

Políticas públicas educacionais, legislação, instituições e práticas escolares: o caso do Município Neutro / Distrito Federal no século XIX¹

Educational Public Policies, Legislation, Institutions and School Practices: the case of the Neutral Municipality (Federal District) in the 19th century

Políticas Públicas Educativas, Legislación, Instituciones y Prácticas Escolares: el caso del Municipio Neutro (Distrito Federal) en el siglo XIX

André Souza Santos - Universidade Estadual de Maringá | Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEM | Maringá | PR | Brasil. E-mail: andre.prof.ef@gmail.com | 

Maria Cristina Gomes Machado - Universidade Estadual de Maringá | Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação | Maringá | PR | Brasil. E-mail: mcgm.uem@gmail.com | 

Resumo: Investigou-se as alterações no debate educacional no fim do Segundo Reinado e na primeira década republicana no Município Neutro (Distrito Federal). A metodologia foi descritiva-analítica, estabelecendo uma leitura crítica e qualitativa dos documentos. Examinou-se as leis, dividindo-as em imperiais e republicanas; foi proposta uma comparação entre a Reforma Leôncio Correia e o Decreto n.º 52, de 1897. Questionou-se: quais as características principais das leis da instrução do Distrito Federal no Segundo Reinado brasileiro e na década inicial da Primeira República? Quais as justificativas para vigências ou interrupções das regulações? Como principais, o incentivo ao estudo para todos os públicos incluindo o pobre e a tentativa de implementação de um Sistema Nacional de Educação estatal; as vigências ou rupturas pautaram-se na secundarização da instrução como tema de ordem prioritariamente pública, atestada pela liberdade de ensino; falta de recursos à materialização das propostas; pelas constantes reformulações dos quadros políticos no Distrito Federal.

Palavras-chave: Educação. História da educação. Legislação do Distrito Federal.

Abstract: The changes in the educational debate at the end of the Second Reign and in the first republican decade in the Neutral Municipality (Federal District) were investigated. The methodology was descriptive-analytical in which it established a critical and qualitative reading of the documents. The laws were examined and divided into imperial and republican. Thus, a comparison was proposed between the Leôncio Correia Reform and Decree No. 52 of 1897. Therefore, we ask: what are the main characteristics of the laws of education of the Federal District in the Second Brazilian Reign and in the initial decade of the First Republic? What are the justifications for the validity or interruption of regulations?. As main answer, there was the incentive to study for all audiences including the poor and the attempt to implement a National System of State Education. That way, the validities or ruptures were based on the secundarization of education as a primarily public theme in which it was attested by the freedom of teaching. Thus, there was a lack of resources to the materialization of the proposals due to the constant reformulations of political frameworks in the Federal District.

Keywords: Education. History of education. Legislation of the Federal District.

¹ Estudo desenvolvido no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, Intelectuais e Instituições Escolares (UEM-GEPHEIINSE/CNPq), sob a orientação da professora doutora Maria Cristina Gomes Machado (Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C), no último semestre do ano de 2018.

Resumen: Se investigaron los cambios en el debate educativo al final del Segundo Reinado y en la primera década republicana en el Municipio Neutro (Distrito Federal). La metodología fue descriptivo-analítica. Así, se estableció una lectura crítica y cualitativa de los documentos. Las leyes fueron examinadas y divididas en imperiales y republicanas. Por consiguiente, se propuso una comparación entre la Reforma Leôncio Correia y el Decreto nº 52 de 1897. Por lo tanto, preguntamos: ¿cuáles son las principales características de las leyes de educación del Distrito Federal en el Segundo Reinado Brasileño y en la década inicial de la Primera República? ¿Cuáles son las justificaciones para la validez o interrupción de las regulaciones? Como principal respuesta, hubo el incentivo para estudiar para todos los públicos, incluidos los pobres y el intento de implementar un Sistema Nacional de Educación Estatal. Con esto, las validades o rupturas se basaron en la secundarización de la educación como un tema principalmente público, atestiguado por la libertad de la enseñanza. De ese modo, hubo una falta de recursos para la materialización de las propuestas debido a la reformulación constante de los marcos políticos en el Distrito Federal.

Palabras clave: Educación. Historia de la educación. Legislación del Distrito Federal.

1 Introdução

A história da educação brasileira, periodicamente, é revisitada e reorientada. Quando estudada, preza-se pelas distinções que estão em acordo com os períodos que se remetem, invariavelmente, a marcos políticos, econômicos ou sociais do país ou do mundo. Esses marcos classificados como “critérios externos ou internos” ao objeto investigado – a educação –, de acordo com Saviani (2014), são parâmetros para uma tentativa de compreensão parcial ou total do fenômeno educativo, estabelecendo uma articulação inabalável entre a institucionalização da escola e os objetivos da sua promoção.

Recentemente, o apelo aos chamados “critérios internos” – próprios “do” e “no” objeto de pesquisa – está em evidência, o que permite traçar um percurso mais coerente e próximo às personagens que, por seu trabalho direto, promoveram a educação como necessidade social. Na escola do fim do século XIX, professores, inspetores e diretores gerais de instrução pública procuravam organizar o ensino de acordo com as estruturas físicas disponibilizadas pelo Estado, que procurava responsabilizar-se pela educação escolar desde a Lei de Primeiras Letras, promulgada em 1827.

Quando o assunto são as leis, acrescenta-se que as legislações, assim como os profissionais da educação, foram determinantes na construção daquilo que se entendeu por sistema educacional, visto que aqueles que se inseriam em âmbito escolar e os que, externamente, mas diretamente, fiscalizavam e prezavam pela manutenção desses ambientes eram conduzidos por leis que, após o Ato Adicional de 1834 (BRASIL, 1834), expressavam os anseios das classes dirigentes de cada região, ou seja, das classes políticas e das elites rurais, que pensavam a instrução popular não como um fim em si mesma, mas um instrumento estatal de finalidades específicas.

As discussões oficiais sobre a educação visavam estabelecer as suas diretrizes em cada contexto, o que permite repensar a “letra da lei” como uma manifestação concreta das contendas entre grupos e classes que buscavam implementar aspectos materiais em nome de suas ideias, ou seja, não como uma expressão fria e estanque das demandas do momento. Nesse sentido, as indagações que orientam o estudo são as seguintes: quais são as características capitais das leis da instrução do Município Neutro no Segundo Reinado brasileiro e na década inicial da Primeira República? Quais são as justificativas para vigências ou interrupções das respectivas regulações?

Para respondê-las, investigou-se a ocorrência de alterações no debate educacional das décadas finais do Segundo Reinado e da primeira década republicana, no Município Neutro (Distrito Federal), que representava o exemplo de organização para as outras províncias (Estados Federados). Para tanto, priorizou-se o trânsito das principais leis, dividindo os textos em período imperial e período republicano, propondo, neste último, uma comparação entre a Reforma Leôncio de Carvalho e o Decreto n.º 52, de 1897, que a revogou. A divisão desse esboço é respectiva aos objetivos específicos.

A premissa que orienta a investigação é a de que não houve rupturas nas alterações sobre educação, ao menos, não bruscas, entre o período que engloba o fim do Império do Brasil – décadas de 1850 a 1880 – e o início da República dos Estados Unidos do Brasil, oficializada em 1891. Para essa investigação, utilizou-se como fontes, predominantemente, leis elaboradas nesses momentos que se considera, por seus conteúdos, indicativos das pretensões de mudanças ou de continuísmos no sistema educacional brasileiro.

Os principais temas presentes nas leis analisadas, confrontados, em especial, na terceira seção deste artigo, concentram-se na obrigatoriedade, na liberdade, na gratuidade, na laicidade, na instrução popular, na subvenção escolar, nas instituições escolares e no Método Intuitivo (Lições de Coisas), sendo que alguns deles condensam-se em um mesmo artigo ou parágrafo dessas leis. Dessa forma, analisamos a totalidade legislativa e as suas correlações, tratando, exclusivamente, das demandas da escola primária.

A metodologia utilizada para a realização deste trabalho foi a descritiva-analítica, que estabeleceu uma leitura crítica e qualitativa dos documentos ao levar em conta que as leis representam, historicamente, a implementação de projetos sociais, de pretensões materiais, em suma, da construção de uma sociedade em acordo aos direcionamentos definidos pelos criadores de cada regulamento.

2 A Legislação educacional e o Município Neutro no Segundo Reinado

Para tratar acerca da educação no Brasil, é preciso desconstruir o discurso radicado no século XX, o qual afirmava que as discussões sobre o tema se iniciaram somente com a ascensão republicana quando, na realidade, essa tematização e essa atuação ocorriam no primeiro quartel do século XIX, especialmente com a oficialização, em 1822, do Império no Brasil, que se constituiu em Estado Nacional, sob a forma de regime monárquico. Destaca-se, entretanto, que,

até 1827, não foram elaboradas diretrizes consistentes, embora muitos debates foram realizados para a instrução primária, a preferência foi dada ao ensino superior (CHIZZOTTI, 2005).

Antes disso, porém, e inclusive nas considerações e intenções das lideranças políticas do Brasil Colônia e do Reino de Portugal, Brasil e Algarves, a exemplo do que apregoava Silvestre Pinheiro Ferreira (filósofo e político da época joanina), estava a adesão do pensamento liberal. Entretanto, desejava-se “[...] conciliá-lo com a tradição” (SAVIANI, 2013, p. 118). As primeiras propostas educacionais, portanto, no mesmo tempo que almejavam impor um conjunto de valores do absolutismo português, prezavam por uma dinâmica social modernizadora, ao se atentarem ao *movimento geral*.

O século XIX foi marcado por alterações nas esferas econômica, política, cultural, social, etc., que exigiam uma atuação mais dinâmica e propriamente globalizada dos gestores desses modernizados modelos de Estado-nação. Machado (2010), ao argumentar sobre as novas exigências para estas sociedades, o que incluía, estrategicamente, a instrução pública e as qualificações moral e política do povo trabalhador, explica que

[...] esse século foi marcado por inúmeras mudanças radicais no globo terrestre. Foi nesse século que a instrução pública se tornou objeto de debates por parte dos políticos e da sociedade civil, propagando-se como imperiosa força social. Tal posição não era apenas brasileira, uma vez que se podem identificar contornos mundiais. A difusão da instrução pública na forma de escolas primárias de ler, escrever e contar, destinadas às classes populares, esteve relacionada com a necessidade de organização de sistemas nacionais de ensino. Esse debate atribuía à instrução elementar um papel fundamental, como responsável pelo desenvolvimento e harmonia social, designando à escola a missão de contribuir para a unidade nacional, mediante a unificação da língua e preparo do eleitor-cidadão e do cidadão-trabalhador (MACHADO, 2010, p. 154-155).

Geopoliticamente, no Brasil Império, em 12 de agosto de 1834, criou-se a unidade administrativa denominada Município Neutro, por meio do Ato Adicional que teve a instituição da Regência Una e a descentralização das políticas imperiais como notáveis atributos, determinando a cada província a obrigação de promover, dentre outros serviços, a instrução primária em seus territórios (BRASIL, 1834). Portanto, no que concerne à educação, o tempo anterior ao Segundo Reinado foi marcado por dois acontecimentos: a promulgação da Lei de Primeiras Letras que ordenou que fossem criadas “[...] escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (BRASIL, 1827) e o Ato Adicional descentralizador.

Um destaque deste regulamento que se manteve por muito tempo como organização do ensino foi o *método mútuo* ou *lancasteriano*. Oficializado em 1827 pelo Art. 4º (BRASIL, 1827), com a intenção de instruir número significativo de alunos por meio dos *alunos-mestres*, permaneceu como lei até 1854, quando a Reforma Couto Ferraz estabeleceu pelo Art. 73 o método *simultâneo* (BRASIL, 1854), porém, historicamente, o ensino monitorial, sobretudo, pela falta de mestres, foi mantido em todo o reinado de Dom Pedro II e na Primeira República, ao menos.

A *tradicionalização* antes ressaltada tomou como suporte o ensino lancasteriano. Os grupos no governo imperial intencionavam manter o projeto de *moralização* e para isso contavam com as escolas. Explica Bastos (2014, p. 44) que a “[...] ação moralizante do método mútuo não deveria limitar-se ao espaço da escola: devia alcançar as famílias através das crianças. A intenção era fazer desaparecer pouco a pouco o senso da ignorância, as velhas e funestas inclinações dos alunos e dos parentes”. É nesse sentido que o professor, “representante” dos interesses nacionais, se torna “missionário da moral e da verdade” (BASTOS, 2014). Uma *vacina moral* “reorientaria” os povos, regenerando-os, de acordo com as premissas monárquicas (GONTARD, [s.d.], p. 280).

Na segunda metade do século XIX, com a invasão de um “bando de ideias novas” (COSTA, 1967), acentuaram-se os debates no tocante à necessidade de uma instrução adequada aos anseios nacionais, o que deflagrou variados conflitos entre as agremiações conservadoras, as liberais e as mais radicais, em especial, as republicanas. A governabilidade imperial estava submetida a pressões que superavam as observadas nas décadas de 1810 a 1840, que demarcaram a explosão de revoltas – algumas de cunho liberal – e de tentativas emancipacionistas, de Norte a Sul do Brasil, destacando-se, como mais populares, a Confederação do Equador, de 1824; a Revolta Farroupilha, ocorrida entre 1835 e 1845; a Revolução de Sorocaba, datada de 1842 (FAUSTO, 2015).

A economia era outra área determinante e interligada à configuração desses novos estados e de suas organizações estruturais, o que determinava, por sua vez, os rumos da instrução. As pressões exercidas pela Europa e, sobretudo, pela Inglaterra, em prol do fim da escravidão e da promoção do trabalho assalariado, motivaram ríspidas discordâncias entre as elites brasileiras. De todo modo, com a paulatina abolição e a ampliação da imigração, vislumbrou-se, na escola, a oportunidade de proporcionar uma formação preliminar aos ofícios disponíveis no país, o que aumentou a importância de se legislar sobre o ensino, bem como de ofertá-lo.

O Gabinete da Conciliação, instalado em 1853 e chefiado pelo Marquês do Paraná, surgiu como ensejo à reforma do ensino, com a integração do ministro conservador (e antes liberal) do Império, Luiz Pedreira do Couto Ferraz, que baixou, em 17 de fevereiro de 1854, o Decreto 1.331-A (BRASIL, 1854), denominado de *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte*. Esse documento, composto por cinco títulos, foi a principal inspiração dos regulamentos provinciais que, desde o Ato Adicional, procuravam organizar-se ‘autonomamente’, mesmo com o sistema de escolha de seus presidentes pelo Poder Moderador.

Apesar do direcionamento ao município da Corte, o Decreto apresentava trechos que mencionavam o funcionamento das escolas provinciais, a exemplo do § 5.º do Artigo 3.º, o qual estabelecia o seguinte: o inspetor geral deveria organizar documentações (mapas e informações) referentes à instrução primária e à secundária (BRASIL, 1854). A adoção do princípio da obrigatoriedade do ensino no Art. 64 desse Decreto, incluindo multas aos pais ou aos responsáveis que não assegurassem a instrução elementar às crianças com mais de 7 anos, levou Saviani (2013, p. 131) à seguinte consideração: “[...] a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente a partir dessa Reforma”.

Alguns aspectos desse Decreto merecem destaque, como a incumbência do Conselho Diretor que deveria selecionar os “melhores métodos e sistemas práticos de ensino” e a divisão das escolas primárias em escolas elementares (de primeiro grau) e em escolas superiores (de segundo grau). Além disso, no Colégio Pedro II, a instrução secundária era ofertada em sete anos, entretanto mantinha-se as aulas avulsas, o que permitiu, concomitantemente, o funcionamento de dois modelos de ensino secundário. Vale destacar que os alunos com moléstias contagiosas, os que não tivessem sido vacinados e os escravos eram proibidos de frequentarem as aulas, deixando claro a quem a instrução se dirigia.

Além do cunho “iluminista” ou como registrou Saviani (2013, p. 132), “[...] a noção iluminista do derramamento das luzes” dessa regulação e da manutenção da vertente religiosa dos conteúdos, os outros tópicos do Decreto 1.331-A (BRASIL, 1854) foram apropriados pelas províncias conforme as suas necessidades, levando em consideração a quantidade de alunos, a densidade demográfica, a aparelhagem escolar, a capacitação dos mestres, dentre outros fatores. Esse Decreto se manteve em vigência, ou melhor dizendo, foi privilegiado até a Reforma Leôncio de Carvalho, em 19 de abril de 1879.

É preciso esclarecer que, em todo o século XIX e início do XX, o apego da classe dominante era com o ensino superior. Neste caso, a vontade particular de entusiastas do ensino primário era o que, de fato, gerava certa movimentação nesse segmento. A superficialidade em muitas das propostas veiculadas se explicam pelo fato de seus criadores “[...] serem pessoas pertencentes à camada privilegiada, sem razões fundamentais para interessar-se pela transformação da estrutura social geral e educacional, especificamente” (RIBEIRO, 2007, p. 55).

As justificativas para a preservação da reforma de 1854, colocada em vigor pelo Decreto 1.331-A (BRASIL, 1854), concentram-se em sua externalidade, e não exatamente na aceitação de suas diretrizes. A década de 1850 foi marcada pela tentativa de apaziguamento dos ânimos no meio político-partidário – o objetivo do Gabinete da Conciliação de 1853 – que, cada vez mais, oferecia brechas para doutrinas, para filosofias e para movimentos oriundos da Europa e das Américas, tais como o positivismo, o cientificismo e o republicanismo.

Dando continuidade a esse movimento, na década de 1860, alguns fatos apresentavam-se como prioridade do Império, dentre os quais a defesa territorial na Guerra do Paraguai, ocorrida entre 1864 e 1870, e a queda do Gabinete Zacarias em 1868, que revelou, mais precisamente, as forças liberais que emergiam em um cenário político fragmentado e disforme. Unido a isso, a pressão de cafeicultores pela diminuição de impostos, as críticas do Exército em relação à precariedade da infraestrutura e do pessoal e a crise com a Igreja Católica constituíram-se motivos para abafar os movimentos educacionais que não deixaram de existir, tampouco desapareceram das principais discussões.

A década de 1870 teve um importante marco à política nacional, com a emergência organizada e estatuída dos republicanos, expressada no Manifesto Republicano de Itu, em 1870 e a criação do Partido Republicano Paulista (PRP), em 1873 (FAUSTO, 2015). De acordo com Ribeiro (2007, p. 65),

Liberais e cientificistas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe, e a crença na educação, chave dos problemas fundamentais do país.

Esse período, em especial, foi frutífero em propostas educacionais; com destaque a de Paulino de Souza em 1870, a de Antônio Cândido da Cunha Leitão em 1873, a de João Alfredo em 1874 e a de Carlos Leôncio de Carvalho em 1879, que se firmou como a última oficializada

no Império do Brasil. Essa proposição, inclusive, motivou os pareceres de Rui Barbosa, elaborados em 1882, os quais compreendiam o ensino desde a educação infantil até a superior (MACHADO, 2002). Outras propostas foram empreendidas até a Proclamação da República, como o projeto de Almeida Oliveira em 1882 e o do Barão de Mamoré em 1886, ambos, no entanto, não lograram êxito (SAVIANI, 2013).

O Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, conhecido como Reforma Leôncio de Carvalho, reformou o ensino da Corte do primário ao superior, prosseguindo e rompendo com algumas das sanções do Decreto de Couto Ferraz. Organizado em 174 itens, distribuídos em 29 artigos, manteve a organização escolar e a obrigatoriedade do ensino, bem como a assistência do Estado aos desprovidos financeiramente (BRASIL, 1879). A frequência obrigatória nas escolas públicas tinha exceções:

[...] Esta obrigação não compreende os que seus pais, tutores ou protetores provarem que recebem a instrução conveniente em escolas particulares ou em suas próprias casas, e os que residirem a distância maior, da escola pública ou subsidiada mais próxima, de um e meio quilômetro para os meninos, e de um quilômetro para as meninas (BRASIL, 1879).

O decreto de 1879 marcou, notoriamente, a inserção do método intuitivo nas escolas brasileiras. As tendências de um ensino prático, gestadas anteriormente, eram indícios do que acabou sintetizando-se nas *Lições de Coisas*. Alguns autores discordavam entre o sentido de método intuitivo e o de lições de coisas. Para uns, o método deveria ser a base filosófica e prática do ensino, compreendendo todos os segmentos da instrução. Para outros, o método ou as lições deveriam ser uma parte dos conteúdos a serem desenvolvidos; uma inteligência a ser trabalhada individualmente para melhorar o desempenho geral. Dentre os autores que se envolveram em discussões sobre esse tema, estão Rui Barbosa e Leôncio de Carvalho.

Na década de 1880, houve uma concentração de energias ao redor da abolição total da escravidão – que, entre relutâncias e aceitações por parte da burguesia do campo, foi gradativamente acontecendo até findar-se em 1888 – e da reforma do setor econômico, que almejava a redução da tributação e a aplicação de mais recursos industriais para a ampliação do setor mercantil e do agroexportador, estreitando relações com o capital estrangeiro. Essa conjuntura só seria exequível, a essa altura, com o fim da Monarquia.

Outro ponto culminante da Reforma Leôncio de Carvalho foi o favorecimento aos particulares, com a liberdade de ensino e a abdicação do Estado à educação, deflagrado na década

de 1830 e renovado ao longo do Estado Império, cuja maximização foi alcançada com o republicanismo. Sobre essa questão, esclarece Saviani (2014, p. 27-28):

[...] Ligado ao descompromisso do Estado, o século XIX também legou a ideia de liberdade de ensino associada ao favorecimento da iniciativa privada. Instituições particulares de ensino de diferentes tipos floresceram no período imperial, especialmente para atender à demanda por ensino secundário. E, nas três últimas décadas desse breve século, as visões positivistas e liberal reforçaram tal legado: a mentalidade cientificista de orientação positivista declarava-se adepta da completa 'desoficialização' do ensino e a mentalidade liberal, em nome do princípio de que o Estado não tem doutrina, chegava a advogar o seu afastamento do âmbito educativo. A Reforma Leôncio de Carvalho deu guarida legal a essa tendência.

Desse modo, a Reforma Leôncio de Carvalho permaneceu como parâmetro às demais regiões até a Proclamação da República em 1889 e como configuração radicalmente liberal do porvir. Mesmo assim mais uma vez, sua revogação não foi imediata em razão do número exacerbado de conflitos e de demandas relacionados à solidificação do regime republicano que, em seu princípio, adotou características de ditadura – Ditadura Republicana (COMTE, 1978), com uma administração do Estado Nacional mormente formada por militares. Sobre esse tema, afirmou Comte (1978, p. 277), que, devido “[...] à maturidade inesperada de minhas concepções principais, esta resolução foi muito fortalecida pela crise feliz que acaba de abolir o regime parlamentar e de instituir a república ditatorial, duplo preâmbulo de toda verdadeira regeneração”.

Na próxima seção, dando continuidade com o uso do método descritivo-analítico enunciado na introdução, fez-se uma análise mais abrangente dos objetivos da Reforma Leôncio de Carvalho e do Decreto n.º 52 de 1897 que, de certa forma, guardam características de continuidades e de rupturas com os ordenamentos da década de 1880, da instrução pública nacional.

3 Legislação educacional e Distrito Federal na República Velha: revogação da Reforma Leôncio de Carvalho pelo Decreto n.º 52 de 1897

Em 15 de novembro de 1889, em reunião noturna, foi constituído o primeiro ministério do Governo Provisório de Marechal Deodoro. Dentre os republicanos empossados, alguns integravam o quadro de intelectuais políticos do país, a exemplo do ministro da Fazenda, Rui Barbosa, e do ministro da Justiça, Campos Sales, além de militares e de outros correligionários

que encamparam as bandeiras do republicanismo histórico, coroado no fim da década de 1880 com a administração dos Estados Unidos do Brasil.

Tinha-se a intenção primeira, por parte da elite, de reformar a sociedade, isto é, de definir os contornos desta e da cidadania, “[...] dar respostas às demandas dos setores emergentes e de criar um conjunto de símbolos representativos do novo regime, desde brasão e armas até heróis, datas, hinos, etc.” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 220). Criar, portanto, uma nação colaborativa e homogênea, sem, por isso, ampliar a participação das camadas populares nas decisões políticas ou econômicas.

Ao seguir esse projeto, nas distribuições dos ministérios, o referente a Instrução Pública, Correios e Telégrafos ficou a cargo de Benjamin Constant Botelho de Magalhães, conhecido como Benjamin Constant. Em 8 de novembro de 1890, o ministro militar planejou a primeira reforma educacional republicana, cuja efetivação ocorreu por meio do Decreto n.º 981 que, novamente, serviria como diretriz aos estados, contudo, foi limitada ao Distrito Federal, no Rio de Janeiro.

A reforma do professor de matemática e positivista Benjamin Constant não atingiu o seu objetivo, inspirar a instrução nacional; ao contrário, foi criticada, dentre outros grupos, pelo dos próprios positivistas (CARTOLANO, 1994). Algumas especificidades dessa lei, em relação à educação, estavam alinhadas ao pensamento republicano mais tradicional, como a determinação do ensino primário gratuito e a liberdade de ensino em todos os segmentos, que deveriam manter a laicidade (BRASIL, 1890).

A liberdade a que se refere à frase anterior estava vinculada a todo um complexo de modificação do cenário econômico, político, social e cultura, que tinha como finalidade a elevação de um suposto espírito “democrático” e “livre”, findado a era do “absolutismo”. Salientou Reis Filho (1995, p. 13-14), que “[...] a República adquire características próprias, com a naturalização dos estrangeiros, a liberdade dos cultos, o sufrágio universal, a organização dos estados e o presidencialismo, de inspiração norte-americana”. A “nova escola científica” se insere nesse contexto.

O cientificismo de ordem positivista substituiu o caráter humanista e literário de outros tempos. Essa percepção se vinculava à ideia de progresso nacional, um molde inicial do que seria conhecido, após os anos 1950, como nacional-desenvolvimentismo. Nesse caso, a forma se dava pelo positivismo, que tinha a intenção de incluir todas as classes em uma escola única, cuja

filosofia era a mesma em todas as regiões e em todos os níveis. Tal como explica Silva (2016, p. 93), esse objetivo, entretanto, não tinha a “nobreza” que se pode imaginar.

[...] A ciência em curso era aquela que valorizava o trabalho produtivo, isto é, gerador da mais-valia, da qual se valeu a burguesia para derrotar o poder da Igreja e da nobreza. A ideia da escola para todos não visava a emancipar a classe operária, mas mantê-la sob domínio, sobretudo, arrefecendo seus ideais revolucionários. Aquele foi o momento em que a burguesia tornou público seu projeto de sociedade, ao defender os princípios da nova escola: pública, universal, laica, obrigatória e gratuita. Os positivistas não ficaram alheios a essa polêmica, mas buscavam um modelo de escola que entendiam estar em consonância aos tempos modernos. A convivência pacífica entre classes sociais antagônicas era seu objetivo maior.

A título de informação, faz-se necessário expor alguns acontecimentos, etapas e personagens da inserção do positivismo no Brasil, guardando sua difusão formal no decorrer do Segundo Reinado do Império brasileiro e permeando e formatando o pensamento político e educacional, sobretudo, na justificação da Primeira República, até os dias atuais, com novas roupagens e designações. Explicam Ariella Lúcia Sachertt Seki e Maria Cristina Gomes Machado (2008, p. 9):

[...] No Brasil, a primeira Sociedade Positivista, foi fundada em 1876 por Oliveira Guimarães, professor de matemática no Colégio Pedro II. No ano de 1881, Miguel Lemos, guiado por Laffitte, um dos discípulos de Comte, retornou ao Brasil, e, assumiu a direção da Sociedade Positivista, e transformou-a em Igreja Positivista Brasileira que teve continuidade até 1927, quando foi fechada devido à morte de Teixeira Mendes. O positivismo inspirou alguns homens da sociedade daquela época, dentre eles Benjamin Constant Botelho de Magalhães, levada à Escola Politécnica do Rio de Janeiro (p. 9).

Merece especial atenção o item que se refere ao ensino secundário. No período imperial, a validação dos certificados de formação secundária, aqueles que dariam direito de acesso ao ensino superior, só seria legítima se emitida pelo Colégio Pedro II, no Município Neutro. A reforma não modificou apenas o nome do Colégio para Ginásio Nacional, mas também definiu essa instituição como modelo para todas as outras do país. Se os estados oferecessem escolas secundárias equiparadas ao Ginásio, poderiam emitir diplomas válidos para o ingresso ao próximo grau de ensino.

Aplicou-se às classes escolares a seriação e ampliou-se o currículo que, como se leu, guardava características distintas do que se fez ao longo do Império, predominando, agora, um caráter enciclopedista, que se manteve até, ao menos, as reformas dos renovadores na década de 1920. Os elementos dessa reforma pouco se modificaram ao longo do primeiro decênio republicano. Alguns tópicos foram reforçados em outros documentos, como a determinação do

ensino leigo em todas as instituições brasileiras exposta na Constituição de 24 de fevereiro de 1891, no § 6.º, do seu Art. 72 (BRASIL, 1891).

Em 1892, os serviços da saúde pública e da educação foram integrados à pasta do Ministério da Justiça e Negócios Interiores e o arquetipo de escola oriundo de São Paulo – destacado pelos Grupos Escolares – foi a mais preponderante menção do progresso do ensino das escolas republicanas. Os paulistas modelavam suas instituições pautados nas escolas americanas que, por sua vez, carregavam os germes da educação europeia. As particularidades das reformas de São Paulo nos anos de 1890 foram seguidas parcialmente em suas linhas gerais – diga-se adaptadas – pelos outros estados, que acompanhavam as implementações por meio da imprensa e de viagens de comissão de cada localidade, com o intuito de conhecer o funcionamento das instituições.

A Reforma Constant (BRASIL, 1890), de fato, não alterou radicalmente o cenário educacional estabelecido pela Leôncio de Carvalho no Distrito Federal; somente no ano de 1897, as alterações atingiram todo o ensino público. No fim dessa década, iniciou-se um período reformista no Rio de Janeiro que se expressa, mais precisamente, por dois regulamentos produzidos por Atos dos Poderes. Primeiramente, por meio do Decreto n.º 337, de 23 de março de 1897, o legislativo autorizou a reforma da lei de 9 de maio de 1893 e de todos os serviços dependentes da Diretoria da Instrução Pública; posteriormente, pelo Decreto n.º 52, de 9 de abril de 1897, regulou todo o ensino público municipal.

Essa lei marca a transição de uma educação pré-republicana a uma republicana, com a revogação da Reforma Leôncio de Carvalho e a inserção de novas balizas à instrução do Distrito Federal. A análise e a comparação desses documentos são fundamentais, pois, além de marcos educacionais, expressam os modelos políticos dos quais emergiram e de suas intenções como referências de inspiração às outras regiões. Algumas das ideias presentes na Reforma de Leôncio de Carvalho são mantidas e acentuadas; outras são suprimidas.

Nesse sentido, é fundamental salientar que não houve uma supressão em caráter nominal dessa Reforma, ou seja, ela não foi invalidada; todavia pode-se entender que sua “anulação” foi caracterizada pelo seu esfacelamento e pela sua defasagem em relação ao Estado Nacional da República, bem como aos anseios de modernização. Algumas de suas premissas foram mantidas e, inclusive, ampliadas, como revelam a análise apresentada a seguir.

A Reforma Leôncio de Carvalho, supramencionada, estava organizada em 174 itens e 29 artigos, sem subdivisões em títulos e em subtítulos, em seções e em subseções, tampouco em capítulos. O Decreto n.º 52, diferentemente, era organizado em 6 capítulos e em títulos de capítulos, bem como em 110 artigos, desconsiderando-se os desdobramentos em parágrafos e em incisos, presentes em ambas as leis. A lei de 1897 foi assinada pelo médico e prefeito do Distrito Federal, Francisco Furquim Werneck de Almeida (DISTRITO FEDERAL, 1897) .

O Decreto da época imperial anunciava, em seu Art. 1.º, qual filosofia seria seguida em relação ao ensino nos seguintes termos: “[...] É completamente livre o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império, salva a inspeção necessária para garantir as condições de moralidade e higiene” (BRASIL, 1879). O primado da instrução pública somado à liberdade de ensino era uma tendência global e, no Brasil, foi amplamente utilizado como recurso suplementar à instrução pública, guardadas as relações, inclusive com a influência da Igreja Católica e as suas reincidentes tentativas de monopolizar o ensino.

Cabe uma nota ao movimento que ficou conhecido como *higienismo*. Ao redor do mundo a modernização da medicina incentivou uma reforma nos costumes e hábitos populares, ao visar à manutenção da saúde e o “aproveitamento social” dos sujeitos. Em razão disso, para a “[...] construção de uma sociedade civilizada nos trópicos, muitos procuraram colocar a Medicina e a escola a serviço desse ideal. A intervenção pretendida não se limitou apenas ao corpo do indivíduo, mas também ao corpo social, demandando a participação do sistema escolar” (INÁCIO FILHO; SILVA, 2010, p. 222).

Na realidade, a organização do Decreto n.º 52 (DISTRITO FEDERAL, 1897) era coesa e completa – o que era contextual, conforme os novos fatores e ideias gestados ao longo das últimas três décadas do século XIX –, apresentando tópicos sobre as discussões mais próximas à demanda escolar. Diferentemente do Decreto de 1879, seu Art. 1º, do Capítulo I, *Do ensino municipal, público e privado*, evidenciou três categorias de ensino: primário; ensino normal; ensino profissional e artístico. No tocante à laicidade, à gratuidade e à liberdade, são mantidas as relações de continuidade, como é possível observar no Art. 2.º transcrito na sequência:

O ensino primário dado pelo Distrito Federal é leigo e gratuito. É livre aos particulares a fundação de estabelecimentos de ensino primário e profissional, respeitadas as condições de moralidade e higiene definidas em regulamento e desde que prestem à administração as informações que lhe forem solicitadas (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 84).

Com a transição política, a função educadora como primazia do Estado foi fortemente questionada. A instrução primária, contrariamente ao que preconizavam a Reforma Leôncio de Carvalho e a Couto Ferraz, não é incluída como obrigatória, o que pode ser observado nas letras do Art. 4.º: são “[...] classificadas por número em cada distrito, serão discriminadas em escolas para meninos e escolas para meninas. Tanto umas como outras, admitirão crianças de 7 a 14 anos, podendo as do sexo feminino admitir meninos até 10 anos” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 84).

Os anos de 1890 marcaram a ruptura entre a Igreja Católica e o Estado, como instituiu a Constituição de 1891, que oficializou a República Federativa e o Estado Laico. As instituições religiosas, até então, controlavam boa parte da instrução nacional, sendo que as formas para afastar o cristianismo das questões públicas tiveram caráter mais teórico que prático, a exemplo do ocorrido na década de 1930, com a divisão da escolarização entre os renovadores e os religiosos de carreira e leigos. Sobre esse tema, os argumentos de Nagle (2009, p. 71-72) são esclarecedores:

[...] O ajustamento à nova ordem social não foi traumático para os católicos brasileiros, como acontecera em outros países. Implantado o novo regime, a acirrada batalha entre católicos e liberais e entre católicos e positivistas ou maçons vai cessando de maneira progressiva. Poucas são as vozes que acenam com o retorno à situação anterior. Para alguns, terminara a época de desprestígio da Igreja Católica, tão acentuado durante a monarquia, com a instituição do regalismo. [...] Afora um ou outro acontecimento que não chegaram a definir uma ‘questão religiosa’, os dois primeiros decênios do regime republicano devem ser caracterizados como de calma nos meios católicos brasileiros. Apenas durante a terceira década se esboçam as primeiras manifestações mais importantes, que eclodirão no decênio seguinte sob a forma de chamamento geral.

Na primeira década da República, a separação entre a Igreja Católica e o Estado significou a exclusão de conteúdos catequizantes e apologeticos, que eram o cerne das escolas primárias. No Art. 4.º, sobre os conteúdos das escolas de 1.º grau, dentre outras matérias, dava-se destaque à *instrução moral e religiosa*, contudo, nesse mesmo Art., está presente a tendência de o aluno não católico ter a opção de frequentar ou não as aulas de ensino religioso; trata-se de uma disposição que se mantém até os dias atuais, exceto durante a república Velha. Além disso, afirmava-se, no § 1.º, que essas aulas deveriam “[...] efetuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas” (BRASIL, 1879). Acrescenta-se que, no currículo apresentado pelo Decreto n.º 52, a instrução moral não mais se aliava à religiosa, mas à moral cívica.

O ensino primário estava organizado, em 1897, em três níveis: elementar, médio e superior, desenvolvido em quatro classes, diferenciando-se do de 1879, que estava sistematizado

em dois graus, como já apresentado anteriormente. Esse modelo organizacional e as matrizes enciclopédicas sofreram poucas mudanças no início do século XX; eles carregavam consigo a essência do tradicionalismo curricular.

Incentivar a frequência das classes desfavorecidas à instrução mínima, ou seja, à instrução primária, denominada de 'educação popular', foi outra política adotada especialmente no período de declínio do Império. No § 3.º, do Art. 2.º da Reforma Leôncio de Carvalho, está expresso que

Aos meninos pobres, cujos pais, tutores ou protetores justificarem impossibilidade de prepará-los para irem à escola, serão fornecidos vestuário decente e simples, livros e mais objetos indispensáveis ao estudo.

Este fornecimento será feito por ordem do Conselho diretor da instrução pública, o qual prestará conta trimensalmente ao Governo, e no fim de cada ano apresentará um cálculo aproximado do fornecimento necessário para o ano seguinte (BRASIL, 1879).

Nas localidades distantes, onde não existiam escolas públicas, poderia ser acolhido o regime de subvenção, uma estratégia largamente utilizada anteriormente e ao longo da Primeira República. No Art. 8.º desse regulamento, concernente às possibilidades do Governo, apontou-se no 2.º item:

Subvencionar nas localidades afastadas das escolas públicas, ou em que o número destas for insuficiente, tanto na Corte como nas províncias, as escolas particulares que inspirem a necessária confiança e mediante condições razoáveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguesia (BRASIL, 1879).

Em 1897, praticamente repetiu-se esse item, denotando a contínua carência de escolas. Esse problema, de difícil resolução e com necessidade de intensificação de investimentos e de reorganizações estruturais para a quantificação da instrução pública, implicaria, sobretudo, na redução do alto índice de analfabetismo à época. O Art. 10º da respectiva lei determinou que “Nas localidades em que ainda faltarem escolas primárias, ou em que elas não bastem à grande população escolar, poderão ser subvencionadas as escolas particulares, que receberem e derem instrução gratuitamente a 15 alunos pobres [...]” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 85).

No sentido das instituições escolares, esse regulamento apresentava uma tendência considerada eficiente para a ampliação dos sistemas educacionais, isto é, a institucionalização dos grupos escolares, iniciada em São Paulo na década de 1890. Enquanto no Império a instrução, de modo especial, o ensino secundário, era dada nas escolas isoladas, que comportavam diversas classes em uma mesma sala ou em “cadeiras isoladas”, a República marcava o início de um

padrão institucional conduzido pela racionalidade aplicada aos trabalhos nela realizados, com a reunião de várias escolas em um mesmo prédio, a seriação, a progressividade, a presença de um inspetor no mesmo local das aulas e com recursos didáticos variados.

É essa opção a destacada no Art. 15 da reforma de 1897, cujo texto diz que “A Diretoria da Instrução pode reunir em um só edifício várias escolas ou do mesmo ou de diversos sexos, constituindo-as em grupos escolares, sob a responsabilidade de um diretor que será nomeado por decreto” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 86). Chama atenção o conteúdo da primeira oração do § 2º desse artigo pelo seguinte teor: “Aos diretores dos grupos será abonada uma gratificação anual de 2:400\$000, cabendo-lhes o direito de morarem nos prédios escolares” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 86).

No tocante à organização da docência, enquanto o Decreto Leôncio de Carvalho se limitava a distribuir os docentes nas categorias de professor, de substituto e de mestre, indicando seus respectivos vencimentos, a Reforma de 1897 apresentava um extenso capítulo, o terceiro, *Do pessoal docente*, dedicado a esse tema. Os três títulos que compõem esse capítulo são os seguintes: Título I – *Do magistério primário* (Art. 16 ao Art. 24); Título II – *Do magistério normal e profissional* (Art. 25 ao Art. 28); Título III – *Disposições comuns ao magistério primário, normal e profissional* (Art. 29 ao Art. 41) (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 87-92).

Nessa lei e, de forma geral, nessa época, há uma forte pressão para qualificar a formação dos professores, cuja competência era exclusiva da Escola Normal. Nesse sentido, o magistério foi dividido em cinco categorias: “professor primário em escolas urbanas; professor primário em escolas suburbanas; professor adjunto efetivo; professor adjunto estagiário; professor adjunto de 2.ª classe” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 87).

O Conselho Diretor e o Conselho Superior, respectivos à Reforma Leôncio de Carvalho, e o Decreto n.º 52 eram formados, predominantemente, por membros da comunidade educacional, contudo, no Decreto de Leôncio de Carvalho (BRASIL, 1879), destaca-se a participação de munícipes, evidenciando uma premissa mais democrática, mesmo no período imperial; alguns anos depois, foi geral a redução do envolvimento – ao menos burocrático – em relação à conjuntura da instrução.

Na lei de 1897, Art. 51, Capítulo IV, *Do Conselho Superior de Instrução*, estabeleceu-se que esse Conselho “[...] compõe-se do diretor e um professor de cada estabelecimento de ensino, de dois professores primários e mais três membros livres. O Conselho é sempre presidido pelo

Diretor Geral, a quem cabe designar os professores e os membros livres [...]” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 94). O abrangente *Conselho Diretor* do Decreto Leôncio de Carvalho, responsável pela instrução, apresenta a seguinte formação:

[...] Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, como Presidente; do Inspetor geral; dos Inspetores de distrito; dos Reitores do Imperial Colégio de Pedro II; dos Diretores das Escolas Normais e profissionais e dos estabelecimentos particulares de instrução secundária que gozarem das prerrogativas dos oficiais; de dois representantes que d'entre si elegerem anualmente, um, os Professores públicos do ensino primário e outro, os do secundário; de dois cidadãos eleitos em cada ano pela Municipalidade; de dois Professores públicos e um particular de instrução primária ou secundária que se houverem distinguido no magistério; e de mais dois membros, que com estes serão nomeados anualmente pelo Governo (BRASIL, 1879).

Os organismos externos, os quais, atualmente, denominam-se de instâncias colegiadas, davam a tônica organizativa a esses conselhos que procuravam preencher todas as lacunas referentes à instrução, quer seja pela fiscalização, quer seja pela coordenação, quer seja pelo atendimento a outras necessidades observadas nas escolas. Assim, ofereciam respaldo à crise do analfabetismo e ao aumento populacional deflagrado na década de 1890 com os movimentos de imigração e de instalação de colônias.

Nesse sentido, o esforço público era dividir a ênfase das escolas primárias tanto no processo de “nacionalização dos povos brasileiros” e suprimir as características e valores que não os nacionalistas e na “nacionalização dos estrangeiros”, sobretudo, os europeus, para a formação de uma massa de trabalho ou mão de obra interna e identificada com os objetivos da nação. Essa iniciativa se unia a outras como o Art. 69, da Constituição do Brasil de 1891, que definia como “cidadãos brasileiros” inúmeros sujeitos estrangeiros, diante de algumas normas, entre elas, não se declarar nativo de seu país, no prazo de seis meses após a implantação deste referencial (BRASIL, 1891).

Para criar e manter escolas, mestres, a reforma de 1897 enfatizou a formação de professores e apresentou mudanças em seus graus. O Art. 89 e o 90 do Capítulo VI, *Disposições gerais e transitórias*, alteraram os formatos de escolarização do ensino secundário, extinguindo-se as escolas de 2º grau e realocando seus alunos em Escolas Normais e seus professores que, “de acordo com o seu grau de aproveitamento”, poderiam ser empregados em “[...] cursos noturnos da Escola Normal, para a direção de grupos escolares, para o magistério do Pedagogium, para a inspeção escolar e para as vagas que se forem dando ou criarem-se no Instituto Comercial e nos profissionais” (DISTRITO FEDERAL, 1897, p. 101).

Deve-se reiterar que os regulamentos instituídos no Distrito Federal eram referências, primeiramente, às províncias e, posteriormente, aos estados federados. Por isso, em ambos, encontram-se vestígios de uma linguagem amplificada como parâmetros aos homens públicos que acompanhavam as demandas educacionais no Brasil e buscavam adaptá-las às suas respectivas regiões.

No fim da década de 1890, o Brasil traçava estratégias para maximizar a produtividade do Estado “democrático”. Havia uma enorme demanda imigratória e um expressivo número de colônias instaladas para o trabalho assalariado – diga-se, com uma organização escravocrata e inserções dos protótipos de indústria. Tais colônias foram “legalmente” autorizadas no Império, porém não promovidas; a “aplicação” da instrução às novas massas trabalhadoras, cuja missão era a manutenção do país que almejava tornar-se capitalista no sentido mais moderno da palavra.

4 Considerações finais

O estudo das leis da educação no Brasil pode ser politicamente dividido em dois momentos: o primeiro, o do Império, relacionado às demandas de sustentação desse modelo de Monarquia que, apesar de constitucional, foi autoritário e monocrático; o segundo, o republicano, marcado pelo fortalecimento das políticas regionais e pelo pensamento de descentralização e, supostamente, de abertura democrática e de participação coletiva em um “projeto nacional” condizente com o progresso dos povos civilizados no limiar do século XX.

Ao tratar-se especificamente da educação ou da instrução pública, termo predominante à época, verifica-se que as mudanças que ocorreram no período de transição do Segundo Reinado para a Primeira República foram paulatinas e vinculadas às instituições, não exatamente ao ensino. A análise das leis revelam modificações, dentre outros aspectos, na distribuição das classes; no conteúdo escolar, mediante à exclusão do ensino religioso e à inclusão de matérias práticas; na utilização de materiais; nos prédios em que as aulas eram ministradas; na qualificação dos professores. Em suma, a legislação educacional prescrevia um novo modelo de instituição escolar que fomentava políticas e práticas educacionais.

Alguns temas, todavia, são indícios de que a “ruptura” apregoada pelo Estado Nacional republicano com o Império não aconteceu materialmente, tampouco radicalmente, como preconizavam os propagandistas, pois as tentativas de aprimoramento dos órgãos de inspetorias, consubstanciadas em conselhos e em diretorias e em incentivo à inserção de alunos pobres nas

escolas, revelam que as mesmas necessidades educacionais mantiveram-se na segunda metade do século XIX.

No que se refere à problemática do nosso estudo, qual seja, a compreensão de “quais são as características capitais das leis da instrução do Distrito Federal no Segundo Reinado brasileiro e década inicial da Primeira República e quais são as justificativas para vigências ou interrupções das respectivas regulações”, pode-se elencar algumas delas no decorrer do texto; contudo os motivos de suas permanências, dos conhecidos, remetem aos critérios externos à sua aplicação.

Buscou-se tratar essa questão, pautando-se em bases materiais, conduzidos pela perspectiva da totalidade; portanto, não se perde de vista os fatores que condicionaram, ou não, as transformações ocorridas na escola. As leis, como processo burocrático, surgiram das exigências materiais da sociedade em conflito com as diversas demandas que, concomitantemente, preocupavam o Estado, quer seja o Império, quer seja a República. Nesse período, dentre outros acontecimentos, elencou-se as diversas guerras e o contexto bélico que envolvia a maioria dos recursos em procedimentos de preparação e de combate, como também a implementação de serviços que concorriam à instrução, dentre os quais, a organização do poder judiciário e o policiamento, o saneamento, a saúde pública e a manutenção dos benefícios da nobreza.

Sendo assim, as “vigências ou rupturas” dessas regulações justificam-se pela procrastinação evidente entre as leis (1854; 1879; 1897) – denotando mais vigências que rupturas –, pautando-se na secundarização da instrução como tema de ordem pública, tanto que a liberdade de ensino era constantemente ressaltada; pela falta de recursos econômicos para a materialização das ideias propostas; pelas constantes reformulações dos quadros políticos no Distrito Federal, as quais se aplicam a muitas regiões do país.

As rupturas se fizeram pelas mesmas razões, a partir do enxugamento de cargos burocráticos, aproveitando o advento dos novos modelos, como os grupos escolares, bem como da exclusão de “classes”, como ocorrido ao 2º grau do Distrito Federal e da redistribuição de estudantes para institutos profissionais. Como dito na pesquisa, não houve uma “oficialização” da extinção do Decreto Leôncio de Carvalho, todavia sua remoção está compreendida no próprio desenvolver da instrução republicana, englobando aspectos econômicos, culturais e sociais da nova sociedade política, do novo “contrato social” e das suas metas.

Este estudo motiva várias perguntas que permanecem atuais, dentre as quais elecam-se as seguintes: as práticas e as políticas educacionais contribuíram para que o Brasil diminua as

desigualdades sociais, dividindo o “pão material”? É possível indicar relação entre instrução e qualidade de vida? A escola é uma instituição historicamente democrática que visa a equidade ou é uma instituição reprodutora da ideologia burguesa e do sistema capitalista? Qual é a vinculação entre trabalhadores da escola, estudantes, Estado e luta de classes em um cenário de cobranças por aprimoramento e por qualificação profissional?

Finalmente, destaca-se que as discussões de certos temas dessa época, como o da obrigatoriedade e o da liberdade de ensino, não apenas atravessaram o Segundo Reinado e o limiar da República, como, na atualidade, continuam exigindo atenção em todos os níveis da escolarização. O nosso panorama político indica uma hipotética maximização da liberdade por intermédio dos “negócios de ensino”, concomitantemente à omissão do Estado e à flexibilização da obrigatoriedade.

Referências

BASTOS, M. H. C. O ensino monitorial/mútuo no Brasil (1827-1854). In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil 2: século XIX**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 34-51

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. CAMÂMARA DOS DEPUTADOS. Lei n.º 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, v. 1, p. 15, 1834. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n.º 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, v. 1, p. 45, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n.º 7.247, de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Brasília, v. 1, p. 196, 1879. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 9 dez. 2018.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Decreto n.º 981, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal. **Coleção de Leis do Brasil**, Brasília, v. 11, p. 3497, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 dez. 2018.

- BRASIL. Secretaria de Estado dos Negócios do Império. Lei de 15 de outubro de 1827. **Da responsabilidade dos ministros e secretarios Estado, e dos conselheiros de Estado, e da maneira de proceder contra eles.** Rio de Janeiro, f. 1, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 9 dez. 2018.
- CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da República.** 1994. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.
- CHIZZOTTI, A. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 31-53.
- COMTE, A. **Curso de filosofia positiva; discurso sobre o espírito positivo; discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; catecismo positivista.** São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- COSTA, J. C. **Contribuição à história das ideias no Brasil.** 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- DISTRITO FEDERAL. **Educação e ensino:** revista pedagógica da instrução pública municipal do Distrito Federal, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 83-103, jul. 1897.
- FAUSTO, B. **História do Brasil.** 14. ed. atual. e ampl. São Paulo: USP, 2015.
- GONTARD, M. **L'Enseignement Primaire en France de la Révolution à la loi Guizot (1789-1833).** Paris: Les Belles Lettres, [s. d.].
- INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. da. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: Edufes, 2010. p. 153-186.
- MACHADO, M. C. G. Estado e políticas da educação no Império brasileiro. In: SAVIANI, D. (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira.** Vitória: Edufes, 2010. p. 153-186.
- MACHADO, M. C. G. **Rui Barbosa: pensamento e ação.** São Paulo: Autores Associados, 2002.
- NAGLE, J. **Educação e sociedade na Primeira República.** 3. ed. São Paulo: USP, 2009.
- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal.** Campinas: Autores Associados, 1995.
- RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar.** 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- SAVIANI, D. O legado educacional do “Longo Século XX” Brasileiro. In: SAVIANI, D. (org.). **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2014. p. 9-54.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SEKI, A. L. S.; MACHADO, M. C. G. A disciplina de instrução moral e cívica na reforma educacional de Benjamin Constant de 1890. In: JORNADA DO HISTEDBR, 8., 2008. Campinas. **Anais [...].** Campinas: Unicamp, 2008. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada8/trabalhos.html. Acesso em: 9 dez. 2018.
- SILVA, J. C. **“O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim”:** as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930). Cascavel: Edunioeste, 2016.