las distancias; la índole de las poblaciones en la mayoría de los casos, [...], han sido obstáculos que de continuo se han presentado al Consejo, los que sólo á fuerza de

¹⁸³ Esta província teve a lei de obrigação escolar aprovada ainda no oitocentos, no ano de 1874.

¹⁸⁴ Os dados apresentados neste documento referem-se ao ano de 1886.

¹⁸⁵ “Essas escolas que funcionan em casas particulares têm outro defeito, mas quando se trata da campanha, como no campo são poucas as casas que podem ser usadas para escolas, não se consulta a distância que os alunos têm que percorrer, e a partir daí acontece que há alunos que precisam andar de duas a três léguas, enquanto os do lado oposto só se andam quarteirões. Esse inconveniente será superado com a construção de prédios escolares nos pontos médios da população.” (Tradução Livre)

constância y prudente perseverancia, se pueden considerar vencidos (EDUCACION COMUN, 1888, p. 333).¹⁸⁶

Da mesma maneira que no Brasil, a questão da distância era um denominador significativo para a efetivação das matrículas e a expansão da escolarização primária na Argentina. As crianças que viviam em lugares mais afastados tinham dificuldade em frequentar a escola de forma assídua, em decorrência dos longos caminhos que percorriam, o que, possivelmente, fazia com que muitos meninos e meninas desistissem de continuar indo para a escola ou nem chegassem a ser matriculados.

No documento *Reforma do Ensino Primário*, publicado no Brasil no ano de 1883, Ruy Barbosa¹⁸⁷ critica as estatísticas brasileiras relacionadas à quantidade de crianças matriculadas e que frequentavam as escolas elementares. Para Barbosa, os dados não eram totalmente confiáveis, pois se contava o número de matrículas realizadas e não o número de meninos e meninas que continuavam indo para a escola. Segundo o político: “A *matricula* é o accidental, o efêmero, o instantaneo, a expressão de uma formalidade illusoria; a frecuencia é a duração, a continuidade, a perseverança, a expressão significativa de uma realidade séria e difícil” (BARBOSA, 1883/1942, p. 9). Por mais que a matrícula fosse efêmera na visão de Ruy Barbosa, ela é analisada, para fins desta pesquisa, como uma primeira barreira a superar para o processo de escolarização de meninas e meninos. Vale destacar que este é um aspecto de fundo na discussão da obrigatoriedade escolar: primeiro, tornou-se a matrícula obrigatória. Como esta prescrição não foi eficiente para que as crianças frequentassem a escola, a frequência foi tornada obrigatória. Afinal, muitos deles nem esta poderiam realizar, como se pode perceber pelo Quadro 5 e pelas informações e análises trazidas no decorrer deste tópico.

As condicionantes estabelecidas para que pais e/ou responsáveis fizessem a matrícula de seus filhos passam, por um lado, pela “[...] prerrogativa dos pais em oferecerem a instrução primária através de estratégias diferenciadas”, e, por outro, por “como o Estado se desobrigava de garantir condições suficientes para estender a escola elementar a toda a população” (GOUVÊA, 2007, p. 128).

Os vestígios que aparecem nos documentos de Brasil e Argentina apresentam dados das categorias estabelecidas nas prescrições legais adotadas para a efetivação da matrícula escolar.

¹⁸⁶ “Problema difícil de resolver, para o Conselho Nacional, tem sido a difusão do ensino primário nas colônias e territórios onde as distâncias, a índole das populações na maioria dos casos, [...] têm sido obstáculos que continuamente se apresentam ao Conselho, que só podem ser considerados superados pela força da perseverança e da perseverança prudente.” (Tradução Livre).

¹⁸⁷ Grafia usada pelo autor no documento citado.

Ao analisar os documentos, foi possível perceber alguns pontos semelhantes. Por esta razão, o Quadro 5 foi pensado com a intenção de suscitar algumas reflexões acerca das informações nele destacadas. Além da questão da distância, já abordada, outra convergência encontrada nas fontes que discutem a obrigatoriedade escolar foi a da idade mínima e máxima para frequentar¹⁸⁸ a escola primária. Na faixa etária disposta no Quadro 5, está incluída, ou especificada, a idade estabelecida para frequência obrigatória para meninas e meninos.

Nota-se que a exclusão escolar aparece de forma muito clara numa determinada parcela da sociedade argentina e brasileira; entretanto, não são apenas os ambientes sociais em que as crianças estão inseridas que provocam o afastamento do meio escolar. As restrições para se matricular na escola também são um denominador que fez com que muitos meninos e meninas não pudessem frequentar a escola. Nas fontes encontradas, a respeito do Brasil e da Argentina, nas leis de obrigatoriedade escolar, as prescrições eram bem definidas, sem chances para outras interpretações, restringindo as crianças que se encaixavam no perfil das “não autorizadas” para a efetuação das matrículas, excluindo-as do universo escolar, como se pode notar pelos dados disponibilizados no Quadro 5.

A delimitação das idades de entrada e saída na escola nem sempre fizeram parte de debates e discussões quando a pauta era sobre tópicos relacionados à educação. A autora Maria Cristina Gouvêa evidencia que as leis de obrigatoriedade escolar no Brasil ajudaram a estipular as idades indicadas para começar a frequentar a escola. Em suas palavras:

O século 19 incorporou os discursos pedagógicos defensores da educabilidade da infância, do papel civilizatório da educação e, no interior dessa reflexão, da definição de um período ideal para a aquisição da instrução elementar. No oitocentos, essa cada vez mais foi compreendida como devendo se realizar nos espaços escolares. Era à criança no período da meninice, compreendida entre os 7 e 14 anos, que foram dirigidos os projetos de instrução pública. (GOUVÊA, 2004, p. 275)

Na Argentina a lei que estabeleceu a obrigatoriedade escolar, também chamada de “Ley nº 1.420”, instituiu a faixa etária escolar de seis a quatorze anos. Carli (2019, p. 198) chama a atenção para a nomenclatura “niño” e “niña”, que era a maneira utilizada pelos artigos da lei educacional para designar as crianças, mas que, a partir do momento em que eram matriculadas nas escolas primárias, e em que já existia uma organização do sistema escolar, elas passavam a

¹⁸⁸ Neste estudo, o foco não é aprofundar a questão sobre a frequência escolar. Para maior aprofundamento, cf.: VIDAL, Diana G. Mapas de frequência a escola de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. **Revista Brasileira de História da Educação**, nº 17, p. 41-67, mai./ago. 2008.

ser chamadas de “alumnos”: “[...] en un vínculo asimétrico en el que Estado y maestros (adultos) asumen autoridad y responsabilidades por su educación.”¹⁸⁹

Partindo desta escrita, pode-se considerar que a institucionalização da visão de *criança* para *aluno* foi sendo impressa nos documentos relacionados às instituições escolares. A autora Cynthia Veiga apresenta, neste cenário, que:

Os diferentes saberes em profusão a partir de meados do século 19 sistematizaram uma condição de ser criança e de ter infância, e para isso diferentes normas se inscreveram no corpo da criança: ser bem comportada, obedecer, brincar, vestir roupas adequadas, frequentar a escola, ser bom aluno etc. Por meio da escola, universalizou-se uma faixa etária atribuída ao tempo da infância, bem como uma nova maneira de as crianças se estabelecerem no mundo: como alunos(as). (VEIGA, 2005, p. 78)

Há uma simbologia social na “passagem” de *criança* para *aluno*. A maneira como esta se apresenta para sociedade e como a sociedade a enxerga, modifica-se. O autor português Manuel Sarmiento escreve sobre a “morte” da criança, diante da instituição, “enquanto sujeito concreto, com saberes e emoções, aspirações, sentimentos e vontades próprias, para dar lugar ao aprendiz, destinatário da ação adulta, agente de comportamentos prescritos, pelo qual é avaliado, premiado e sancionado” (SARMENTO, 2011, p. 588).

Os autores Vidal e Faria Filho registram como os tempos e os espaços escolares tiveram influência no processo de institucionalização da escola primária brasileira. Ao longo do texto, os pesquisadores mostram como a disposição da sala de aula, os materiais pedagógicos utilizados e as atividades voltadas a desenvolver as partes físicas e motoras das crianças ajudavam a identificar as que frequentavam a escola, distinguindo-as daquelas que não frequentavam. Segundo Vidal e Faria Filho, “A rígida divisão dos sexos, a indicação precisa de espaços individuais na sala de aula e o controle dos movimentos do corpo na hora do recreio conformavam uma economia gestual e motora que distinguia o aluno escolarizado da criança sem escola” (VIDAL; FARIA FILHO, 2000, p. 25).

Obediência, controle dos movimentos, mudança de comportamentos, eram demandas que passavam a fazer parte do mundo da criança quando se tornava um aluno. A escola começa a exigir uma disciplina corporal coerente com os ideais da instituição e com o novo “cargo social”, que se torna parte da identidade infantil: ser aluno. De acordo com Foucault, “o

¹⁸⁹ “[...] em um vínculo assimétrico em que Estado e professores (adultos) assumem autoridade e responsabilidade por sua educação.” (Tradução livre).

movimento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2014, p. 135), mas que não aspira somente ao crescimento das habilidades e à sujeição, mas também à criação de “corpos dóceis”. Para o filósofo francês, “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014, p. 134). Quanto mais cedo se disciplinarem os corpos das crianças, no sentido comportamental, melhores serão os resultados no futuro.

O penúltimo item do Quadro 5 refere-se a mais critérios que privam as crianças de se integrar à vida escolar. A lei de obrigatoriedade escolar argentina não menciona impeditivos relacionados a doenças morais e/ou físicas. Todavia, a publicação de número 27, do ano de 1883, do jornal *El Monitor*, traz um Projeto de Planos de Estudo para as Escolas Públicas, e o capítulo 2 refere-se à admissão de meninos e meninas, tendo em seu artigo 3º os seguintes dizeres: “Para que un niño pueda ingresar á las Escuelas del Estado, es necesario que se encuentre en las siguientes necesarias condiciones: 1º No tener enfermedad contagiosa; 2º Estar vacunado; [...] (EL MONITOR, 1883, p. 268)¹⁹⁰. Isto significa que, a exemplo do que ocorria no Brasil, não vacinados ou com alguma doença contagiosa não poderiam se matricular nas escolas.

Sendo a escola um espaço social, havia uma atenção maior a conteúdos higienistas ligados à infância, “[...] en especial, sobre la infancia débil, anormal o retrasada. Por otro, a través de la escuela podía llegarse a las familias, a los padres (VIÑAO FRAGO, 2010, p. 186)¹⁹¹. A escolarização era considerada uma das formas de organização coletiva, o que exigia medidas e ações de cunho higienista para que os hábitos aseados aprendidos na escola, chegassem às famílias, pois este era um meio de controle que o Estado encontrava para adentrar “o espaço doméstico, transformando-o em campo privilegiado para administrar as condições de vida da população infantil (LIMA, 2007, p. 103).

O asseio com os corpos das crianças, segundo Angela Aisenstein e Heloísa Rocha, torna-se uma inquietude constante no século XIX, quando relacionado aos cuidados com a saúde, para “prevenir estragos nos corpos produtores e reprodutores da sociedade, tanto em termos econômicos como biológicos e culturais” (AISENTEINS; ROCHA, 2009, p. 175). A pauta higienista nas escolas, como já discutido em páginas anteriores, com vistas à saúde das

¹⁹⁰ “Para que uma criança possa ingressar nas escolas estaduais, é preciso estar dentro das seguintes condições: 1º Não ter doença contagiosa; 2º Estar vacinado.” (Tradução Livre).

¹⁹¹ “[...] em especial, sobre a infância fraca, anormal ou atrasada. Por outro, através da escola podia chegar nas famílias, nos pais.” (Tradução Livre).

crianças, assim o apontaram as referidas autoras, relacionava-se de maneira direta ao fato de que muitos meninos e meninas precisavam trabalhar. Então, defender os princípios médico-higienistas nas escolas públicas primárias era também proteger a(s) infância(s) e o futuro adulto “produtor e reprodutor da sociedade”.

A pesquisadora argentina María Carolina Zapiola aponta:

Desde el punto de vista etario, la infancia se presentó ante los ojos de las élites y fue definida por éstas como el grupo más trascendente para el proyecto de consolidación de una nación civilizada, pujante y moderna, en tanto los niños estaban llamados a sustentarlo en un futuro muy cercano, cuando se convirtieran en ciudadanos y en trabajadores argentinos (2009, p. 71).¹⁹²

Entretanto, esta infância idealizada pela elite argentina fazia parte de um imaginário social: as crianças que refletiam a projeção de futuro de uma sociedade moderna não se restringiam às que moravam nas ruas, em orfanatos, ou às que pertencessem a uma família de origem pobre ou trabalhadora. No decorrer de seu artigo, Zapiola vai mostrando, de maneira quantitativa, as crianças e suas vivências que, em idade escolar, não frequentavam as escolas.

A pesquisadora traz falas distintas de autoridades políticas como, por exemplo, a do deputado Piñeiro, que acreditava que para algumas crianças - leia-se aqui filhos de imigrantes, de operários e pobres - “era más útil educarse en el taller que en la escuela” (PIÑEIRO, 1907, p. 350 *apud* ZAPIOLA, 2009, p. 79)¹⁹³. Em contraponto a estas ideias, a autora apresenta as do deputado socialista Alfredo Palacios, em uma fala na Câmara dos Deputados, em que expôs uma visita feita por ele a algumas fábricas e a situação precária em que as crianças, que deveriam estar nas escolas, trabalhavam. Para Palacios:

He entrado en las fábricas en momentos en que las jóvenes se dedicaban a la labor y he podido observar todo el peligro que encierra, no ya para los niños solamente, sino para el país, el trabajo de las mujeres. Niñas débiles en su mayor parte sin brillo en la mirada, reflejando sólo un abatimiento muy intenso, levantan en las fábricas de alpargatas y en las de clavos, pesos que por cierto no están en relación con su fuerza muscular; y manejan, en las fábricas de tejidos, donde su número es incalculable, máquinas de pedal que deforman sus cuerpecitos, quitándoles gracia y hermosura. Se trata, señor presidente, de un grave problema, que afecta los intereses permanentes de la nación. [...] (DSCD, 1907, p. 346-347 *apud* ZAPIOLA, 2009, p. 78).¹⁹⁴

¹⁹² “Desde o ponto de vista da idade, a infância apresentou-se ante os olhos das elites e foi definida por estas como o grupo mais transcendente para o projeto de consolidação de uma nação civilizada, com vigor e moderna; no entanto, as crianças eram chamadas para sustentá-lo em um futuro muito próximo, quando se converteriam em cidadãos e em trabalhadores argentinos.” (Tradução livre).

¹⁹³ “era mais útil se educar na oficina que na escola.” (Tradução livre)

¹⁹⁴ “Entrei nas fábricas nos momentos em que as jovens se dedicavam ao trabalho e pude observar todo o perigo em volta, não só para as crianças, senão para o país, para o trabalho das mulheres. Meninas fracas, sem brilho no olhar na maior parte do tempo, refletindo somente um abatimento muito intenso, levantan, nas fábricas de

A fala desse autor, apresentada por Zapiola, é extensa, mas elegeu-se destacar só parte dela para exemplificar as condições insalubres em que as crianças trabalhavam, para tentar compreender como a insistência na obrigatoriedade escolar, apresentada em discursos dos políticos, leis e decretos, era seletiva. Um dos resultados desta distinção era o grande número de crianças, em idade escolar, analfabetas. Havia, nos discursos transcritos nos documentos analisados, uma preocupação com as crianças pobres. A elite intelectual temia que, no futuro, estes meninos e meninas viessem a se tornar adultos sem moral, cidadãos não qualificados, podendo gerar prejuízos para o progresso do país, promovendo a barbárie.

Romay, político argentino, expressa sua preocupação com o caminho desvirtuoso e perigoso que as crianças argentinas poderiam tomar se a instrução pública não fosse de boa qualidade. Segundo ele, “[...]. Por lo mismo que ambicionamos á reducir y estrechar el campo ocupado por la barbárie y á impedir que la ignorancia siga haciendo mas víctimas, debemos preocuparnos de que la instruccion primaria sea no tan solo en buena *cantidad*, sino tambien de buena *calidad*” (EL MONITOR, 1882, p. 214, grifos no original).¹⁹⁵

Esta frase foi retirada do citado jornal do ano de 1882, ano que foi um marco significativo para o progresso da educação elementar argentina, pois nesse ano é que se realizou I Congresso Pedagógico do país. Com a participação de parlamentares e educadores, o evento aconteceu na cidade de Buenos Aires e tinha como dorso a (re)estruturação da educação elementar. Entre os debates parlamentares, diversas ramificações ligadas ao propósito geral iam sendo debatidas, como os discursos relacionados à infância, e foi possível perceber serem fortemente influenciados pelas perspectivas ideológicas dos políticos que pediam a palavra para expor tais ideias em suas falas no palanque do congresso. Faz-se necessário lembrar que foi no Congresso Pedagógico de 1882 que a proposta de uma lei que tornaria a educação escolar obrigatória passou a ser debatida com mais força e intensidade, ganhando mais defensores.

Sandra Carli, pontua, em seus estudos, que as discussões acerca da infância pobre e a obrigatoriedade escolar integraram a pauta do Congresso Pedagógico, e que os debates giravam

alpargatas y nas de pregos, pesos que não estão relacionados com sua força muscular; e lidam, em fábricas de tecidos, onde o número é incalculável, com máquinas de pedal que deformam seus corpinhos, tirando deles graça e formosura. Trata-se, senhor presidente, de um grave problema, que afeta os interesses permanentes da nação [...].” (Tradução livre)

¹⁹⁵ “[...]. Pela mesma razão que pretendemos reduzir e estreitar o campo ocupado pela barbárie e evitar que a ignorância faça mais vítimas, devemos zelar para que a instrução primária não seja somente em quantidade, mas também de qualidade.” (Tradução Livre).

em torno dos limites da escola em relação à situação de pobreza infantil, que abarcava um contingente significativo de crianças argentinas e suas famílias, fazendo com que muitas delas precisassem trabalhar para ajudar financeiramente seu núcleo familiar:

[...]. El *trabajo infantil* fue una realidad generada por la pobreza familiar en la que estaban sumidas buena parte de las familias inmigrantes y nativas, y que provocaba que los hijos salieran a trabajar desde muy pequeños. Los trabajos infantiles cubrieron un espectro que fue desde la inserción en las industrias urbanas hasta los oficios callejeros y el trabajo rural (CARLI, 2003, p. 82, grifos do original).¹⁹⁶

No Brasil, o cenário era semelhante. Havia muitas crianças pobres que trabalhavam em fábricas; outras, como jornaleiros, pois precisavam ajudar na renda familiar. O dinheiro obtido, por vezes, era fundamental para a família não passar fome. No artigo *Trabalho Infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944)*,¹⁹⁷ da pesquisadora Cynthia Greive Veiga, também são levantados pontos sobre como o trabalho infantil interferia ou até mesmo impedia que as crianças que estavam no mundo do trabalho pudessem estudar:

[...] tal circunstância tornou possível uma maior visibilidade das desiguais condições de ser criança, pois, embora a afirmação de que lugar de criança é na escola tenha se tornado um axioma da modernidade, tal entendimento foi perpassado por contradições quando estiveram em questão as crianças oriundas das classes trabalhadoras (VEIGA, 2016, p. 276).

A autora advoga que o alargamento da escola para todas as crianças partiu de diligência social e política, imprescindível para a “organização das nações e das sociedades industriais do século XIX”. Esta demanda, porém, não foi realizada de modo justo. O argumento que se utilizava para incluir as crianças pobres também as “excluía da possibilidade de inclusão pelo conhecimento, já que elas enfrentavam as dificuldades de conciliar estudo e trabalho. Isso dá visibilidade aos diferentes modos pelos quais as crianças vivenciam suas infâncias” (VEIGA, 2006, p. 299).

No período oitocentista, circulavam ideias em torno de um progresso civilizador para uma sociedade em construção, o que acarretou mudanças econômicas, políticas e culturais. Com a incorporação da obrigatoriedade da instrução pública, esse processo não deixou de ser antagônico, pois, como já dito anteriormente, nem todas as crianças conseguiam frequentar a

¹⁹⁶ “[...]. O *trabalho infantil* foi uma realidade gerada pela pobreza familiar na qual estava mergulhada boa parte das famílias de imigrantes e nativas, e isso fez com que as crianças saíssem para trabalhar desde muito novas. Os trabalhos infantis cobriam um espectro que ia desde a inserção em indústrias urbanas até os comércios ambulantes e o trabalho rural.” (Tradução Livre).

¹⁹⁷ Publicado pela *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 4 (43), p. 272-303, out./dez. 2016.

escola, introduzindo, “desde o século XIX, de modo inédito, uma nova modalidade de exclusão social, a exclusão escolar” (VEIGA, 2018, p. 41).

O século XIX e o início do século XX caracterizaram-se por uma política de Estado autoritária e excludente, ainda que os países analisados tivessem regimes diferentes no mesmo período (imperial e republicano), razão que, segundo Faria Filho e Pineau, “acabava por deixar claros os limites da inclusão” (2009, p. 103). A defesa da escola para todos acontecia, principalmente, se não comprometesse o desenho da sociedade da época. Segundo os mesmos autores, a escola para as classes pobres “[...] deveria instruir nas artes mecânicas, desnudando assim, na prática, a falácia da proposta de educação iluminista defendida por muitos” (2009, p. 109).

3.5 A “culpa” é de quem?

A indagação proposta como título deste item é uma provocação para nos fazer refletir sobre o cenário político e social do recorte temporal e espacial aqui analisado. No decorrer deste capítulo, foi possível observar os motivos pelos quais as leis de obrigatoriedade foram sendo aprovadas na Argentina e no Brasil. Seu objetivo era tirar os sujeitos da ignorância, colocar os países no caminho da civilização, moralizar o futuro da nação, inculcar hábitos e costumes patrióticos, inclusive nas crianças, homogeneizar pensamentos, formar boa mão-de-obra, entre outros.

Entretanto, segundo os discursos de autoridades políticas e educacionais argentinas e brasileiras, havia um empecilho, uma “pedra no sapato”, para o sucesso da execução do projeto de expansão da escolarização primária: os pais e/ou responsáveis. Esta é a razão do tópico - **A Culpa é de quem?** -, pois, a partir das leituras e análises para a construção desta pesquisa, tem-se observado uma conjunção de fatores e circunstâncias que explicam a morosidade da aplicação da obrigatoriedade escolar e a ampliação da escolarização, evidenciando não serem os pais e/ou responsáveis os principais “culpados”. O objetivo deste item é analisar os discursos que podem ser considerados uma das estratégias de desmoralizar e culpabilizar os pais e/ou responsáveis pelo lento avanço educacional que os países enfrentariam em seu processo de expansão escolar, que teve a educação compulsória como parte deste projeto.

No relatório apresentado pelo presidente da província de Santa Catarina, Francisco Ferreira Corrêa¹⁹⁸, ao 1º vice-presidente, Manoel Vieira Tosta¹⁹⁹, no ano de 1871, faz-se menção à necessidade de se tornar o ensino obrigatório e ao dever dos pais e/ou responsáveis em prover a educação escolar para seus filhos e/ou tutelados. Corrêa expressa a opinião de que o desenvolvimento da instrução depende “essencialmente de tornar-se obrigatório o ensino primário, visto como é geralmente reconhecido o mal que se deriva do abandono dos pais em relação á educação civil e religiosa dos filhos, não se podendo attribuir esse desleixo se não á própria ignorancia, que actúa, e se transmite de geração á geração” (SANTA CATARINA, 1871, p. 10).

Para dar mais embasamento ao seu argumento e mostrar que seu pensamento não estava isolado, Corrêa citava a fala do ministro dos Negócios do Império, o conselheiro Paulino José Soares de Souza²⁰⁰, que, em discussão do Senado referente à Lei de Orçamento do ano de 1870, declarava:

A obrigação do ensino não é uma violência; é a exigência, ou melhor, a effectibilidade de uma das primeiras condições da liberdade. Os pais tem o dever de educar os filhos, e no que consiste essa educação dil-o perfeitamente o juriconsulto Demolonbe commentando taes palavras do código civil francez. Educar os filhos é: 1º formar-lhes o coração e desenvolver-lhes a intelligencia, regular-lhes os hábitos, e os costumes; 2º dar-lhes o gênero de instrucção conveniente á sua fortuna e condicção social (SOUZA *apud* CORRÊA, 1871, p. 10).

É significativa a primeira frase do trecho acima destacado, escrito pelo presidente da província de Santa Catarina, Francisco Corrêa, que compara o ensino escolar a uma condição de liberdade, sendo este um dos motivos para tornar a escolarização obrigatória. Entende-se que esta liberdade se relaciona à imaginação, à criatividade e também ao aspecto geográfico.

Então, incutir nos pais o desejo de transformar seus filhos em adultos produtivos para uma sociedade que estava caminhando rumo à modernidade tornou-se um discurso político,

¹⁹⁸ Francisco Ferreira Corrêa (1834-1876), natural do Paraná, era formado em Direito, atuando como advogado e juiz. Foi presidente das províncias de Santa Catarina (1870-1871) e Espírito Santo (1871-1872). Informações retiradas: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1316-Francisco_Ferreira_Correa.

¹⁹⁹ Manoel Vieira Tosta (1807-1896), natural da Bahia, era formado em Direito e atuava como advogado e magistrado. Foi deputado geral (1838-1841/1848-1850) e senador do Império do Brasil (1851-1889) pela Bahia. Também foi presidente das províncias de: Sergipe (1844); Pernambuco (1848-1849); Rio Grande do Sul (1855-1858) e Santa Catarina (1870-1871). O barão de Muritiba também ocupou os cargos de ministro da Marinha (1849-1852), da Guerra (1868-1870) e da Justiça (1859-1870). Informações retiradas de: http://memoriapolitica.alesc.sc.gov.br/biografia/1274-Manoel_Vieira_Tosta.

²⁰⁰ Paulino José Soares de Souza (1834-1901), natural do Rio de Janeiro, formou-se em Letras e Direito. Ocupou o cargo de deputado entre os anos de 1857 e 1884; de senador (1884-1889) e ministro dos Negócios do Império (1868-1870). Informações retiradas de: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/2171>.

que na mesma medida em que flertava com um querer da maioria das famílias, relacionado à felicidade de suas crianças, apresentava um outro lado mais implacável, culpabilizando sem remorso os pais e/ou responsáveis pelo não progresso da expansão da escolarização. Quando os discursos hegemônicos começaram a estabelecer a escola como uma das principais vias para combater a ignorância, a consequência foi “uma reorganização ou redefinição de papéis de outras instituições diretamente ligadas à educação, sendo a família uma delas, o que não se fez sem conflitos” (GOUVÊA, 2007, p. 125).

O político brasileiro Antônio A. Oliveira²⁰¹, nos escritos datados de 1874, que também defendia transformar a instrução pública como obrigatória, escrevia sobre o embate entre as famílias de classe pobre e o Estado quanto à obrigação escolar. Oliveira acreditava ser dever dos pais proporcionar instrução a seus filhos, enquanto o papel do Estado era o de oportunizar este dever. Entretanto, por conta desta concepção, sua indignação era dirigida aos pais que não entendiam a importância de proporcionar uma educação escolar aos seus filhos. Para Oliveira:

Semelhantemente quando o despotismo ou o desleixo paterno chega a privar o filho dos benefícios da instrução, o Estado tem direito de intervir para fazer cessar esse mal, obrigando o pai a mandar o filho à escola, aprender o que lhe é indispensável para poder cumprir seu destino como homem e membro da sociedade. [...]. O ignorante é um faminto, ou a ignorância é uma fome como a daquele que se priva de alimentos. Pior ainda, pode-se dizer: o privado de alimentos morre; o ignorante vive inútil, se não exercendo o mal. (OLIVEIRA, 1874/2003, p. 72-73).²⁰²

Nos documentos do Brasil e da Argentina havia artigos endereçados aos pais e/ou responsáveis e neles se descrevia o papel que lhes cabia nesta nova etapa que se iniciava com leis que estabeleciam a obrigatoriedade da frequência escolar. No Brasil, as imposições direcionadas aos pais e/ou tutores eram assertivas e sem possibilidade de outras interpretações que não fosse a que estava descrita no artigo. Apesar de cada província sancionar leis de educação compulsória, havia semelhanças entre elas. Santa Catarina, Paraná e Mato Grosso, por exemplo, aprovaram suas leis em anos diferentes, mas como é possível observar, exigiam comportamentos similares de parte dos adultos responsáveis pelas crianças em idade escolar.

²⁰¹ Antônio de Almeida Oliveira é natural da província do Maranhão. Formou-se em Direito no ano de 1866 e, junto com outros dois advogados, João Antonio Coqueiro e M. Mendes Pereira, criou uma escola noturna para adultos. Foi muito atuante na instrução pública em sua província natal. Porém, no ano de 1868, muda-se para a província de Santa Catarina, onde se torna presidente, entre os anos de 1878 a 1880. Informações retiradas do *Diccionario Bibliographico Brasileiro*, escrito por Sacramento Blake, no ano de 1883.

²⁰² A versão utilizada nesta tese da obra *O Ensino Público*, escrita por Antônio de Almeida Oliveira, foi publicada no ano de 2003. Esta versão integra uma série de publicações feitas pelo Senado Federal. Pode ser acessada no endereço eletrônico: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1072>.

Das três províncias citadas, a primeira a aprovar a obrigatoriedade foi a paranaense, que, por meio da Lei nº 17, do ano de 1854, declarava, em seu artigo 12, que pais, tutores, curadores e protetores eram obrigados a dar instrução pública aos menores em idade escolar. No ano de 1874, foi a vez de Santa Catarina, por meio da Lei nº 699, que, logo no artigo 1º, estabelecia que “Todo aquelle que tiver em sua companhia menino maior de 7 annos e menor de 14, e menina maior de 7 e menos de 10, seja pai, mai, tutor ou protector, é obrigado, nos termos desta Lei, a dar-lhes instrução primaria” (SANTA CATHARINA, 1874, p. 1). Na província de Mato Grosso, o artigo 28 do Regulamento da Instrução Primária e Secundária, aprovado no ano de 1880, estabelecia:

Os paes, tutores e educadores, que não mandarem á escola publica ou particular seos filhos, tutelados ou educandos, deverão communicar ao Director geral, na capital, e aos inspectores parochiaes, nos outros lugares, a maneira por que os instruem, com todas as informações que lhes forem exigidas (MATO GROSSO, 1880, p. 10).

Na Argentina, por exemplo, o artigo 3º determina que “Ningún padre, tutor, patrón, director de fábrica o de cualquier otro establecimiento industrial o comercial, podrá substraer de la obligación escolar a los niños que estén bajo su dependência” (ARGENTINA, 1884, p. 2)²⁰³. É interessante este artigo, visto que compreende não só os pais ou tutores como responsáveis pela obrigação escolar das crianças, mas também os donos de fábricas e indústrias, demonstrando a quantidade de meninos e meninas em idade escolar que trabalhavam nesses lugares, como aponta Zapiola (2009) em seu texto sobre os limites da obrigatoriedade escolar em Buenos Aires, explorado no tópico anterior.

No decorrer do século XIX, em especial na segunda metade, havia uma corrida, vamos chamar assim, principalmente dos países ditos “não-civilizados”, de galgar o *status* de “moderno e civilizado”, tendo como referenciais o velho mundo (Europa) e o novo mundo (Estados Unidos da América). Para alcançar este lugar, as autoridades políticas de Brasil e da Argentina potencializaram, em seus discursos, o papel das famílias, principalmente as consideradas de baixa-renda, na instrução de seus filhos e filhas e, conseqüentemente, na ordem social do país. O conselheiro José Liberato Barroso publicou, no ano de 1867, a obra intitulada *A Instrução Pública no Brasil*, e registra: “É portanto de uma boa organização da família, que surge a ordem social: a educação e a instrução são as bases desta organização” (BARROSO, 1867, XXXVII).

²⁰³ “Nenhum pai, patrão, director de fábrica ou de qualquer outro estabelecimento industrial ou comercial poderá se eximir da obrigação escolar das crianças que estão sob sua responsabilidade.” (Tradução livre).

A obrigação em mandar os filhos para as escolas também era uma situação tensa e delicada em localidades mais distantes da capital Buenos Aires. O preceptor Antonio Delgado, do município de Colônia Coroya, que continua pertencendo à província de Córdoba, relata ao presidente do Conselho Nacional de Educação, Benjamin Zorrilla, por meio do jornal *El Monitor*, no ano de 1885, sua indignação com algumas atitudes dos pais, referente à escolarização de seus filhos. Em seus escritos, Delgado informa que a colônia é basicamente composta por agricultores e, por esta razão, entre os meses de novembro e janeiro, são períodos em que as escolas ficam vazias, pois as crianças precisam ajudar os pais na lavoura, não importando sua idade e sexo.

Segundo o preceptor, “No ha sido posible estimularlos, ni conseguir que el niño que asistia un dia á la escuela, lo hiciera al siguiente, hasta que se declaró la ausencia en general” (DELGADO, 1885, p. 662)²⁰⁴. Antonio Delgado se refere aos pais, e durante o transcorrer de seu depoimento, é possível perceber seu descontentamento com as atitudes tomadas pelas famílias, mas ele não perde as esperanças e continua, desta vez com uma hipótese. Talvez “[...] para Diciembre del año escolar venidero se hayan salvado todos los inconvenientes y desaparezcan las costumbres que denuncio; no escasearé medio durante el año para hacer conocer el Reglamento Nacional y que se cumpla; tengo fé y espero conseguirlo” (DELGADO, 1885, p. 663).²⁰⁵

O político Antônio Almeida de Oliveira em sua obra, já citada em páginas anteriores, mencionou como era importante para se entender, por uma determinada perspectiva, o que foi a instrução pública durante o regime imperial no Brasil. Neste livro, o autor descreve como era complicada a relação dos pais em aceitar proporcionar a instrução primária aos filhos.

Em seus registros, ele defende que:

[...] o aprendizado obrigatório é medida necessária, porque para a instrução ser geral não basta haver escolas em toda a parte. Alguns pais se descuidam do dever de mandar instruir seus filhos. Outros precisam deles para auxiliares do seu trabalho. Outros enfim, por serem pobres, não os podem apresentar decentemente vestidos nas escolas. (OLIVEIRA, 1874/2003, p. 66)

²⁰⁴ “Não foi possível estimulá-los, nem conseguir que a criança que ia um dia para a escola, fosse no dia seguinte, até que se declarou a ausência em geral.” (Tradução Livre).

²⁰⁵ Talvez “[...] até dezembro do próximo ano escolar se tenham resolvido todos os inconvenientes e tenham desaparecido os costumes que denuncio; não pouparei meios durante o ano para dar a conhecer o Regulamento Nacional para que ele seja cumprido. Tenho fé e espero consegui-lo.” (Tradução Livre).

Sabe-se que a grande maioria das famílias que moravam em zonas rurais precisava de seus filhos em épocas de plantio e colheita, o que as fazia retirá-los da escola nestas épocas (GOUVÊA, 2007), e esta não era uma realidade restrita ao Brasil. A Argentina também enfrentava os problemas descritos por Antônio Oliveira, como aponta o relato de Antonio Delgado, nos parágrafos acima. A retirada de seus filhos da escola em épocas sazonais precisa ser considerada não como uma forma de rejeição da instituição, mas “como uma opção diante da necessidade de contar com o trabalho dos mais jovens na manutenção do núcleo familiar”. (GOUVÊA, 2007, p. 137).

As famílias estabelecidas nas zonas urbanas também precisavam do auxílio de seus filhos e filhas para complementar a renda econômica. Afinal, não havia grandes oportunidades de emprego, e, como a grande maioria era analfabeta ou tinha conhecimentos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas simples, era muita exploração para pouco pagamento. Então, não era incomum as crianças terem significativa importância na subsistência familiar, “[...]o trabalho infantil entre as camadas pobres não só era indispensável, como também, durante muitos séculos, foi uma prática comum e pouco contestada” (VEIGA, 2016, p. 279).

O trabalho das crianças de famílias mais pobres auxiliava nas contas da casa. As famílias que residiam na parte mais central das cidades viviam em um modelo de moradia muito comum nos cenários urbanos oitocentistas e no começo do século XX, das cidades do Brasil e Argentina - os cortiços ou conventillos. Selecionaram-se imagens com a intenção de que, ao apresentá-las, a representação destes lugares se tornasse mais concreta, pois “a imagem é uma proposta ou protocolo de leitura, sugerindo ao leitor a compreensão do texto e do seu significado” (BASTOS; LEMOS; BUSNELLO, 2007, p. 42), indicando, assim, uma interpretação do dia a dia.

Figura 10 – ‘Un Conventillo’, Buenos Aires, 1901



Fonte: Coleção Mateo Enrique Giordano.²⁰⁶

Figura 11 - Interior de um cortiço, Rio de Janeiro, 1906

²⁰⁶ Acessado pelo endereço digital: <https://journals.openedition.org/nuevomundo/50103>.



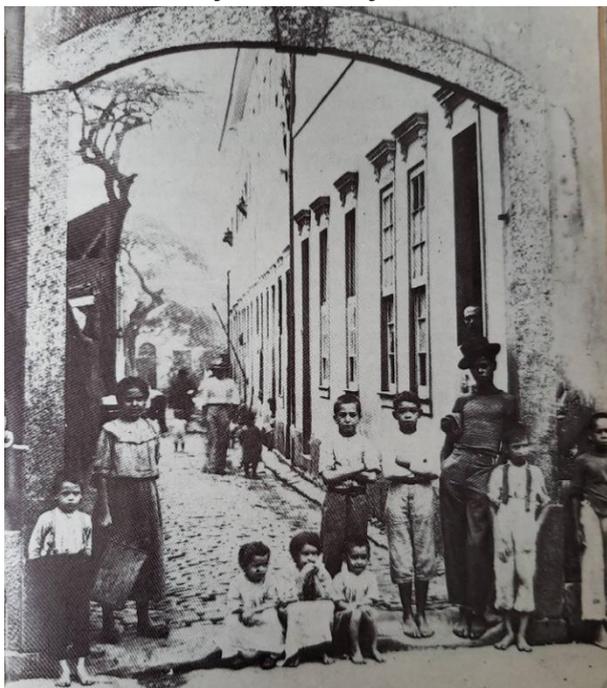
Fonte: Augusto Malta.²⁰⁷

Na tentativa de ilustrar a realidade das rotinas dos cortiços, reli o livro - *O Cortiço*²⁰⁸ -, que relata de maneira naturalista a vida dos personagens que moravam no cortiço “São Romão”, na cidade do Rio de Janeiro, no final do século XIX. Apesar de ser uma obra literária, o livro de Aluísio de Azevedo mostra uma perspectiva de um Brasil oitocentista, que coloca em evidência questões sociais, as realidades heterogêneas dos moradores do Cortiço que retratam imigrantes europeus, negros livres e libertos, migrantes vindos de outras províncias brasileiras, os sujeitos nascidos e crescidos no Rio de Janeiro, entre outras tantas representações. Outra intenção com a leitura era saber se a educação escolar das crianças que ali viviam era retratada de alguma forma; entretanto, não há praticamente nenhuma menção a esta questão.

²⁰⁷ Ib. idem.

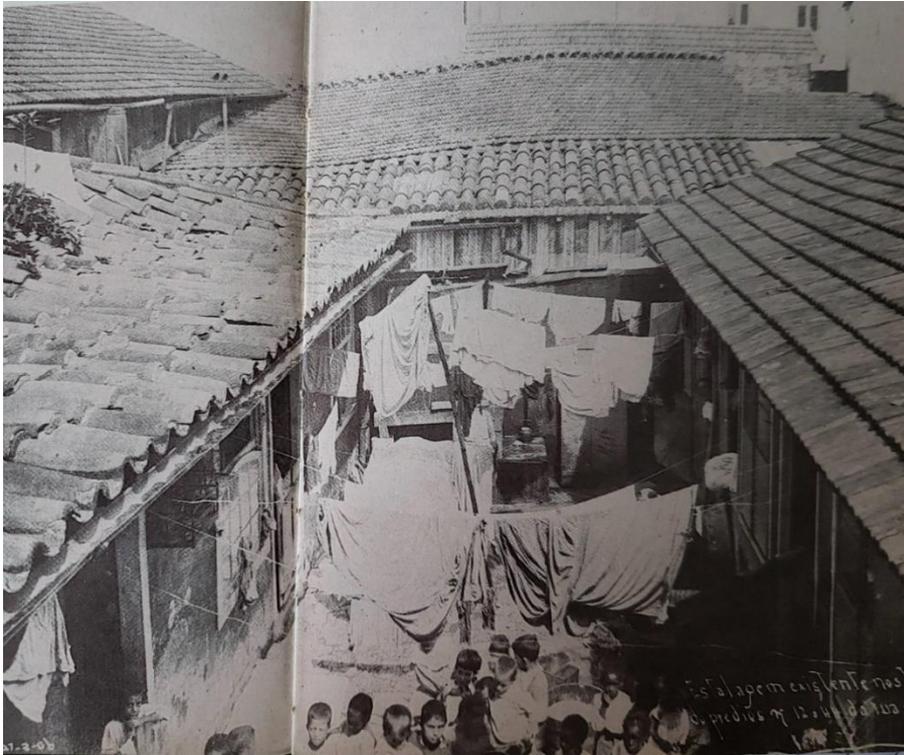
²⁰⁸ A obra, *O Cortiço*, foi escrita pelo autor brasileiro Aluísio de Azevedo, em 1890. A edição lida faz parte da série *Bom Livro*, da editora Ática, que publicou o texto original, em sua 25ª edição.

Figura 12 - As crianças e o cortiço



Fonte: O Cortiço, 1890.

Ao final da edição lida, duas fotografias me chamaram a atenção, e merecem ser trazidas para este trabalho. As duas imagens mostram crianças que moravam naquelas habitações. Na figura 11, elas são o foco; aparecem em primeiro plano, como se fossem a porta de entrada do lugar. Notam-se a simplicidade de suas vestimentas, os pés descalços e uma criançada (meninos e meninas), em sua grande maioria, em idade escolar.

Figura 13 - A vida no cortiço

Fonte: O Cortiço, 1890.

Estas duas fotografias me fizeram refletir sobre o paradoxo das leis da obrigatoriedade escolar e de como as crianças pobres eram vistas, embora muitas vezes não fossem notadas, sendo preciso olhar mais de uma vez, ou com maior atenção, para as perceber e enxergar como crianças com o direito de frequentar a escola e não como mão de obra barata, ou, no caso das famílias de baixa renda, mais uma pessoa para aumentar os proventos. Como já nas páginas acima, os discursos das fontes selecionadas mostram a resistência das famílias em matricular seus filhos nas escolas e os fazer frequentá-la. Os argumentos para tal resistência eram a falta de informação, a ignorância dos pais e/ou tutores, ou as dificuldades financeiras, tornando difícil o provimento do material escolar mínimo necessário (papel, tinta, penas), para que os meninos e meninas fossem para a escola.

O diretor da Instrução Pública da província do Mato Grosso, Sr. Dormevil José dos Santos Malhado, escreve, no Regulamento da Instrução Primária e Secundária, do ano de 1880, o papel fundamental dos pais na instrução de seus filhos e filhas. É por este documento, que a

lei da obrigatoriedade escolar é sancionada²⁰⁹. Em sua fala, Malhado compara a instrução com a luz: iluminar os hábitos e costumes; elevar a moral das crianças e, conseqüentemente, da sociedade. Nas palavras do diretor da Instrução Pública:

Os povos modernos tem-se occupado constantemente da instrucção que alumia o espirito, porque conheceram ‘que não se imprimem na consciencia do homem regras de bem viver sem lhe esclarecer a intelligencia, ampliar-lhe as idéas, instruir-lhe em fim’. Para chegar, porem, a este resultado bastante se tem meditado, e illustres pensadores tratam, há muito, de estudar regras de formular os preceitos, de inculcar no animo de seus concidadãos o dever de instruir seus filhos (MALHADO, 1880, p. 7).

Há uma presença muito marcante nos discursos e argumentos de políticos e educadores, comparando a falta de instrução escolar com as trevas, a barbárie e a imoralidade. A partir do momento em que o sujeito se deixa instruir - isso no caso em que os pais e/ou tutores autorizam seus filhos e filhas a receber instrução e nisso persistem - é que estes e estas passam a ver a luz, a construir hábitos e costumes de boa moral e a formar sentimentos nacionalistas, como apregoa o Sr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho, ao abrir uma sessão da Assembleia Legislativa da província de Santa Catarina, no ano de 1876. Em seu discurso, ao mencionar o estado da instrução pública primária, Bandeira de Mello ressaltava a importância de voltar os olhares para tal questão, de tão grande magnitude, porque necessária para “garantir o futuro da mocidade, a quem mais tarde serão confiados os destinos da pátria, e para que possa esta disputar altiva as victorias do progresso” (SANTA CATHARINA, 1876, p. 40).

A aprovação da(s) lei(s) da obrigatoriedade causaram muito desconforto e indignação, pois muitos pais não admitiam que o Estado tivesse este poder imperativo de “entrar” na esfera da vida privada, ditando como os responsáveis deveriam agir com relação à educação de seus filhos. Sabe-se que tanto a lei da obrigatoriedade escolar argentina, quanto a brasileira, tinham como um de seus objetivos a expansão da escolarização, podendo esta ser realizada em escola públicas, particulares, subvencionadas ou em casas de família, tendo estas que comprovar o ensino caso escolhessem a última opção.

Foi difícil encontrar nos discursos e argumentos das autoridades políticas e educacionais elogios ou reconhecimento aos pais e/ou responsáveis pelos esforços feitos para a instrução das crianças em idade escolar. Normalmente, o tom é de cobrança, ou de falas vexatórias, como vimos no decorrer do capítulo e, em particular, neste tópico. Todavia, o número de pais e/ou

²⁰⁹ Quem ocupava o cargo de presidente da província era o general Barão de Maracajú, Rufino Eneas Gustavo Galvão, que esteve à frente da função entre 5 de dezembro de 1879 e 2 de maio de 1881.

tutores pobres que forneciam instrução para seus filhos e filhas era significativo. Peço licença para apresentar um trecho que faz parte do trabalho realizado por Célia Siqueira Xavier Nascimento²¹⁰, que analisa e investiga a produção da infância na escolarização das crianças introduzidas na instrução elementar em Minas Gerais, entre as últimas décadas do século XIX e os anos iniciais do século XX.

O trecho é extenso, mas é um exemplo importante do valor que a instrução pública tinha para alguns pais e dos esforços realizados para que seus filhos frequentassem a escola²¹¹. Este excerto mostra a indignação de um pai da província de Minas Gerais com o trabalho da professora d. Antônia Ferreira dos Santos, que, ao invés de ensinar seus alunos, cuidava de seus afazeres domésticos²¹². Sentindo que a aprendizagem do seu filho estava sendo prejudicada, o homem toma a decisão de retirá-lo da escola pública, e o coloca em uma escola particular; entretanto, o pai não está mais conseguindo pagar a escola particular, e exige que o governo tome providências para com a professora:

Na qualidade de cidadão e morador dessa localidade e prejudicado na educação de meu filho venho por meio desta participar a V. S.^a o mau procedimento da professora que rege a cadeira deste lugar. D. Antônia Ferreira dos Santos, pois a referida professora nada ensina, deixa a aula a disposição dos alunos e vai cuidar do serviço doméstico, se o aluno pediu-lhe para ensinar ela responde-o com toda grosseria dizendo que não pode pelear com canalhas de burros e vai seguindo para a cozinha. Tendo eu um filho nesta aula por algum tempo e sem aproveitamento nenhum, tomei a resolução de leva-lo para uma escola particular, já lê e escreve sofrivelmente, ao passo que quando retirei-o desta escola pública aqui elle não conhecia nem as letras do alfabeto tendo estado na escola pública a mais tempo, está também conhecido que o atraso dos alumnos é devido a ruim professora que temos, porque um menino não aprende sem ter mestre, e uma professora nestas condições é mesmo que não ter, eu trabalho na minha profissão de ferreiro tenho a minha tenda em uma caza do lado oposto a da aula como V.S.^a sabe, eu observo estas faltas da professora diariamente passam se muitos dias que ella não tem alumnos na escola, e quando tem é um ou dois com o filho della e estes mesmo ficão no desprezo e ella ganhando dinheiro dos cofres públicos e os pais de família sem poderem aproveitarem este favor tão útil que o governo nos faz. Outra razão pela qual chamo a vossa atenção é o nome de meu filho ficou ahi no mappa do 2º trimestre do corrente anno, quando eu já retirei-o da escola a mais de um anno e avizei ao marido da referida professora dizendo que retirava meu filho da escola porque estava perdendo tempo sem aprender nada, elle então respondeu-me que para ele valia o mesmo que os portões da escola estavam abertos quer tivesse meninos

²¹⁰ A dissertação intitulada: *Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras (fins do século XIX – início do século XX): práticas, espaços e tempos*, foi defendida no ano de 2009, na Universidade Federal de Minas Gerais -UFMG.

²¹¹ Sugestão de leitura: Garcia (2020).

²¹² Era muito comum as aulas serem ministradas nas casas de professores, mesmo sendo públicas, pois, por vezes não havia locais suficientes ou adequados para tal fim.

quer não que a professora tinha de receber seus vencimentos, é verdade que os portões da escola estão abertos porque a professora mora na caza é impossível que fique com as portas fechadas, mas quanto ao dever escolar está escandalosamente conhecido que não há nenhum. Eu como pobre pai de família venho perante a V.S.^a pedir-lhe como autoridade escolar empregar todos os meios para o melhoramento do ensino pois eu não posso mais sustentar meu filho em escola particular e isto é um prejuízo para os pais de família que desejão a educação de seus filhos e ao governo que despendeu dos cofres públicos esta mensalidade sem aproveitamento nenhum da infância. (APM, SI 797, 1897 *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 98).²¹³

Na edição de número 76 do ano de 1885, do jornal *El Monitor*, o inspetor C. N. Vergara, da província de Mendoza, que, em edições anteriores, escrevia sobre sua indignação com a falta de interesse dos pais na instrução dos seus filhos e da aplicação de multas, nesta publicação discorre sobre o crescente interesse dos pais na educação:

El interés público por la educacion empieza recien á querer despertarse en la campaña; algunas municipalidades, (estas son al mismo tiempo Comisiones Inspectoras de Educacion) se preocupan de ella, contribuyendo á su adelanto; á muchas escuelas de varones asisten niños de una y hasta de dos leguas de distancia, lo cual prueba el interés que tienen padres por la instruccion de sus hijos y la buena voluntad de éstos por adquirirla (EL MONITOR, 1885, p. 510).

Como tem sido abordado ao longo desta tese, a questão da moralidade era muito presente nos discursos e argumentos que legitimavam a educação obrigatória. Uma das estratégias dos políticos e educadores influentes da época era usar como forma de pressionar os pais e/ou responsáveis o dever moral para com seus filhos e filhas e a Pátria. Para conseguir tal resultado, desmoralizavam, ao mesmo tempo, estes homens e mulheres. Tanto em território brasileiro quanto no argentino, essa prática foi exercida. Ser um sujeito com boa moral era um sentimento que no século XIX ganhava força. Era preciso que os sujeitos da sociedade se adaptassem aos novos hábitos e a condutas civilizatórias. Um indivíduo de boa moral era aquele que agia conforme as regras. Quando os pais se opunham ao Estado, eram tratados como imorais ou de moral fraca, porque, acreditava-se, pela homogeneização de hábitos e sentimentos aconteceria sem grandes percalços o alcance de uma sociedade civilizada e moderna.

²¹³ Há mais de uma interpretação quanto a este registro. A outra maneira de compreendê-lo é relacionada a uma disputa política com a professora, que vai além do empenho do pai na escolarização do filho. Como sugestão de leitura, recomenda-se: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Sentidos da Profissão Docente: estudo comparado acerca de sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX.** (2004).

3.6 Punição às famílias

Para que o objetivo de tornar o Brasil e a Argentina nações civilizadas fosse alcançado, foram tomadas medidas para que as famílias que não cumprissem com o seu dever de matricular as crianças na escola, fossem punidas. As punições iam desde advertências verbais, multas em dinheiro, chegando, em alguns casos, à prisão do responsável pela criança. O Estado argentino acreditava que:

No podría sostenerse, por otra parte, que el Estado tenga el derecho de castigar y no el de enseñar: creo que nadie puede dudar, que la afirmación se impone por si misma, que si el Estado tiene el derecho de llevar á un ciudadano al patíbulo, no puede dejar de tener el derecho de sentarlo en lo bancos de la escuela pública. (ZORRILLA, 1888, p. 7)²¹⁴

Ao compreender que era um direito do Estado fazer “sentar as crianças nos bancos da escola pública”, pensava-se em estratégias para fazer cumprir este preceito. A maneira encontrada para tanto era também a de aplicar sanções às pessoas que não quisessem colaborar com o projeto de escolarização que estava sendo proposto.

Autoridades políticas brasileiras e argentinas, na tentativa de fazer os pais e/ou responsáveis cumprirem com o seu dever de instruir seus filhos e filhas, acreditavam que o meio de o conseguir era aplicando as multas e penalidades que estavam estabelecidas nos artigos das leis de obrigatoriedade escolar. A Lei 1.420, argentina, previa em seu artigo 6 a punição por meio de multas para os pais ou responsáveis que não provessessem a educação escolar de seus filhos. Na edição de número 68, de 1884, do jornal *El Monitor*, há diversos informes dos inspetores nacionais de escolas nas províncias argentinas. Um destes é do inspetor C. N. Vergara, da província de Mendoza. Vergara escreve relatando que pouca coisa havia mudado no cenário educacional da província desde a aprovação da lei de obrigatoriedade escolar²¹⁵. O inspetor se mostrava indignado com as autoridades responsáveis pela instrução pública por nada fazerem para obrigar os pais e/ou tutores a matricular seus filhos na escola, como exigia a lei.

²¹⁴ “Não podia sustentar, por outra parte, que o Estado tenha o direito de castigar e não de ensinar: creio que ninguém pode duvidar, que a afirmação se impõe por si mesma, que se o Estado tem o direito de levar um cidadão à forca, não pode deixar de ter o direito de sentá-lo nos bancos da escola pública.” (Tradução livre)

²¹⁵ É importante relembrar que a lei foi aprovada em julho de 1884, e o informe data do mês de setembro, sendo a edição publicada no mês de outubro.

Apesar de imposição da multa na referida lei, “[...] desgraciadamente esta disposicion no se pone en práctica²¹⁶” (EL MONITOR, 1884, p. 229).

Em outra publicação do jornal, desta vez do ano de 1888, há uma carta²¹⁷ escrita pelo professor normalista e diretor de uma escola comum, d. Félix F. Gonzalez, sobre a regularidade da presença das crianças nas escolas primárias. No decorrer da carta, Gonzalez atesta sua preocupação sobre uma grave questão que precisava ser solucionada: a falta de assiduidade dos alunos nas escolas. Segundo Gonzalez, o professor normalista sabe que bons professores e métodos pedagógicos são capazes de produzir resultados benéficos no intelecto, no físico e na moral das crianças, mas isto só seria visto e sentido se houvesse regularidade na frequência. Um dos motivos por ele colocados era a falta de vontade dos pais em exigir que seus filhos e filhas, depois de matriculados, continuassem frequentando a escola. Em suas palavras:

[...] la desidia de los padres ó encargados de la educación del infante, para hacer que éste asista con la mayor puntualidad á las clases. Se ha procurado salvar este grave inconveniente, ya por medio de tarjetas, donde se hace constar la falta del niño, ya por comunicaciones especiales del director con los padres de familia, ora por medio de amonestaciones generales y particulares hechas por cada profesor á su clase respectiva, ora, en fin, por el recurso de las penitencias, las que pueden muy bien ser injustas en ciertos casos, puesto que se castigan en los alumnos faltas que estos no han cometido; porque, al no asistir, solo han cumplido órdenes que no pudieron menos de acatar. A pesar de todas estas medidas, poco ó nada se puede conseguir en el sentido de mejorar la mala costumbre que tienen los jefes del hogar doméstico de retener á sus hijos en casa por la causa más fútil (EL MONITOR, 1888, p. 962/963).²¹⁸

O diretor da escola relata em seus escritos as ações realizadas para alertar os pais e/ou responsáveis a respeito da importância da assiduidade das crianças na escola, mas, ao que tudo indica, sem muito êxito, por isso responsabilizando os pais pelo mau andamento da educação escolar de seus filhos.

Algumas províncias brasileiras, ao aprovarem suas leis de obrigatoriedade escolar, também incluíram penalidades contras aqueles que não fizessem sua parte, para que, no

²¹⁶ “[...] infelizmente, esta disposição não se coloca em prática.” (Tradução livre).

²¹⁷ Outro ponto trazido na carta por Gonzales, refere-se ao fato de que a escola não é atrativa para os alunos, e desta maneira os meninos e meninas não têm interesse em ir para a escola e os pais, como já não tem vontade de exigir que seus filhos frequentem a escola, não fazem maiores esforços.

²¹⁸ “[...] a negligência dos pais ou responsáveis pela educação da criança, para fazê-la frequentar as aulas com a maior pontualidade. Esforços têm sido feitos para superar este grave inconveniente, seja por meio de cartões em que a ausência da criança é registrada, ou por comunicações especiais do diretor com os pais da família, ou por meio de reprimendas gerais e particulares feitas por cada professor à sua respectiva turma, enfim, pelo recurso a penitências, que podem muito bem ser injustas em certos casos, pois punem-se faltas nos alunos que não cometeram; porque, ao não comparecer, eles apenas cumpriram ordens a que não puderam deixar de obedecer. Apesar de todas essas medidas, pouco ou nada pode ser alcançado no sentido de melhorar o mau hábito que os chefes de família têm de manter seus filhos em casa pela causa mais fútil.” (Tradução livre).

discurso estatal, a barbárie e a ignorância fossem aos poucos sendo substituídas por bons costumes e por uma sociedade moderna. A autora Fabiana da Silva Viana traz, em seu texto, que a Lei n. 13, de obrigatoriedade escolar em Minas Gerais, do ano de 1835, propõe em seu artigo 12º:

Os Pais de Famílias são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º grau ou nas Escolas Públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau. A infração deste Artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis, uma vez que aos infratores se tenham feito três intimações no espaço de seis meses, e não tenham eles apresentado razões, que justifiquem o seu procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendíveis pelo Governo em vista de informações dos Delegados. Nas reincidências a multa será dobrada. Considere-se reincidência a continuação da falta dois meses depois da condenação. (VIANA, 2017, p. 71)

Assim como na lei de obrigatoriedade escolar mineira, o *Regulamento de Instrução Pública da Província do Espírito Santo*, aprovado em 1873, também tinha um artigo destinado aos pais e responsáveis que não cumprissem com seu dever de fornecer educação escolar para as crianças em idade escolar, que eram de sua responsabilidade. O artigo 41 dizia que pais, tutores e curadores que:

[...] sem escusa legítima, não derem o ensino elementar á seus filhos e tutelados, ou curatelados, incorrerão na multa de trinta á cem mil reis, conforme suas circunstancias. Esta multa será imposta pelo Inspetor geral, ou seus Delegados, com recurso, para o Presidente da Província, e será cobrada executivamente. No caso de reincidência será dobrada. (ESPÍRITO SANTO, 1873, p. 8 *apud* SCHWARTZ; SIMÕES, 2013, p. 72)

Ao longo deste capítulo, viu-se a relação tensa e delicada entre as famílias e/ou responsáveis mais pobres e o Estado quanto à instrução primária de meninos e meninas em idade escolar. Para concretizar seu projeto de civilizar e modernizar a nação argentina e a nação brasileira, a compulsoriedade escolar foi uma ação significativa. Os governos dos países não pouparam esforços e não mediram palavras para fazer com que os pais e/ou responsáveis matriculassem as crianças na escola. Viana (2017) destaca um fragmento do artigo intitulado *Da Educação*, do jornal mineiro *O Universal*, que tem um viés mais sentimental, explorando o bem querer dos pais para com seus filhos:

Aquele que sentir arder em seu peito o amor paternal, ou o cuidado de que seus filhos tenham para o futuro um modo de vida decentes, e que possam concorrer para o bem da sociedade geral, fazendo-se dela dignos membros, deve empregar todo o seu empenho, e autoridade de pai, para que de tenra idade os filhos se vão habituando a práticas de ações justas, e honestas [...]. Só na infância poderão esses filhos contrair bom hábito, e por conseguinte os

meios de futura felicidade; sendo que ideias verdadeiras, inspiradas constantemente pelo pai, e ajudadas por exemplos continuados e interrompidos formem neles acertadas disposições para a virtude. (O UNIVERSAL, 6/1/1841 *apud* VIANA, 2017, p. 67/68)

Entretanto, os pais e/ou tutores não tinham a opção de não ofertar instrução para as crianças em idade escolar. Esta falta resultava em retaliações públicas e multas. A segunda metade do período oitocentista é marcada por embates sobre a esfera pública e privada, e estes encontros também aconteciam entre família e Estado no que se referia à instrução escolar. No discurso sarmientino, que teve grande influência nas questões educacionais argentinas, “[...] la autoridad del maestro del estado se sobreimpuso a la autoridad familiar, en un proceso que marca la tensión entre espacios privados y públicos y que indica la gradual delegación de las tareas en el estado educador” (CARLI, 2003, pág. 46)²¹⁹. A autora justifica que, no caso argentino, este processo estava “estrechamente ligado a los complejos procesos de integración cultural y social de una población nacional conformada por la inmigración” (CARLI, 2003, p. 46)²²⁰.

Contudo, ao analisar leis, decretos, regulamentos e outros documentos referentes ao desenvolvimento da educação moderna, principalmente no que concerne à educação escolar compulsória, compreende-se que esta ação foi direcionada às crianças de famílias pobres como uma estratégia de controle social. Ou seja, grande parte destes pais não tinha condições financeiras para educar seus filhos em casa, obrigando-os a matricular suas crianças, quando aptas, nas escolas públicas primárias, acarretando conflitos e tensões entre as famílias e o Estado. Nessa direção a fala do presidente da província do Piauí, no Relatório Ministerial do Império, apresentado pelo sr. dr. Paulino José Soares de Souza, no ano de 1869 pode servir de exemplo. Augusto Olympio Gomes de Castro²²¹ relata um número baixo de matrículas nas escolas, manifestando certa preocupação com os meninos pobres que permaneceriam na ignorância, mas deixa salientado que “[...]. Cumpre, porém, que o Poder publico, que não póde ser indiferente á instruccão do povo, estimule o zelo dos pais, e os force ao menos nas cidades

²¹⁹ “[...] a autoridade do professor estadual se sobrepôs à autoridade familiar, em um processo que marca a tensão entre os espaços privado e público e que indica a gradual delegação de tarefas ao estado educador.” (Tradução livre).

²²⁰ “intimamente ligada aos complexos processos de integração cultural e social de uma população nacional constituída pela imigração.” (Tradução livre).

²²¹ Augusto Olympio Gomes de Castro (1836-1909) – natural do Maranhão, formou-se em Direito, atuando como advogado, jornalista e magistrado. Foi presidente da província do Piauí entre 1868 e 1869. Informações retiradas de: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/1498>.

e villas, onde há mais commodidade, a cumprirem o primeiro de seus deveres” (CASTRO, 1869, p. 62).

POR ORA... – considerações finais

O objetivo geral desta tese foi identificar e analisar discursos e argumentos que sustentaram a aprovação de leis de obrigatoriedade escolar no Brasil e na Argentina, na segunda metade do século XIX. A partir das leituras e análises das fontes, verificou-se que a obrigatoriedade escolar foi uma das estratégias dentro do projeto de expansão da escolarização brasileira e argentina. É importante reafirmar que, apesar de vizinhos, os dois países guardavam grandes diferenças, como por exemplo o regime político, entretanto, encontrou-se questões que se conectam. Não há dúvida que houve limites e que a pesquisa tem suas fragilidades em decorrência dos meus limites enquanto pesquisadora, das fontes e referências bibliográficas, entre outros, mas foi uma escolha manter a Argentina, e acredito ter sido acertada.

Entendendo a obrigatoriedade escolar como uma estratégia, o trabalho foi dividido em três capítulos, com a intenção de explorar melhor os principais argumentos encontrados nos processos de aprovação das leis, que estão nas fontes selecionadas.

Assim, o primeiro capítulo trata principalmente dos argumentos favoráveis à obrigatoriedade escolar de Brasil e Argentina. Estes argumentos são principalmente relacionados a alcançar o progresso, tirar as crianças da escuridão e da ignorância, qualificar a mão-de-obra, entre outros. Os Congressos Pedagógicos foram espaços importantes para os debates referentes a obrigatoriedade escolar.

No segundo, as análises realizadas partem dos argumentos referentes ao que seria necessário para se ter uma boa escola: professores idôneos, bons mobiliários e arquitetura escolar adequada, e como estes itens faziam parte dos discursos de autoridades e políticos contrários ou favoráveis a uma lei de obrigatoriedade escolar.

O terceiro e último se ocupa das famílias e/ou tutores, incluídos no projeto por força da expansão da escolarização, o que nos permitiu identificar como eram envolvidos, responsabilizados e punidos por eventuais fracassos da implantação de tal projeto.

No decorrer da investigação, encontrei uma informação, que inicialmente tomei como curiosa e no desenvolver do trabalho a qualifiquei como importante, relacionada ao político João Thomé da Silva, quando descobri ter sido ele presidente de três províncias brasileiras - Espírito Santo, Santa Catarina e Alagoas -, com significativa participação na aprovação das leis

destas províncias. Com um discurso muito alinhado ao de outros países, o político brasileiro argumentava que uma sociedade só alcançaria o progresso por meio da instrução e tornar a educação compulsória seria um caminho importante para tal feito. Pode-se afirmar que João Thomé da Silva estava tão convencido de suas crenças quanto à escolarização e a seu papel na sociedade, que aplicou o mesmo discurso e os mesmos argumentos nas três províncias em que exerceu o cargo de presidente.

Com a análise das fontes, percebi a força de discursos que argumentavam que o progresso da sociedade brasileira e o da sociedade argentina não poderia prescindir da instrução, com ênfase na instrução primária e pública. Institucionalizar a obrigatoriedade escolar nestes dois países era uma maneira de os colocar na rota dos países desenvolvidos. Era afastar a escuridão, a ignorância e mostrar a luz, a instrução. E uma das formas de propagar tais ideias e convicções era por meio de congressos pedagógicos. Para esta pesquisa, fixei-me em dois: o Primeiro Congresso Pedagógico realizado na Argentina no ano de 1882, na capital Buenos Aires, onde várias autoridades políticas e educacionais se reuniram para discutir e debater, entre outras questões, referentes à organização escolar. Consideram-se suas resoluções um antecedente da Lei 1.420, promulgada no ano de 1884.

O outro congresso analisado foi o que iria acontecer na cidade do Rio de Janeiro no ano de 1883, mas que foi cancelado. Contudo, a publicação de suas atas e pareceres tornaram-se fontes valiosas não só para esta pesquisa, mas para a história e a historiografia da educação brasileira.

Outro argumento que muito aparece nos discursos de autoridades políticas e educativas favoráveis ou não à obrigatoriedade escolar é quanto à questão da materialidade, pois artefatos como a mobília ou a falta dela influíam no processo de modernização da escolarização. A construção de edifícios destinados para fins escolares foi também uma parte importante nos projetos de expansão da escolarização que estava se encaminhando no Brasil e na Argentina entre a segunda metade do século XIX e início do século XX. O que se destacou no decorrer da escrita deste trabalho foi que o cenário educacional oitocentista, tanto na Argentina como no Brasil, era marcado pela falta e precariedade destes edifícios escolares.

Entretanto, de que adiantaria dispor de bons prédios, mobiliários e objetos escolares, se não houvesse docentes habilitados a aplicar os novos métodos pedagógicos ou que não apresentassem um caráter idôneo? Este também era um argumento muito utilizado em discussões referentes à necessidade de tornar compulsório o ensino escolar; afinal, era muito

forte o discurso de que, “quanto vale o mestre, vale a escola”. A instituição escolar era considerada boa quando tinha um professor comprometido, quando seus alunos sabiam ler, escrever, fazer contas e passavam nos exames. Para ter docentes qualificados era preciso ter um local de formação, que eram as escolas normais.

Na Argentina, além da análise de documentos, havia o trabalho de Daniel Suárez (1994), segundo o qual, a partir da Lei 1.420, a escola normal ganhou mais território, podendo considerar-se como uma consequência da obrigatoriedade escolar na criação e expansão desta instituição. Já no Brasil a consolidação da escola normal foi um processo mais moroso.

No que diz respeito à proteção, constatou-se, nos discursos examinados, certa ambiguidade nas leis de obrigatoriedade escolar. De um lado, havia uma proteção para as infâncias; de outro, a preocupação com um projeto civilizatório. Com relação à proteção das crianças, o que observei foi que nos anos finais do século XIX diversas instituições escolares eram influenciadas pelos discursos médico-higienistas, movimento que estava em crescimento neste período.

Durante toda a investigação ao analisar as referências bibliográficas, ficava bastante evidente que havia dois grupos de pessoas. O grupo contrário à escolarização obrigatória argumentava que as escolas não tinham nem o mínimo necessário para funcionar, o outro grupo acreditava que, com a aprovação da lei, o Estado investiria mais nas escolas elementares, modernizando também seu aparato material.

Nesta investigação, os mobiliários escolares também foram estudados, mas sob a ótica da proteção. Havia, por exemplo, necessidade de carteiras, cadeiras e bancos escolares adequados para zelar pela parte física e pedagógica das crianças, que seriam o futuro da sociedade argentina e da brasileira. Educadas para serem úteis a si e ao Estado, muitos dos hábitos das crianças mais pobres e/ou trabalhadoras não eram bem-vistos pelas autoridades, que argumentavam que a instrução pública, principalmente a primária, era um meio de diminuir as condições de miséria e criminalidade e de inculcar na população bons hábitos.

Então, criar e aprovar uma lei que obrigasse as crianças de determinada faixa etária a frequentar a escola era uma forma de proteger um futuro social e econômico, além de uma necessidade estatal para a construção dessas duas nações. Para tentar garantir que a lei fosse cumprida, por mais que a investigação mostrasse que as primeiras leis de obrigatoriedade não tiveram tanto êxito, era preciso que o Brasil e a Argentina criassem algumas estratégias. Uma delas foi criar a narrativa de desmoralizar e culpabilizar os pais e/ou responsáveis pelo lento

avanço da expansão da escolarização. Havia um embate muito forte entre as famílias mais pobres e o Estado, pois algumas delas precisavam de seus filhos para ajudar na renda da casa, o que levava muitas delas a retirar a(s) criança(s) assim que tivesse aprendido a ler, a escrever e a contar. Com o intuito de pressionar os pais e/ou responsáveis, tanto na lei da Argentina como nas do Brasil, se estabelecia uma punição em dinheiro para as famílias que não matriculassem seus filhos na escola e que não os fizessem frequentá-la.

Apesar de cenários políticos, culturais, sociais e econômicos um tanto quanto distintos entre os países pesquisados, entre os anos de 1870 e 1890, a hipótese amparada para esta investigação que era a de que Brasil e Argentina comungavam dos mesmos argumentos para instituir a obrigatoriedade escolar, sustentou-se.

Espero que esta pesquisa estimule outros pesquisadores e outras pesquisadoras a investigarem acerca da obrigatoriedade escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios. **Por uma história econômica da escola: a carteira escolar como vetor de relações** (São Paulo, 1874-1914) - Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALCÂNTARA, Wiara Rosa Rios; VIDAL, Diana Gonçalves. Corpo e matéria: relações (im)previsíveis da cultura material escolar. *In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.).* **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades.** Vitória: EDUFES (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil; v. 14). 2018. p. 243-268.
- AISENSTEIN, Angela; ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A Escolarização dos corpos entre fundações e reformas: Brasil e Argentina (1880-1940). *In: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.).* **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000).** São Paulo: Cortez, 2009. p. 161-204.
- ALLIAUD, Andrea. Orígenes de la profesión docente y una peculiar forma de vinculación con el saber. *In: ALLIUD, Andrea.* **Los maestros y su historia: los Orígenes del magisterio argentino.** Buenos Aires: Centro Editor de America Latina, 1993. p. 71-89.
- ALMEIDA, Cintia Borges de. **Entre a “tiramnia cruel” e a “pedra fundamental”:** a obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado) - UERJ, 2012. 276 p.
- ARATA, Nicolás. Un episodio de la cultura material: la inauguración de 54 edificios escolares en la ciudad de Buenos Aires (1884-1886). **Revist História da Educação (Online)**, 2019, v. 23, p. 1-29.
- ARATA, Nicolás. Escolarización. *In: FIORUCCI, Flávia; VISMARA, José Bustamente.* **Palabras claves en la historia de la educación argentina.** UNIPE: Buenos Aires, 2019. p. 143-148.
- ARATA, Nicolás. **La escolarización de la ciudad de Buenos Aires (1880-1910).** Departamento de Investigaciones Educativas. Cinvestav: México, 2016.
- ARAÚJO, José Carlos Souza; BUENO DE FREITAS, Anamaria Gonçalves; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (Orgs.). **As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República.** Campinas/SP: Alínea Editora. (2008).
- ALVES, Miriam Fábria; VALDEZ, Diane. A obrigatoriedade escolar nos discursos oficiais em Goiás: império e primeiras décadas da república. *In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F. de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.).* **Obrigatoriedade Escolar no Brasil.** Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 77-98.
- AZEVEDO, Aluísio Tancredo Gonçalves de. **O Cortiço.** 25. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.

AZZI, Riolando. Hierarquia, ordem e disciplina: os colégios de padres no Rio de Janeiro (1870-1920). **Revista Rio de Janeiro**, n. 13-14, mai./dez. 2004.

BACELLAR, Carlos. Uso e mau uso dos arquivos. *In*: PINSKEY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2020. p. 23-80.

BAIA HORA, José Silvério. Direito à educação, obrigatoriedade escolar e extensão da escolaridade. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo de.; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 381-398.

BARBA, Fernando Enrique. La ley de educación común de Buenos Aires de 1875. **Trabajos y Comunicaciones**, v. 18, 1968, p. 53-65. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1051/pr.1051.pdf ley 1875

BARBA, Fernando Enrique. Sarmiento, sus ideas en torno a algunos aspectos de la educación. Su pensamiento relativo a la dotación de rentas propias para la creación de escuelas públicas. **Temas de Historia Argentina y Americana**, v. 23, p. 13- 30, 2015.

BARBUY, Heloisa. O Brasil vai a Paris em 1889: um lugar na Exposição Universal. **Anais do Museu Paulista**. São Paulo. n. sér. v. 4, p. 211-261, jan./dez., 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/anaismp/a/YnrxPKPxnhVT4jfqf6ZyDK/abstract/?lang=pt#> .

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; ANJOS, Juarez Tuchinski dos. Questão de materialidade: a carteira escolar no congresso da instrução pública do Rio de Janeiro (1883). **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 3, p. 113-136, set./dez., 2020.

BASTOS, Maria Helena C.; LEMOS, Elizandra A.; BUSNELLO, Fernanda. A Pedagogia da Ilustração: uma face do impresso. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 41-78.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Leituras da Ilustração Brasileira: Céléstin Hippeau (1803-1883). **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 3, n. 3, p. 67-112, 2002.

BASTOS, Maria Helena Câmara. A educação como espetáculo. *In*: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Câmara. (Orgs.). **História e memórias na educação do Brasil**. v. II: século XIX. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, 3. ed., p. 116 -131.

BEZERRA CORDEIRO, Andréa. **Luz e Caminho aos pequenos: os primeiros congressos americanos da criança e a pan-americanização dos saberes sobre a infância (1916 a 1922)**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

BEZERRA CORDEIRO, Andréa Bezerra; FRANÇA, Franciele Ferreira. As palavras dos professores e as coisas da escola: materialidade escolar, móvel e fazeres docentes entre os séculos XIX e XX. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 3, set./dez. 2020. p. 94-112.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o ofício do professor**. Jorge Zahar: Rio de Janeiro. Trad. André Telles, 2002.

BUCAILLE, Richard; PESEZ, Jean-Marie. Cultura material. In: ROMANO, Ruggiero (Org.). **Enciclopédia Einaudi**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1989. v. 16, p. 11-47.

BUENO DE FREITAS, Anamaria Gonçalves; NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. A obrigatoriedade da instrução primária em Sergipe no século XIX: iniciativas, regulamentos e práticas. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 341-358.

CAMARILLO, Nayeli Fonseca. “Niños sanos, naciones fuertes: los congresos panamericanos del niño como modelos de modernización, higiene y educación, 1916-1942”. Dissertação (Mestrado em História Internacional) - Centro de Investigación y Docencia Económicas, A.C. (CIDE). México, 2014.

CARLI, Sandra. **Niñez, pedagogía y política**: transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2001.

CARLI, Sandra. Infancia. In: FIORUCCI, Flavia; VISMARA, José Bustamente. **Palabras claves en la historia de la educación argentina**. UNIPE: Buenos Aires, 2018. p. 197-204.

CASTANHA, André Paulo. ESCOLAS NORMAIS NO SÉCULO XIX: um estudo comparativo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 32, p. 17-36, dez. 2008.

CASTRO, César Augusto (Org.). **CULTURAL MATERIAL ESCOLAR**: a escola e seus artefatos (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2. ed., 2013.

CASTRO, César Augusto. Os percursos da obrigatoriedade escolar no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 99-114.

CASTRO, Cesar Augusto; CASTELLANOS, Samuel Luis Velazquez. A Instrução de meninas no Asilo de Santa Teresa (Maranhão/ 1856-1871). **Revista História da Educação (Online)**, v. 25, p. 1-32, 2021.

COLLICHIO, Therezinha A. Ferreira. Dois eventos importantes para a história da educação brasileira: a Exposição Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Freguesia da Glória. In: **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, 13 (2), jul./dez., p. 5-14, 1987.

CORALINA, Cora, (1985). Poemas dos becos de Goiás e estórias mais. 9. ed. São Paulo: Global Editora.

CORDEIRO, Jaime. Educação e reformismo político na crise do regime imperial: O Ensino Público, de A. de Almeida Oliveira. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 346-371, set./dez. 2016.

DAROS, Maria das Dores; DANIEL, Leziany Silveira & SILVA & Ana Cláudia da (Orgs.) (2005). **Fontes Históricas: Contribuições para o estudo da formação de professores catarinense (1883-1946)**. Florianópolis: UFSC-NUP.

DICCIONARIO Universal de Educação e Ensino. Porto: Livraria Internacional de Ernesto Chardron - Casa Editora Lugan & Genelioux, sucessores, 1886. v. 1, 1.016 p.

DI LUCA, Domingo. **El Congreso Internacional Americano de Buenos Aires.1882**. 1981. Disponível em: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/130695>.

DUARTE, Oscar Daniel. **El Estado y la educación entre 1870 y 1885**. El proyecto educativo frente al impacto de la crisis de 1873. Sus derivaciones políticas y económicas. Tese (Doutorado en Historia) - Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2014. 376 p.

DUARTE, Oscar Daniel. La propuesta escolar en Argentina y sus vínculos económicos durante las presidencias de Bartolomé Mitre y Domingo F. Sarmiento. **Revista Brasileira de História da Educação**, ed. v. 15, n. 3 (39), p. 23-52, set./dez. 2015.

DUARTE, Daniel. Origen y función de *El Monitor de la Educación Común*. Una herramienta fundamental para la tarea educativa (1881-1888). a. 6, n. 10, p. 129-149, 2014.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e Civilização**. Tradução de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993, v. 2.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. v. 1. Tradução: Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: formação do Estado e da civilização**. v. 2. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **Tiempos y Espacios para la Escuela: Ensayos Históricos**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Patrimônio material de la escuela e historia cultural. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 11, n.2, p. 13-28, jul-dez. 2010.

ESCOLANO BENITO, Agustín. **A escola como cultura: experiência, memória, arqueologia**. Heloísa Helena Pimenta Rocha e Vera Lucia Gaspar da Silva (tradução). 2016.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Las materialidades de la escuela (a modo de prefácio). *In*: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marília Gabriela (Orgs.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 11-18.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.). **Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 193-211.

FARIA FILHO, Lucianos Mendes de; PINEAU, Pablo. A educação e a questão da construção de identidades modernas no século XIX: os casos da Argentina e do Brasil. *In*: VIDAL, Diana G.; ASCOLANI, Adrián (Orgs.). **Reformas Educativas no Brasil e na Argentina: ensaios de história comparada da educação (1820-2000)**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 87-114.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de.; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação: 500 anos de educação escolar**. Número especial 14, ANPEd/ Autores Associados, mai./jun./ago. 2000.p. 19-34.

FELGUEIRAS, Margarida. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**, v. 16, n. 1(46) jan./abr. 2005. p. 87-102.

FELL, Elizângela Treméa. **Da Sanção do tempo e dos costumes: uma análise da institucionalização da obrigatoriedade da instrução pública no Paraná provincial**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

FERBER, Luiza Pinheiro. **“Um mal necessário”**: as escolas isoladas urbanas no projeto político republicano (Santa Catarina, 1911-1928). 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

FERNÁNDEZ, Nilda Elvira. Presencia forestal argentina en la “Exposición Universal de Paris de 1889”. **Ministerio de Producción y Trabajo Presidencia de la Nación**. 2019. Disponível em: https://www.magyp.gob.ar/sitio/areas/desarrollo-foresto-industrial/biblioteca_forestal/publicaciones/_archivos//190717. Acesso em: 14 fev. 2022.

FONSECA, Maria Cristina da. **O Debate a respeito da educação dos ingênuos na Bahia (1871-1889)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramallete, 42. ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro, 2014.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso** – aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, 5. ed, 1999.

FRANÇA, Franciele F. **Um inventário de saberes, um repertório de fazeres: modos e práticas do ofício de ensinar na escola primária durante a segunda metade do Séc. XIX (1856-1892).** Tese (Doutorado) - Setor de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

FREITAS, Marcos Cezar de & KUHLMAN Jr, Moysés (Orgs.). **Os intelectuais na história da infância.** São Paulo: Cortez, 2008.

GARCIA, Gecia Aline. Itinerário moveleiro: **o provimento material escola para a instrução primária paranaense** – anos finais do Século XIX e início do Século XX. Dissertação (Mestrado). – Setor de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia.; SOUZA, Gizele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia.; SOUZA, Gizele de. CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades.** Vitória: EDUFES, 2018. p. 119-142.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. SOUZA, Gizele de. Objetos de utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. SOUZA, Gizele de. CASTRO, Cesar Augusto (Orgs.). **Cultura material escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades.** Vitória: EDUFES, 2018, p. 119-142 (Coleção Horizontes da Pesquisa em História da Educação no Brasil; v. 14).

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Sentidos da profissão docente:** estudo comparado acerca dos sentidos da profissão docente do ensino primário, envolvendo Santa Catarina, São Paulo e Portugal na virada do século XIX para o século XX. 333 fl. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Vitrines da República: os grupos escolares em Santa Catarina (1889-1930). In: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971).** Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2006. p. 341-376.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Objetos em Viagem: discursos pedagógicos acerca do provimento material da escola primária (Brasil e Portugal, 1870-1920). **Revista Brasileira de História da Educação,** Campinas – SP, v. 13, n. 3 (33), p. 207-233, set./dez. 2013.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de. Objetos de Utilidade prática para o ensino elementar: museus pedagógicos e escolares em debate. In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (Orgs.). **Cultura Material Escolar: escritas e possibilidades.** Vitória: EDUFES, 2018. p. 119-142.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SCHUERÖFF, Dilce (Orgs.). **Memória docente:** histórias de professores catarinenses (1890-1950). Florianópolis, SC: UDESC Editora, 2010.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; JESUS, Camila. M.; FERBER, Luiza Pinheiro. O mínimo necessário: mobiliário escolar de escolas isoladas (Santa Catarina, 1910 - 1920). In: GASPAR

DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia Gabriela. (Orgs.). **Objetos da Escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar** (Santa Catarina - Séculos XIX e XX). 1. ed. Florianópolis: Insular, 2012. p. 149-167,

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; VALLE, Ione Ribeiro. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: da obrigatoriedade pela força à força da obrigatoriedade. *In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth Figueiredo de; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil***. EdUFMT: Cuiabá, MT, 2013. p. 303-319.

GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. **Objetos para Consumo da Escola: O que dizem as Exposições Universais, os Museus Pedagógicos e as Leis da Obrigatoriedade Escolar**. Florianópolis (Projeto de Pesquisa), 2017.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: Medicina, Higiene e Educação Escolar na Corte Imperial.**– Tese de doutorado - FEUSP - São Paulo, São Paulo, 2000.

GONDRA, José G. **A Emergência da Escola**. São Paulo: Cortez, 2018.

GONDRA, José G. A emergência da infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195, 2010.

GONDRA, José G. Combater a “Poética Pallidez”: a questão da higienização dos corpos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. Especial, p. 121-161, jul./dez., 2004.

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 8, p. 265-289, 2004.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamento para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.

GONÇALVES, Rita de Cássia. A Arquitetura como uma dimensão material das culturas escolares. *In: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; PETRY, Marilia Gabriela (Orgs.). **Objetos da escola: espaços e lugares de constituição de uma cultura material escolar*** (Santa Catarina – séculos XIX e XX). Florianópolis: Insular, 2012. p. 27-62.

GONÇALVES, Rita de Cássia. **Arquitetura Flexível e Pedagogia Ativa: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2011.

HOBSBAWN, Eric. **Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade**. Tradução: PAOLI, Maria Celia; QUIRINO, Anna Maria. São Paulo: Paz e Terra, 6. ed. 2013.

KINCHECKI, Ana Paula de Souza; FERBER, Luiza Pinheiro; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia. Discursos e sentidos que circulam: dicionário universal de educação e ensino como

suporte de ideias pedagógicas (anos finais do séc. XIX). In: XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2021, Cuiabá. **Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, v.06, p. 69-82.

KINCHESKI, Ana Paula de Souza. **Instrumentos e Acessórios de Escrita**: a construção de uma necessidade “universal” para a escolarização da infância (1860-1890). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.) **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-27 (e-book).

KUHLMANN JR. Moysés. **As grandes festas didáticas**: a educação brasileira e as exposições universais internacionais (1862-1922) - Editora da Universidade São Francisco, Bragança Paulista: 2001.

LAWN, Martin. A materialidade dinâmica da educação escolar: professores, tecnologias, rotinas e trabalho. In: GASPARD DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (Orgs.). **Cultura Material Escolar em Perspectiva Histórica**: escritas e possibilidades. Espírito Santo: EDUFES, 2018. p. 341-366.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 2 ed. Campinas: Editora da Unicamp. Tradução: Bernardo Leitão. 1992. p. 535-549.

LIMA, Ana Laura Godinho. Maternidade higiênica: natureza e ciência nos manuais de puericultura publicados no Brasil. **História Questões & Debates**, set. 2008. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/historia/article/view/12112>. Acesso em: 10 mai 2022.

LOPES, Antonio de Pádua Carvalho. A escolarização das crianças no Piauí: obrigatoriedade escolar, família e escola. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 227-242.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. O Decreto de Leôncio de Carvalho e os pareceres de Rui Barbosa em debate: a criação da escola para o povo no Brasil do século XIX. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**, v. II: século XIX. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 91-103.

MADEIRA, Maria das Graças de Loiola; AMORIM, Roseane Maria de. A obrigatoriedade escolar da infância em Alagoas: um discurso lacunar nas prescrições legais e práticas escolares (1870-1930). In: VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F. de; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 21-30.

MARCÍLIO, Maria Luíza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil, 1726-1950. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História social da infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 53-79.

MENESES, Ulpiano B. A exposição museológica e o conhecimento histórico. *In:* FIGUEIREDO, B.G.; VIDAL, Diana G. (Orgs.). **Museus:** dos gabinetes de curiosidade à museologia moderna. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2005. p.18-84.

MENEZES, Albene Miriam F. et al. 20 Anos da SECEX e 200 Anos de Comércio Exterior. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Indústria e Comércio Exterior-MDIC, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/siscomex/pt-br/servicos/aprendendo-a-exportarr/curiosidades-e-fatos-historicos/curiosidades-e-fatos-historicos-relacionados-ao-comercio-exterior-no-brasil>. Acesso em: 25 mai 2022.

MEYER, John W. . Globalização e Currículo: problemas para a teoria em sociologia da educação. *In:* NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (Orgs.). **A Difusão Mundial da Escola:** alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educa, 2000. p. 15-32.

MOACYR, Primitivo. “**A Instrução e o Império (1854-1889)**”. Coleção: Coleção Brasileira, Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 5ª . Editora: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOURA, Vera Lúcia Braga de. **Pequenos Aprendizes:** assistência à infância desvalida em Pernambuco no século XIX. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.

NASCIMENTO, Célia Siqueira Xavier. **Formas de ver e viver a infância nas escolas públicas mineiras (fins do século XIX – início do século XX):** práticas, espaços e tempos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

NÓVOA, António. Para o estudo sócio-histórico da gênese e do desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação.** Porto Alegre, n. 4, 1991.

NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen. **A difusão mundial da escola:** alunos, professores, currículo, pedagogia. Lisboa: Educar, 2000.

NUNES, Eduardo Netto. **A Infância como portadora do futuro na América Latina:** 1916-1948. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, Brasil. 2012.

OLIVEIRA, Antônio de Almeida. **O Ensino Público.** Brasília, 2003. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/1072>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PAGANO, Ana. El derecho a la educación en Argentina. **Colección Libros FLAPE 2.**

FINNEGAN, Floriencia; PAGANO, Ana (Orgs.). Buenos Aires: Fund. Laboratorio de Políticas Públicas, 2007. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/el-derecho-a-la-educacion-en-argentina.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2022.

PELLINI, Claudio. **Creación de la escuelas normales – el normalismo educativo**. 2014. Disponível em: https://historiaybiografias.com/historia_educacion15/. Acesso em: 14 fev. 2022.

PERES, Eliane; SOUZA, Gizele de. ASPECTOS TEÓRICOS-METODOLÓGICOS DA PESQUISA SOBRE CULTURA MATERIAL ESCOLAR: (im)possibilidades de investigação. In: CASTRO, César Augusto (Org.). **CULTURAL MATERIAL ESCOLAR: a escola e seus artefatos** (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925). São Luís: EDUFMA: Café & Lápis, 2. ed., 2013. p. 43-68.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. **Exposições Universais: espetáculos da modernidade do século XIX**. São Paulo: Hucitec, 2007.

PETRY, Marília Gabriela. **Da recolha à exposição: a constituição de museus escolares em escolas públicas primárias de Santa Catarina (Brasil – 1911 a 1952)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PORTELA, Daniela Fagundes. **Iniciativas de atendimento para crianças negras na província de São Paulo (1871-1888)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

PUIGGRÓS, Adriana. **Qué pasó en la educación argentina: breve história desde la conquista hasta el presente**. Editorial Galermo, Buenos Aires, 2018. (e-book).

RAMACCIOTI, Karina Inés. Higienismo. In: FIORUCCI, Flavia; VISMARA, José Bustamante. **Palabras claves en la historia de la educación argentina**. Buenos Aires: UNIPE, 2019. p. 185-189.

RESENDE, A. Federico Ferreira. **Mobiliário Escolar: “Riesgos asociados a la postura en clase”**. Montevideo: Uruguay, Mastergraf, 2013.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. Cultura escolar e práticas de higienização da infância na escola primária paulista. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (Orgs.). **Histórias das culturas escolares no Brasil**. v. 1, Vitória: EDUFES, 2010. p. 157-194.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. A Educação da infância: entre a família, a escola e a medicina. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 235-262, abr. 2010a.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. Cien años de normalismo en Argentina (1870-1970). Apuntes sobre una burocracia destinada a la formación de docentes. **Ciencia, Docencia y Tecnología**, v. 30, n. 59, p. 200-235, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/145/14561215008/html/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

RUGONI DE SOUSA, Gustavo. **A (re)invenção do mobiliário escolar: entre saberes pedagógicos, higienistas e econômicos (1851-1889)**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

RUGONI DE SOUSA, Gustavo; KINCHECKI, Ana Paula de Souza; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. A carteira escolar está “apta para o seu destino”? Argumentos e exigências sobre o mobiliário escolar em Exposições Universais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 3, p. 45-69, set./dez., 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 6, n. 3, p. 581-602, set./dez., 2011.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Educación Popular** (1849). La Plata: UNIPE: Editorial Universitaria, 2011.

SCHAFFRATTH, Marlete dos Anjos Silva. **A Escola Normal Catharinense de 1892: profissão e ornamento**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

SCHNEIDER, Alberto Luiz. O Brasil de Silvio Romero: uma leitura da população brasileira no final do século XIX. **Projeto História**, n. 42, jun. p. 163-183, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/7982/5852>.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; SIMÕES, Regina Helena Silva. A constituição da obrigatoriedade escolar na província do Espírito Santo no século XIX (1848-1873). *In:*

SCHUELER, Alessandra F. M. de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, set., p. 1-15, 1999. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26303704>. Acesso em: 5 mar. 2022.

SCHÜEROFF, Dilce; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. Obrigatoriedade escolar em Santa Catarina: entre o dever da família e o controle do estado (fins do século XIX). *In:* XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2021, Cuiabá. **Anais de trabalhos completos do XII Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Cuiabá, MT: Universidade Federal de Mato Grosso, 2021. v. 6. p. 278-289.

SILVA, Virgínia Lourençon da; SOUZA, Gizele de; BEZERRA CORDEIRO, Andréa. Professores primários e materialidade escolar: diálogo e enfrentamentos das “Artes do fazer” no oitocentos. *In:* BEZERRA CORDEIRO, Andréa; GARCIA, Gecia A.; KINCHECKI, Ana Paula de S.; KANAZAWA, Júlia N. (Orgs.). **A Teia das Coisas: cultura material escolar e pesquisa em rede**. Curitiba: NEPIE -UFPR, 2021. p. 290-305.

SOBRINHO, Maria Evanilde Barbosa. **“A Escola é a Forja da Civilização”**: obrigatoriedade escolar no território do Acre (1920-1950). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016

SOUZA, Gizele de; GASPARD DA SILVA, Vera Lucia. Negócios Combinados: modos de prover a escola pública primária (em fins do século XIX e início do XX). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 31-50, jul./ago. 2019.

SOUZA, Gizele de; ANJOS, Juarez José Tuchinski dos. A criança, os ingênuos e o ensino obrigatório no Paraná. *In:* VIDAL, Diana G.; SÁ, Elizabeth F. de; GASPARD DA SILVA,

Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013. p. 189-208.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. Prefácio. *In*: BENCOSTTA, Marcus Levy A. (Org.) **História da educação, arquitetura e espaço escolar**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7-11.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Caderno Cedes**, a. XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000.

SOUZA CASTRO, Raquel Xavier de. **Da cadeira às carteiras escolares individuais: entre mudanças e permanências na materialidade da escola primária catarinense (1836- 1914)**. 2009. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SUÁREZ, Daniel. **Normalismo, profesionalismo y formación docente: notas para un debate inconcluso**. 1994. Disponível em:
http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_118/articulo3/index.aspx?culture=es&navid=201. Acesso em: 14 fev. 2022.

TEIXEIRA, Anísio. Um educador: Abílio Cesar Borges. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, jul./dez. p.150-155, 1952.

TORRES, Gérman. Iglesia Católica, Educación y Laicidad en la História Argentina. **Revista História de Educação (online)**, v. 18, n. 44, set./dez., p. 165-185, 2014.

TRUEBA, Yolanda de Paz. La infancia errante: ¿Un problema sin solución? El centro y sureste bonaerense entre las décadas de 1890 y 1910. **Avances del Cesor**, v. XII, n. 13, p. 19-34, 2015.

TRUEBA, Yolanda de Paz. Discursos y prácticas políticas hacia la infancia en la provincia de Buenos Aires. Niñas y niños a principios del siglo XX. **Revista de Indias**, v. LXXVIII, n. 272, p. 237-261, 2018.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-170, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. Conflitos e tensões na produção da inclusão escolar de crianças pobres, negras e mestiças, Brasil, Século XIX. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, abr., p. 263-286, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. Cultura escrita: representações da criança e o imaginário de infância. Brasil, século XIX. *In*: LOPES, Alberto; FARIA FILHOS, Luciano Mendes de; FERNADES, Rogério (Orgs.). **Para a Compreensão Histórica da Infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 39-66.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, p. 90-170, 2002.

VEIGA, Cynthia Greive. A História da escola como fenômeno econômico: diálogos com história da cultura material, sociologia econômica e história social. *In*: GASPAR DA SILVA, Vera Lucia; SOUZA, Gizele de; CASTRO, César Augusto (Orgs.). **Cultura Material Escolar em perspectiva histórica: escritas e possibilidades**. Vitória: EDUFES, 2018. p. 29-66.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século 19. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 9, p. 73-108, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 28-76 (e-book).

VIANA, Fabiana da Silva. A família (en)contra a escola: pobreza, conflitos e obrigatoriedade escolar nas Minas Gerais do século XIX. **Revista de História e Historiografia da Educação**. Curitiba, Brasil, v. 1, n. especial, p. 58-90, 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth; GASPAR DA SILVA, Vera Lucia (Orgs.). **Obrigatoriedade Escolar no Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

VIDAL, Diana Gonçalves. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan./abr. 2017.

VILLAVENCIO, Susana. La (im)posible república. *In*: BÓRON, Atilio (Comp.) **Filosofia política contemporânea. Controversias sobre civilización, império y ciudadanía**. Buenos Aires: CLACSO (Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales), 2003.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. *In*: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020. p. 95-134.

VINAGRE, Shirley Alves da Silva. **A obrigatoriedade escolar na Bahia (1870-1899)**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2014.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D.; Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, n. 33, p. 7-48, jun. 2001.

VIÑAO FRAGO, António. História de la Educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, n. 1, set./out./nov./dez., p. 63-82, 1995.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Higiene, salud y educación en su perspectiva histórica. **Educar**, Curitiba, n. 36, p. 181-213, 2010.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. **Historia de la Educación**. V. XII-XIII (1993-94), p. 17-74. Disponível em: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/11367> . Acesso em: 2 mar. 2022.

XAVIER, Libânea N.; CHAVES, Miriam W.; A Invenção da Escola Pública e seus desdobramentos no Brasil: entre o ideal de modernidade e os problemas contemporâneas. **História Caribe**, v. XIII, n. 33, jul./dic. p. 255-282, 2018.

ZAPIOLA, María Carolina. Los límites de la obligatoriedad escolar en Buenos Aires, 1884-1915. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 136, p. 69-91, jan./abr. 2009.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ZONIN, Sélia Ana. **A Caixa Escolar na Escolarização da Infância Catarinense (1938-1945)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

FONTES

ALAGOAS, **Fala Assembleia Legislativa**, 1876.

ARAÚJO, Orestes. **História de la Escuela Uruguaya**. Impreso El Siglo Ilustrado, Montevideo, 1911.

ARAÚJO, João Vieira de. **Falla dirigida á Assembleia Legislativa da província das Alagoas** na abertura da 2ª sessão da 20ª legislatura em 15 de março de 1875.

ARGENTINA, **Ley nº 1.420 de Educación Común y Reglamentación**. Consejo Nacional de Educación. Homenaje en el 80º aniversario de su sanción, Buenos Aires, 1964.

ARGENTINA, **Educación Común en la Capital, Provincias, Colonias y territorios nacionales**. Año 1888. Informe presentado al Ministerio de Instrucción Pública por el Dr. D. Benjamin Zorrilla Presidente del Consejo Nacional de Educación. Imprenta <La Universidad>.

ARGENTINA. **Decreto Reglamentario de la ley 1420 sobre educación obligatoria y gratuita**. 1885. Disponível em: <http://www.saij.gov.ar/850728-nacional-decreto-reglamentario-ley-1420-sobre-educacion-obligatoria-gratuita-dn18850072800-1885-07-28/123456789-0abc-008-2700-5881soterced>. Acesso em: 10 set. 2019.

ARGENTINA, **EL MONITOR**, 1882.

ARGENTINA, **EL MONITOR**, 1883.

ARGENTINA, **EL MONITOR**, edição 73, 1886

ARGENTINA, **EL MONITOR**, edição 74, 1886.

ARGENTINA, **EL MONITOR**, edição 75, 1886.

ARGENTINA, **EL MONITOR**, 1888.

ARGENTINA, **Educacion Comum en la Capital, Provincias, Colonias y territorios federales**. Informe presentado al Ministerio de Instruccion Publica por el Dr. Benjamin Zorrilla. TOMO II. Buenos Aires: 1887.

ARGENTINA, <https://elarcondelahistoria.com/la-exposicion-continental-sudamericana-1531882/>. Acesso em: 15 mar 2022.

ARGENTINA. Exposición Continental, 1882. Disponivel em <https://www.moviarg.com/notas/OHDZ.html>. Acesso em: 15 mar. 2022.

ARGENTINA. **Ley nº 1420 de Educación Común y su Reglamentación**. Consejo Nacional de Educación. Homenaje en el 80º aniversario de su sanción, Buenos Aires, 1964.

ARGENTINA. **Decreto Reglamentario de la ley 1420 sobre educación obligatória y gratuita**. 1884/1885.

ARGENTINA, https://catalogo.bn.gov.ar/F/XN15N9K6PBXHHFR9X792EIG7RJNX17SKF6VTRGFSSTXMVU8LB8-27372?func=full-set-set&set_number=001680&set_entry=000020&format=999 Acesso em: 14 jul. 2021.

BIBLIOTECA NACIONAL DEL MAESTRO. www.bnm.gov.ar.

BARBOSA, Ruy. **Obras Completas**: reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública, v. X, T. I, 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1942.

BARROSO, José Liberato. **A Instrução Publica no Brasil**. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1867. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227376>>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BLAKE, Augusto Victorino Sacramento. **DICCIONARIO BIBLIOGRAFICO BRAZILEIRO** – TOMO IV. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional – 1898

BRASIL, **CONSTITUIÇÃO DE 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm.

BRASIL, **Relatório Ministerial**, 1869.

BRASIL. **Ministério do Império**, 1869.

BRASIL. **Ministério do Império**, 1888.

BRASIL, **Decreto nº 7.247**, de 19 de abril de 1879. Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 14 jul. 2021.

BUENOS AIRES. **Ley de Educación Común en la provincia de Buenos Aires**, 1875.

Disponível

em:http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=00038830&num_img=00038830_0003-00&mon=2&vn=s&vi=s&vt=s&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=100&modo=. Acesso em: 15 mar 2022.

DELGADO, Antonio. **EL MONITOR**, Consejo Nacional de Educación, 1885. p. 662-663.

EL MONITOR de Educación Común. **Consejo Nacional de Educación**. Argentina: MEC, 1884.

ESPÍRITO SANTO, **Fala Assembleia Legislativa**, 1873.

EXPOSIÇÃO PEDAGÓGICA RIO DE JANEIRO 1884 – **DOCUMENTOS**.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/221681>. Acesso em: 14 jul. 2021.

FERREIRA, Pedro Affonso. **Relatório apresentado á Assembléa Legislativa Provincial de Santa Catharina**, 1873.

JORNAL: EL ECO DE LA EXPOSICION – revista bi-mensual (industrial, agrícola, artística y científica) 15 abr. 1882 – a. i, n. 2 (Buenos Aires).

JORNAL: O ESPIRITO-SANTENSE (órgão conservador) – 2 de janeiro de 1873.

JORNAL: O ESPIRITO-SANTENSE (órgão conservador) - 27 de fevereiro de 1873.

JORNAL – OPINIÃO CATHARINENSE: jornal político e noticioso. 21 dez. 1874 – a. I, n. 9, 10.

JORNAL DO PÃO D’ASSUCAR apud JORNAL DO PENEDO, 1875, p.1.

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=111589&pasta=ano%20187&hf=memoria.bn.br&pagfis=0>. Acesso em: 01 ago. 2022.

LA REFORMA, 1883. Disponível em: Archivo y Biblioteca Históricas de Salta.

MATO GROSSO, **Relatório do Presidente da Província**, 1878.

MATO GROSSO, **Relatório do Presidente da Província**, 1880.

MIGUEL, Maria Elisabeth Black; MARTIN, Sonia Dorotea (Orgs.). **Coletânea da Documentação Educacional Paranaense no Período de 1854 a 1889**. Brasília: INEP/MEC, 2004.

OLIVEIRA, Antônio Almeida. **O Ensino Público**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2003. 376p. (Edições do Senado Federal, v. 4).

PARANÁ, **Fala Assembleia Legislativa**, 1854.

SANTA CATHARINA. **LEI 699** de 11 de abril de 1874.

SANTA CATHARINA. **Relatório do Presidente da Província**, 1871.

SANTA CATHARINA, Fala Assembleia Legislativa, 1874.

SANTA CATHARINA. **Fala com que o Exm. Sr. Dr. João Capistrano Bandeira de Mello Filho abriu a 1ª sessão da 21ª legislatura da Assembleia Legislativa da província de Santa Catharina**, em 1º de março de 1876.

SANTA CATHARINA. **Lei nº 669 de 2 de abril** de 1874.

SARMIENTO, Domingo Faustino. **Educación Común en la Capital y la aplicación en las provincias de la ley nacional de subvenciones seguido de documentos y circulares**. Buenos Aires, Tip. de la Escuela de Artes y ofícios, 1881.

SÃO PAULO. Jornal **O Estado de São Paulo**, 1896. Disponível em:
https://acervo.estadao.com.br/historia-do-grupo/decada_1870.shtm. Acesso em: 14 jul. 2021.