



**UNIRIO**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc  
Curso: Mestrado em Educação

DIEGO DIAS SALGADO

**NA GENEALOGIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS: UM ESTUDO SOBRE O MUSEU PEDAGOGIUM E A  
REVISTA PEDAGÓGICA (1890-1896)**

Rio de Janeiro  
2024



**UNIRIO**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd  
Curso: Mestrado em Educação

DIEGO DIAS SALGADO

**NA GENEALOGIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS: UM ESTUDO SOBRE O MUSEU PEDAGOGIUM E A  
REVISTA PEDAGÓGICA (1890-1896)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação

Orientação: Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva.

Rio de Janeiro  
2024

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

D159      Dias Salgado, Diego  
            Na genealogia das políticas públicas educacionais  
            brasileiras: um estudo sobre o Museu Pedagogium e a  
            Revista Pedagógica (1890-1896) / Diego Dias Salgado. -- Rio  
            de Janeiro, 2024.  
            194

            Orientador: Bruno Adriano Rodrigues da Silva.  
            Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado  
            do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
            2024.

            1. Arquitetura Escolar. 2. Instrução. 3. Museu  
            Pedagógico. I. Rodrigues da Silva, Bruno Adriano, orient.  
            II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


Diego Dias Salgado

"NA GENEALOGIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS  
BRASILEIRAS: UM ESTUDO SOBRE O MUSEU PEDAGOGIUM E A REVISTA  
PEDAGÓGICA (1890-1896)"

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 08 / 04 / 2024

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva  
(orientador)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho  
(avaliadora interna)

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Maria Zélia Maia de Souza  
(avaliadora externa)

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Dilma e Paulo, que além de toda a estima que sempre depositaram em minha formação e aprendizagem acadêmica, também foram bastante partícipes em meu processo de escolarização.

À minha querida avó Iranilda, pedagoga, que sempre será a minha primeira referência quanto à importância (e relevância) dos conhecimentos pedagógicos na vida de um ser humano, sobretudo na tentativa de construção de uma sociedade mais justa, democrática, inclusiva e igualitária.

À memória de duas jovens que, ainda neste plano, acreditaram bastante em meu potencial e me motivaram a buscar frequentemente por melhorias. Karoline e Fabiane Cristine, onde quer que estejam, saibam que essa Dissertação também pode ser lida como fruto da breve e brilhante passagem que vocês tiveram aqui na Terra.

Aos meus familiares que sempre vibraram e torceram por cada projeto exitoso associado aos meus estudos de graduação e pós-graduação.

Aos meus amigos, também conhecidos como a “família do coração”, de igual modo dedico este trabalho. Os sorrisos com eles compartilhados no percurso de elaboração deste trabalho dissertativo foram muito importantes para mim, deixando o exercício intelectual de minhas pesquisas e escritas mais leve e sadio. Arian Carvalho, Beatriz Arantes, Evelyn Barretto, Rodrigo Franco e Thainá Mathias, por mais momentos como esses.

À duas pessoas que, desde 2019, acolheram algumas de minhas angústias e deixaram a minha trajetória na vida mais ensolarada: Júlia e Vinícius.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus, pela força que Ele me concedeu em 2021, após um dos momentos mais delicados de minha vida, fornecendo-me a certeza de que a continuidade dos estudos na pós-graduação seria um dos preciosos caminhos que me trariam de volta aos pulsantes sonhos de um dia me tornar um professor universitário.

À minha mãe Dilma, pela força, pelo carinho e pelas constantes e doces palavras de motivação, inspirando em mim uma capacidade de resiliência que muito me ajudou até aqui.

Ao meu pai Paulo, pela parceria, pelos incentivos, pelas conversas que sempre citaram perspectivas de melhorias para o futuro, em consonância com os éticos valores que podem e devem perpassar a vida de uma pessoa.

Aos familiares que contribuíram com palavras (e gestos) de orientação, incentivo e acolhimento.

Ao meu orientador Bruno Adriano Rodrigues da Silva, pelas excelentes explicações e orientações acadêmicas. Com ele, os aprendizados ocorrem de maneira bastante singular, pois são apresentados através de um ensino que considera, acima de tudo, os atos de humildade.

À professora Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho, pelos conhecimentos compartilhados conosco, no NEEPHI-UNIRIO, bem como pela referência que emana em seus atos de dedicação à causa educacional brasileira.

Ao corpo docente e aos demais funcionários vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, pelas aprendizagens e pelos suportes necessários.

Ao Núcleo de Estudos: Tempos, Espaços e Educação Integral da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que, a partir de 2022, muito me acolheu, encorajou e ensinou.

A todos os integrantes do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPHE-UERJ) que, desde 2017, me chamam ao fascínio pelos estudos historiográficos em educação brasileira.

Às membras do Núcleo de Estudos das Mulheres (NEM) do Departamento de História da Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP, que, desde fevereiro de 2023, contribuem para o desenvolvimento de novas indagações historiográficas, no bojo dos debates educacionais, fornecendo-me outras perspectivas de formação enquanto “historiador de ofício”.

Às professoras Maria Izilda Santos de Matos e Sandra Regina Colucci Takeshita, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que, em 2021, semearam em minha formação acadêmica imprescindíveis elementos que me fazem refletir sobre a importância do ensino de História articulado à Educação.

Aos colegas de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO, pelas conversas e pelos momentos de partilha de alegrias e anseios. Em especial, à Camila Stamm, à Adriana Norbert e ao Euclides André.

À Faculdade de Educação da UERJ e aos docentes Washington Dener dos Santos e Evelyn de Almeida Orlando, pelos acolhimentos necessários durante o meu estágio docente obrigatório na disciplina de “História da Educação Brasileira”.

E à Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela Bolsa de Pesquisa concedida à realização da presente Dissertação de Mestrado, favorecendo-me uma maior dedicação à realização deste trabalho.

## RESUMO

SALGADO, Diego Dias. **Na genealogia das políticas públicas educacionais brasileiras: um estudo sobre o Museu Pedagogium e a Revista Pedagógica (1890-1896)**. Rio de Janeiro, 2024. Dissertação (Mestrado em Educação). Escola de Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa busca apresentar as políticas de educação republicanas através das atuações do Museu Pedagógico do Distrito Federal (o Pedagogium) e seu impresso especializado (a Revista Pedagógica), no tocante à divulgação: i) de ideias acopladas à institucionalização escolar, via arquitetura, e demais proposições curriculares e de escolarização nacionais e internacionais; ii) de artefatos materiais da cultura escolar a serem exibidos na exposição permanente da instituição museológica e iii) de orientações formativas pedagógicas voltadas às práticas discentes e docentes que, sobretudo, ocorriam nas ambiências do estabelecimento museal, ao passo que também revelaram a historicidade social do Pedagogium, por meio das visitas de sujeitos das sociedades política e civil, bem como da função assumida pelas estruturas cotidianas da cidade do Rio de Janeiro na elaboração dos projetos de educação nacional durante os anos iniciais da década de 1890. O estudo também considera a realização de uma genealogia das leis educacionais mais proeminentes do século XIX à medida que sejam analisados os seus vínculos com as conformações administrativas e burocráticas do Estado brasileiro e as ações das imprensas pedagógica e jornalística.

**Palavras-chave:** Arquitetura escolar; Instrução; Museu pedagógico; História da Educação.



## ABSTRACT

SALGADO, Diego Dias. **On the genealogy of Brazilian educational public policies: a study of the Pedagogium Museum and the Pedagogical Magazine (1890-1896)**. Rio de Janeiro, 2024. Dissertation (Master's in Education). School of Education. Federal University of the State of Rio de Janeiro.

This research seeks to present republican education policies through the work of the Pedagogical Museum of the Federal District (the Pedagogium) and its specialized press (the Revista Pedagógica), with regard to the dissemination of: i) of ideas coupled to school institutionalization, via architecture, and other national and international curricular and schooling propositions; ii) material artifacts of school culture to be exhibited in the museum's permanent exhibition; and iii) pedagogical training guidelines for students and teachers, which mainly took place in the museum's environment, while also revealing the Pedagogium's social historicity, through visits by subjects from political and civil society, as well as the role played by the everyday structures of the city of Rio de Janeiro in the development of national education projects during the early 1890s. The study also considers a genealogy of the most prominent educational laws of the 19th century as their links to the administrative and bureaucratic configurations of the Brazilian state and the actions of the pedagogical and journalistic presses are analyzed.

**Keywords:** School architecture; Instruction; Pedagogical museum; History of education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Esquematização sobre a relação entre cultura e representação.....	77
<b>FIGURA 2</b> - Esquematização representativa das ações estatais na organização social do espaço urbano carioca oitocentista (Modelo: NÚCLEO-PERIFERIA).....	122
<b>FIGURA 3</b> - Planta do Museu Pedagogium (térreo e primeiro andar), 1893. ....	139
<b>FIGURA 4</b> - Planta do Museu Pedagogium (segundo e terceiro andares), 1893. ....	140
<b>FIGURA 5</b> - Capa do primeiro tomo da Revista Pedagógica.....	142
<b>FIGURA 6</b> - Texto editorial assinado por Menezes Vieira (ed. 15 nov. 1890).....	143
<b>FIGURA 7</b> - Fachada do Pedagogium na Rua do Passeio Público (1922).....	168
<b>FIGURA 8</b> - Planta do novo prédio do Pedagogium na Rua do Passeio Público (1895).....	170

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1</b> - Mapa da periodicidade da Revista Pedagógica.....	144
<b>QUADRO 2</b> - Mapa das seções da Revista Pedagógica.....	144

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - População residente e taxa de crescimento demográfico das Freguesias do Rio de Janeiro (1821/1838/1870).....	124
<b>TABELA 2</b> - População residente e taxa de crescimento demográfico das freguesias do Rio de Janeiro (1872-1890).....	128
<b>TABELA 3</b> - Fichamento dos assuntos sobre o tema da arquitetura escolar e da instrução na Revista Pedagógica (1890-1896).....	147

## SUMÁRIO

<b>Introdução.....</b>	<b>15</b>
Metodologia.....	18
Capítulos.....	20
<b>1. BASES EPISTEMOLÓGICAS DA HISTÓRIA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>22</b>
1.1 - Da <i>École des Annales</i> às ramificações epistêmicas da <i>Nouvelle Histoire</i> .....	28
1.1.1 - Os problemas da Nova História.....	30
1.1.2 - As três renovações em historiografia: Métodos, Tempo e Documentos.....	34
1.1.3 - História Cultural e História Social como modalidades historiográficas.....	36
1.2 - Diálogos da História com a Educação.....	43
1.2.1 - História da Educação e o pluralismo de abordagens metodológicas.....	53
1.2.2 - Fontes para a História da Educação.....	56
1.2.3 - História Cultural e História Social na historiografia educacional.....	70
<b>2. UMA GENEALOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1822-1890).....</b>	<b>78</b>
2.1 – A Lei das Escolas de Primeiras Letras: Lei de 15 de out. de 1827.....	81
2.2 – Reforma “Couto Ferraz” do ensino primário e secundário no Município Neutro: Decreto-Lei nº.1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.....	87
2.3 – Reforma “Leôncio de Carvalho” do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império: Decreto-Lei nº. 7.247, de 19 de abril de 1879.....	94
2.4 – Reforma “Benjamin Constant” do ensino primário e secundário no Distrito Federal: Decreto-Lei nº. 981, de 8 de novembro de 1890.....	105

<b>3. INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR REPUBLICANA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO:</b>	<b>O</b>	<b>MUSEU</b>
<b>PEDAGOGIUM.....</b>		<b>114</b>
3.1 - Aspectos sociais da Cidade do Rio de Janeiro no século XIX.....		117
3.2 - O Pedagogium na política educacional republicana (1890/1896).....		131
3.2.1 - A fundação do Pedagogium e a Revista Pedagógica.....		136
3.2.2 - A preocupação com a construção de espaços escolares, dotados de artefatos pedagógicos modernos ao contexto.....		146
3.2.3 - As atividades formativas, a visitação no Museu Pedagógico e a sua mudança de sede.....		155
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>		<b>172</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>		<b>177</b>

## Introdução

A minha trajetória acadêmica tem início no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. No período formativo fui bolsista de iniciação científica, sendo orientado pelo professor Dr. José Gonçalves Gondra. Nessa experiência apresentei pôsteres em quatro semanas de iniciação científica da instituição (SEMIC/UERJ), que foram nomeados como: “Natureza e sabedoria humana: Contribuições Pestalozzianas no American Journal of Education” (2017); “Escola e arquitetura: Princípios, modelos e circulação no The American Journal of Education (1855 - 1881)” (2018); “Ensino público e arquitetura escolar: Uma análise da Revista Instrução Nacional (1873-1874)”, apresentado em 2019<sup>1</sup>, e “Edifícios escolares e instrução na Revista Pedagógica (1890-1896)”, exposto em 2020.

Evidencio, também, alguns acontecimentos relevantes durante a formação inicial em Pedagogia. Um trabalho submetido em parceria com o professor Dr. Andrés Eduardo García Laínez para o XIII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, que ocorreu na Universidad de la Republica Uruguay, em 2018. O trabalho foi intitulado como “Circulação das políticas educativas republicanas nos impressos: A Revista Pedagógica (Brasil) e La Instrucción Primaria (Honduras) em 1890-1896”.

Em outubro de 2020, apresentei, no Fórum Internacional de Pedagogia - cuja edição foi organizada por pesquisadores da Universidad de Salamanca (Espanha) -, o trabalho “Imprensa periódica e arquitetura escolar: o caso do The American Journal of Education (1855-1881)”.

Entre 2020 e 2021, quando participei do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da UERJ, tive a oportunidade de publicar dois capítulos de livros e um artigo, respectivamente: “História do processo de escolarização e formações discursivas no Brasil Imperial: Princípios, saberes e sujeitos” (2020)<sup>2</sup>; “Histórias e memórias: Um debate sobre as instituições escolares no município da

---

<sup>1</sup> Esta apresentação resultou na elaboração de minha monografia, apresentada à Faculdade de Educação da UERJ no fim de 2020.

<sup>2</sup> Capítulo de livro disponível em:

<<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/historia-do-processo-de-escolarizacao-e-formacoes-discursivas-no-brasil-imperial-principios-saberes-e-sujeitos>>. Acesso em: 24/01/2023.

Corte Imperial Brasileira” (2020)<sup>3</sup>; “Celebrações escolares nas notícias do 7 de setembro de 1922” (2021)<sup>4</sup>.

O meu ingresso no curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIRIO em 2022 só foi possível mediante à apresentação de um pré-projeto de pesquisa na linha de Políticas, História e Cultura em Educação, cujo objetivo era investigar, inicialmente, os discursos de institucionalização escolar, via arquitetura dos prédios, apenas no início do período republicano (1890-1896).

No decorrer do tempo, contudo, ampliamos o lastro do objetivo. A ideia passou a ser a investigação das principais políticas educacionais brasileiras oitocentistas, compreendendo o recorte temporal de 1822 a 1890, adicionada por uma análise das ações desempenhadas pelo Museu Pedagogium, uma instituição educacional que tinha um importante periódico em circulação nos primeiros anos da Primeira República e que integrou parte da política de educação republicana.

Tínhamos em conta que o Museu Pedagógico era um resultado da política educacional ao longo do tempo constituído na cidade do Rio de Janeiro, em especial o que dizia respeito ao lugar que ele ocupava na cidade, à sua edificação e às práticas desenvolvidas.

A justificativa desse trabalho se dá devido ao meu interesse pela operação historiográfica em impressos pedagógicos, que se iniciou ainda em 2017, quando submeti um trabalho com o Prof. Dr. Andrés Eduardo para o XIII CIHELA. Desde então, desenvolvi pesquisas que visavam examinar, tanto no periódico brasileiro quanto em outros impressos, os discursos sobre a institucionalização escolar, principalmente através de suas arquiteturas, bem como as práticas de sociabilidade escolares atuantes nos períodos imperial e republicano brasileiros.

Em consequência, as questões originárias desta pesquisa se direcionaram à análise da relação da história política do Brasil, entre as décadas de 1820 e 1890, com a construção de retóricas que visavam forjar um “sistema nacional de educação” para o país recém-emancipado de Portugal, atentando para a necessidade da

---

<sup>3</sup> Capítulo de livro disponível em:

<<https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/historias-e-memorias-um-debate-sobre-as-instituicoes-escolares-no-municipio-da-corte-imperial-brasileira>>. Acesso em: 24/01/2023.

<sup>4</sup> Artigo jornalístico disponível em:

<<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/celebracoes-escolares-nas-noticias-do-7-de-setembro-de-1922/>>. Acesso em: 24/01/2023.



edificação de prédios voltados ao fim da instrução, assim como para a organização de currículos e práticas de ensino-aprendizagem, desde que atendessem os princípios nacionais de civilidade demandados pelos períodos imperial e republicano. Assim sendo, surgiram as seguintes questões:

- Como os fenômenos da educação e da instrução se integraram às iniciativas político-ideológicas do Estado Brasileiro, no decorrer do século XIX, no tocante à formalização de práticas de sociabilidades e construção de estabelecimentos de ensino voltados à formação das populações, de acordo com o que prescreveram as mais substantivas políticas públicas educacionais?
- Quais teriam sido as principais instituições sociais, os sujeitos e os meios de comunicação de massa que contribuiriam com a profusão de imaginários integrados à educação brasileira, sobretudo no que concerne aos processos históricos de escolarização e institucionalização escolar brasileiros?
- Como estaria situada, politicamente, a questão da edificação predial de escolas e de suas práticas correlatas, considerando o que era exposto em um museu pedagógico republicano brasileiro e em sua revista pedagógica, examinando, também, a circulação transnacional de ideias educacionais?

Salignon (2001, *apud* Leitão e Lacerda, 2016, p. 809-810) explica que a etimologia grega da palavra “arquitetura” indica em seu prefixo “*arkhê*” a ideia de um princípio originário que denota futuras ações que fazem surgir “algo que não existia”; por sua vez, o sufixo “*Tektôn*”, erige a dimensão construtora existente no ofício dos arquitetos. Portanto, de acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, “arquitetar” pode ser uma ação que faz surgir, no contexto destas notas, o ambiente construído, inexistente até o momento em que se deu justamente essa ação projetual originária (Leitão e Lacerda, 2013, p. 810).

Os aspectos históricos da arquitetura de estabelecimentos educacionais evidenciam o espaço como um lugar de pesquisa, que convencionou relacionar os pressupostos epistemológicos advindos da arquitetura e da educação, de modo a fornecer novas interpretações sobre as suas formas de organização em outros tempos e espaços (Dórea, 2013, p 163-164).

O assunto da arquitetura de escolas no Brasil pode ser pesquisado por diversas perspectivas teórico-metodológicas. Em vista disso, as contribuições teóricas de de Baltar (2001), Bueno (2008), Limeira (2012), Bencostta (2011), Escolano (2001), Faria Filho e Vidal (2000), Schueler (2008) e Oliveira (2015) sugerem que essas pesquisas podem abranger as relações existentes entre a arquitetura escolar e a história da educação, do Estado Brasileiro, da cidade, dos corpos, do patrimônio escolar, dos espaços físicos de colégios públicos e privados dos períodos imperial e republicano.

Em vista disso, considerando o nosso objetivo geral, temos os seguintes objetivos específicos: i) apresentar um debate teórico sobre a disciplina histórica, ao passo que seja correlacionado com o campo educacional brasileiro em seus aspectos socioculturais; ii) descrever projetos sobre arquitetura escolar e instrução publicados nas proeminentes legislações educacionais do século XIX, no Brasil; iii) evidenciar a institucionalização da política educacional positivista republicana considerando as práticas de educação, ensino e instrução prescritas pelo Museu Pedagogium e seu periódico correlato, bem como as divulgações de diretrizes e notícias que atuaram favoravelmente à construção e organização espacial de estabelecimentos escolares.

## **Metodologia**

A pesquisa ocorreu na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional<sup>5</sup>. Encontramos na Revista Pedagógica no período em tela (1890 até 1896) 25 ocorrências sobre a edificação de prédios escolares e seus respectivos projetos de educação republicana. Consideramos uma pesquisa por palavras: “escola”, “arquitetura”, “prédios escolares”, “instituição escolar”, “arquitetura escolar”, “construções prediais”, além do exame de todas as revistas disponíveis.

À luz de Barros (2004), em termos teórico-metodológicos, esta dissertação tem no domínio da Educação a sua área de abrangência ao considerar as Políticas Educacionais na cidade do Rio de Janeiro (1827-1890). As mais substantivas foram a Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827) e as reformas “Couto Ferraz” (1854), “Leôncio de Carvalho” (1879) e “Benjamin Constant” (1890).

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341010&pesq=&pagfis=1>>. Acesso em: 22/08/2023.

Além da análise de algumas ocorrências que fizeram menção ao *Pedagogium*, na Revista Pedagógica, também foram mobilizadas outras fontes impressas jornalísticas que deram a ver a história social, cultural e política da instituição museológica na cidade carioca nos anos iniciais do período republicano brasileiro, sendo elas: o “Jornal do Brasil” (RJ) e “O Paiz”.

Em algumas edições do Jornal do Brasil (RJ) e d’O Paiz (RJ), disponibilizadas na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, foi possível encontrar evidências sobre o “Museu Pedagogium” e a Revista Pedagógica. Tendo em vista a quantidade de informações sobre o Museu no periódico nas fontes jornalísticas, foram selecionadas algumas ocorrências que podem demonstrar, entre outros aspectos, informações atinentes: à visita, em suas instalações, de pessoas atreladas às sociedades política e civil do Brasil, em que pese à divulgação de seus nomes e funções desempenhadas no cenário social; às notícias sobre o recebimento de objetos da cultura material escolar que deveriam ser destinados à exposição permanente da instituição; à dimensão formativa moral do Pedagogium ao povo brasileiro e aos eventos científicos que ocorreram no interior do estabelecimento.

As fontes impressas secundárias, bem como iconográficas, da pesquisa, foram as seguintes:

O uso do Jornal do Commercio (RJ) fez-se necessário, em alguns momentos, de modo a verificar os limites e possibilidades de implementação dos documentos legislativos analisados. A apresentação de outros detalhes sobre a história social do Museu *Pedagogium*, considerando suas materialidades (organização espacial interna e fachada) e práticas educativas desenvolvidas pelos sujeitos no interior da instituição museal, foi possível mediante a utilização dos subseqüentes periódicos: Anuário de Ensino do Rio de Janeiro, Jornal Gazeta de Notícias, Revista Eu Sei Tudo, bem como o Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial.

Corroborando com o dito acima, também informamos sobre o uso adicional de dois impressos periódicos franceses que contribuíram com a circulação transnacional de ideias e projetos arquitetônicos convergentes aos objetivos políticos do Estado Brasileiro no que se refere aos processos de institucionalização escolares, via

arquitetura. Sendo eles, a *Revue Générale de l'Architecture et des Travaux Publics*<sup>6</sup> e a *Revue Pédagogique de Paris*<sup>7</sup>.

## Capítulos

Dessa maneira, o capítulo 1, intitulado por **“Bases epistemológicas da História e da História da Educação”**, será dividido em duas partes, na qual a primeira abordará questões atinentes à Teoria da História, de modo a favorecer as nossas interpretações de pesquisa, considerando o movimento de renovação historiográfica desenvolvido pela Escola dos Anais franceses, bem como o surgimento de novas dimensões historiográficas, tais quais a História Social e a História Cultural. A segunda seção do primeiro capítulo examinará as possibilidades teórico-metodológicas associadas ao contato da História com a Educação, bem como as funções desempenhadas por tipologias variadas de fontes em História da Educação.

O capítulo 2, intitulado como **“Uma Genealogia das Políticas Educacionais (1822-1890)”**, se propõe a descrever aspectos das políticas educacionais do período, de forma a demonstrar a existência de disputas que compuseram os projetos de educação e sociedade para o país no século XIX. Outrossim, objetivamos apresentar a conformação das reformas em educação no Brasil oitocentista, compreendendo as dimensões macrossociais das políticas prescritas, oriundas das ações do Estado brasileiro, e os seus possíveis rebatimentos na ordem sociocultural da Corte Imperial, bem como do Distrito Federal.

Por fim, o capítulo 3, nomeado como **“Institucionalização escolar republicana na cidade do Rio de Janeiro: o Museu Pedagogium”** intenciona sim descrever, inicialmente, os aspectos sociais da cidade e examinar o Museu, mais propriamente os seus espaços de edificação, que seguiram determinados parâmetros da arquitetura para o funcionamento mais adequado de suas práticas educacionais, para, em seguida, mencionar a participação da instituição museológica e de sua revista no rol dos debates e iniciativas voltadas à institucionalização da política de educação republicana, ao passo que sejam apresentadas as maneiras com que o

---

<sup>6</sup> Em português, lê-se: Revista Geral de Arquitetura e das Obras Públicas.

<sup>7</sup> Em português, lê-se: Revista Pedagógica de Paris.

tema da edificação de prédios escolares e seus projetos de educação republicana apareceram na Revista Pedagógica e em outras fontes impressas periódicas.

A pesquisa a seguir pode ter um ineditismo ao campo histórico-educacional, ao se articular ao periodismo analisado sob a perspectiva da história social e cultural, questionando os papéis desenvolvidos pelo Estado Brasileiro, pela imprensa pedagógica, bem como de seus organizadores e colaboradores, e por outras instituições sociais, tais quais as museológicas, na divulgação de ideais educativos e de instrução amplamente difundidos em território nacional e internacional.

Tecer uma genealogia das políticas públicas educacionais do Brasil oitocentista, problematizando-a à luz do campo histórico-educativo, bem como das ações político-pedagógicas do museu *Pedagogium* e de seu impresso, poderá nos instigar à compreensão da organização e aparecimento das escolas brasileiras no tempo e no espaço, fundamentalmente observando a conformação de suas arquiteturas e práticas sociais, institucionais e curriculares.

## 1. BASES EPISTEMOLÓGICAS DA HISTÓRIA E DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Conhecer as fundamentações epistemológicas de uma ciência exige maior entendimento sobre a constituição sócio-histórica dos princípios, noções e conceitos concernentes aos saberes que regem suas metodologias, no tocante à análise de seus objetos, problemas e fontes. Uma vez que este debate é direcionado à História é possível verificar que os processos cognitivos que objetivam conceder significados às experiências do mundo de múltiplos indivíduos, em diferentes espaços e tempos, não são homogêneos, posto que a historiografia também pode ser analisada através da existência de inúmeras disputas de narrativas sobre as memórias do passado, configurando as relações de poder que estabelecem hegemonias no cerne dos usos públicos da memória<sup>8</sup>.

Tesser (1995, p. 92) destaca que o conceito de epistemologia se refere ao “estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências”. Em vista disso, o autor ressalta que o objetivo principal da epistemologia pode ser caracterizado pelos seguintes atos cognitivos: apreender e examinar todo o percurso de aprendizagem que visa a atribuição de sentidos aos objetos da realidade através de perspectivas lógicas, linguísticas, sociológicas, interdisciplinares, políticas, filosóficas e históricas.

Logo, no que se refere à Teoria da História, poder-se-ia dizer que a análise de suas concepções de pesquisa e escrita, no decorrer do tempo, traz à luz a ampliação de seus campos analíticos, fazendo-nos ponderar a riqueza de seus objetos, fontes e abordagens metodológicas, verificando, deste modo, a relevância da aquisição de consciência histórica<sup>9</sup> para o estabelecimento de intervenções críticas que vislumbram a transformação social mediante a um deslocamento ao passado que considere, entre outros aspectos, as ações dos seres humanos em espaços e tempos diferenciados, bem como suas experiências.

Matos (2018) destaca que a pesquisa histórica visa o desvendamento do passado em busca das vivências dos corpos e de suas emoções, examinando a

---

<sup>8</sup> Sobre as relações de poder associadas aos debates historiográficos contemporâneos, cf. Bauer e Nicolazzi (2016).

<sup>9</sup> Rüsen (1992, p. 1) afirma que a alteração estrutural da consciência histórica nos sujeitos está vinculada a um ato cognitivo que não implica somente à aprendizagem sobre o passado, mas, também, à percepção do processo constitutivo das mudanças estruturais de tratamento e utilização dos conhecimentos históricos.

historicidade dos processos que constituíram aquilo que denominou como “outras histórias” que, por sua vez, trata-se de uma ampliação na reformulação das questões historiográficas que perspectivam explorar o que até então estava oculto na historiografia, através da descentralização dos sujeitos históricos em diferentes etnias, classes e setores, gerações e gêneros, assim como na problematização das concepções mais tradicionais de pesquisa histórica.

Pode-se verificar, por conseguinte, que as denominadas “outras histórias”, citadas por Matos (2018), demandam do historiador investigações que visam encontrar, ainda que com as dificuldades apresentadas pelo desenvolvimento e fragmentação das fontes, os vestígios do que fora ocultado no passado, evidenciando a pluralidade de atuações desenvolvidas no cenário social por vários sujeitos.

Os pressupostos epistemológicos da ciência histórica encontram-se articulados, portanto, ao contraste entre a antiga e a nova história. Nesta perspectiva, convém ressaltar que:

A nova história é a história escrita como uma reação deliberada contra o “paradigma” tradicional, aquele termo útil, embora impreciso, posto em circulação pelo historiador de ciência americano Thomas Kuhn. Será conveniente descrever este paradigma tradicional com a “história rankeana”, conforme o grande historiador alemão Leopold von Ranke (1795-1886), embora este estivesse menos limitado por ele que seus seguidores. (Assim como Marx não era um marxista, Ranke não era um rankeano). Poderíamos também chamar este paradigma de a visão do senso comum da história, não para enaltecê-lo, mas para assinalar que ele tem sido com frequência - com muita frequência - considerado a maneira de se fazer história, ao invés de ser percebido como uma dentre várias abordagens possíveis do passado (Burke, 1992, p. 10).

A análise de questões teóricas e metodológicas vinculadas aos temas da historiografia contemporânea circunscreve a relevância assumida pelo historiador por intermédio das suas possíveis representações sobre o passado, posto que reforça a produção de identidades que se articulam às concepções de ser humano, natureza, mundo e sociedade. Isso viabiliza o questionamento sobre quais seriam os estatutos que demarcaram historicamente a proeminência de uma forma de se realizar a Ciência Histórica, pela perspectiva positivista, sobre outras vertentes de escrita e pesquisa que seriam escamoteadas aos olhos de muitos historiadores.

A análise da função desempenhada pela subjetividade de pesquisadores na formulação das questões de pesquisa para o desenvolvimento de um senso crítico sobre a disciplina histórica também torna-se necessária, uma vez que as experiências ocasionadas por multifacetados processos formativos (familiares, escolares, acadêmicos, culturais, midiáticos etc) podem interferir na tecitura e no estabelecimento de distintas camadas de significação, quando associadas aos objetos, problemas e fontes de investigação. Em consequência disso, metodologias historiográficas surgem através do entrelaçamento das memórias individuais dos profissionais da História com os contextos socioeconômicos e político-culturais por eles experienciados em diferentes momentos.

Ao refletir sobre a relação entre os paradigmas dominantes e emergentes da Ciência, Santos (2008) destaca que a predominância exercida pelas Ciências Naturais propiciou, a partir do século XVI, a ideia de que a realidade deveria ser explicada exclusivamente por um modelo universal que desconsiderasse a diversidade da existência humana em sociedade, inclusive, através de suas dimensões subjetivas.

O modelo das Ciências Naturais reforçava a necessidade de um domínio epistêmico que deveria interromper, pela “desconfiança severa das evidências de nossa experiência imediata”, as perspectivas holísticas de conhecimento científico. Em vista disso, no século XIX, as Ciências Humanas foram relegadas à penumbra forjada pelo discurso científico dominante, sobretudo atrelado à lógica das Ciências Modernas, que deflagrou as dificuldades de cunho epistemológico e metodológico às Humanidades (Santos, 2008).

Dessa feita:

Enquanto as ciências da natureza têm como objeto algo que se encontra fora do indivíduo que conhece, as ciências humanas têm como objeto o próprio sujeito cognoscente. Podemos, portanto, imaginar as dificuldades da economia, da sociologia, da psicologia, da geografia humana, da história para estudar com isenção aquilo que diz respeito ao próprio sujeito tão diretamente (...). A complexidade inerente aos fenômenos humanos, sejam psíquicos, sociais ou econômicos, resiste às tentativas de simplificação. Em física, por exemplo, ao estudar as condições de pressão, volume e temperatura, é possível simplificar o fenômeno tornando constante um desses fatores. O comportamento humano, entretanto, resulta de múltiplas influências como hereditariedade, meio, impulsos, desejos, memória,



bem como da ação da consciência e da vontade, o que o torna extremamente complexo (Aranha e Martins, 2003, p. 202).

A História oitocentista, ao se pretender objetiva e verdadeira, apresentava-se como a disciplina que possuía a hegemonia do fazer histórico. Assim como apontou Wehling (1973, p. 177), o objetivismo radical proposto por Leopold von Ranke reforçou a hegemonia da documentação oficial, bem como dos arquivos oficiais do governo, relegando as práticas de pesquisa dissonantes a este ideário cientificista ao campo das atitudes anti-científicas e que, portanto, deveriam ser deslegitimadas. A emergência de tais debates epistemológicos, no campo da História, suscita problematizações quanto ao seu caráter paradigmático. Ao especificar as características da visão comum de Ciência, Chibeni (2001, p. 1) afirma que:

Constitui crença generalizada que o conhecimento fornecido pela ciência distingue-se por um grau de certeza alto, desfrutando assim de uma posição privilegiada com relação aos demais tipos de conhecimento (o do homem comum, por exemplo). [...] Essa atitude de veneração frente à ciência deve-se, em grande parte, ao extraordinário sucesso prático alcançado pela física, pela química e pela biologia, principalmente. Assume-se, implícita ou explicitamente, que por detrás deste sucesso existe um “método” especial, uma “receita” que, quando seguida, redundará em conhecimento certo, seguro.

Os juízos de valor apresentados pelo Positivismo historiográfico do século XIX podem nos movimentar, na atualidade, em direção a questionamentos que visam compreender quais seriam as funções do conhecimento na trajetória de um pesquisador no campo da História, isto significa que as atuais possibilidades e problemas da reconstrução histórica devem ser analisados cautelosamente, nos processos de profissionalização histórica, demarcando, por conseguinte, a emergência de uma vigilância epistemológica quanto às potencialidades e limitações das iniciativas contemporâneas de renovação historiográfica.

Luckesi (1994, p. 122) anuncia que o conhecimento é o entendimento inteligível da realidade que o ser humano adquire por meio de sua confrontação com esta mesma realidade. Logo, a realidade exterior obtém, no interior do ser humano, uma forma abstrata, que se torna passível de ser pensada e descrita,

constantemente. Deste modo, pode-se afirmar que é através do conhecimento que a realidade deixa de ser uma incógnita para se tornar algo translúcido.

Conforme destacou Burke (1992, p. 16), a vertente historiográfica positivista, por se atentar somente à História Política, não se preocupava com o estudo de toda a abrangência das ações humanas, nos demais cenários sociais. Ou seja, a renovação historiográfica contemporânea, no século XX, comporta as inquietações de diversos intelectuais face aos ditames metodológicos e, até então, paradigmáticos da historiografia.

As gerações que vieram logo antes da nossa, nas últimas décadas do século XIX e até os primeiros anos do XX, viveram como alucinadas por uma imagem muito rígida, uma imagem verdadeiramente comtiana das ciências do mundo físico. Ao estender ao conjunto das aquisições do espírito esse prestigioso esquema, parecia-lhes então não existir conhecimento autêntico que não devesse desembocar em demonstrações incontinenti irrefutáveis, em certezas formuladas sob o aspecto de leis imperiosamente universais. Esta era uma opinião praticamente unânime (Bloch, 2002, p. 42-43).

O papel dos historiadores tradicionais positivistas do século XIX<sup>10</sup> seria o de apresentar uma história essencialmente política que deveria estar relacionada aos feitos dos considerados “grandes homens”, geralmente com notáveis cargos políticos na sociedade<sup>11</sup>. Por esse motivo, a metodologia de pesquisa e escrita histórica poderia ser marcada por esta narrativa hegemônica, “*vue d’un haut*”<sup>12</sup>, que valorizava os documentos oficiais de governos. Desta maneira, o paradigma tradicional apresentou a História como a mera apresentação dos fatos aos seus leitores “como eles realmente aconteceram”, conforme apontou o Leopold Von Ranke (Burke, 1992, p. 15).

---

<sup>10</sup> Freitas (2019, p. 21-22) destaca que os fins e os métodos na teorização Rankeana se associaram, entre outros aspectos, à rigorosidade que deveria ser exercida pelos historiadores durante a descrição da trajetória dos acontecimentos de nações e das vivências de personalidades públicas de amplo reconhecimento nacional, dedicando-se, especialmente, ao “estudo do concreto” ao legitimar as suas relações causais e sintetizar uma concepção de “História Universal” que considerasse sobretudo suas abrangências políticas e diplomáticas. Ainda sobre esse assunto a principal influência da filosofia positivista nas Ciências Sociais consistia na utilização dos conceitos matemáticos para a explicação da realidade, configurando a aproximação das Ciências Sociais com as Ciências da Natureza durante a especificação dos atributos e qualidades do objeto de investigação. (Minayo, 2007, p. 22).

<sup>11</sup> Podendo ser estadistas, gerais ou eclesiásticos. Cf. Burke (1992).

<sup>12</sup> “Vista de cima”. Traduzido pelo autor.

Por outro lado, a Nova História defendia a construção de uma narrativa “*vue d’un bas*”<sup>13</sup>, que priorizava, entre outros aspectos, a interdisciplinaridade:

Seja como for, sua preocupação com toda a abrangência da atividade humana os encoraja a ser interdisciplinares, no sentido de aprenderem a colaborar com antropólogos sociais, economistas, críticos literários, psicólogos, sociólogos etc. Os historiadores de arte, literatura e ciência, que costumavam buscar seus interesses mais ou menos isolados do corpo principal de historiadores, estão agora mantendo com eles um contato mais regular. O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais. O mesmo acontece com algumas formas de história oral. Neste sentido, também a heteroglossia é essencial à nova história (Burke, 1992, p. 16).

Contemporaneamente, a História pode ser analisada através de um olhar epistêmico que busque o desenvolvimento de questões historiográficas possibilitadas pela reorientação dos enfoques históricos que trazem à baila o desejo de vários historiadores que encontram-se solícitos à ampliação dos limites disciplinares e dos campos de pesquisa; da exploração de experiências históricas frequentemente desconsideradas ou mencionadas de modo esporádico; e à focalização de aspectos concebidos como inatingíveis ao seu campo de trabalho.

Sendo assim, há de ser considerada a multiplicidade de durações que compõem a trama histórica, partindo das atuais demandas pela busca de indícios, detalhados para que se possa esmiuçar o que fora oculto no passado<sup>14</sup>. Deste modo, convém verificar as especificidades dos movimentos questionadores que visaram a ruptura com a ordem paradigmática dominante imposta pela historiografia positivista tradicional<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> “Vista de baixo”. Traduzido pelo autor.

<sup>14</sup> Cf. Matos (2018).

<sup>15</sup> Carneiro e Silva (2022, p. 127) destacam que o paradigma clássico traduziu o reflexo dos esquemas abstratos de concepção historiográfica que desconsideravam, rigidamente, as condições de sujeitos históricos enquanto entes ativos na construção da História.

## 1.1 - Da *École des Annales* às ramificações epistêmicas da *Nouvelle Histoire*.

O contexto de surgimento da Escola dos Anais<sup>16</sup> franceses relaciona-se com a atuação de dois professores da Universidade de Estrasburgo, na França, que foram, a saber: Marc Bloch (1886-1944)<sup>17</sup> e Lucien Febvre (1878-1956)<sup>18</sup>, também fundadores da *Revue Annales d'Histoire Economique et Sociale*<sup>19</sup>, um periódico fundado em 1929, no período de “Entreguerras” europeu, e que contou com a colaboração de diversos intelectuais que questionaram o conceito capitalista de “progresso”, face às extenuantes mazelas políticas, econômicas e sociais que devastaram o continente europeu, gerando um alarmante mal estar social após 1918, com o quantitativo de dez milhões de mortos e trinta milhões de feridos<sup>20</sup>.

A *Nouvelle Histoire*<sup>21</sup>, decorrente dos *Annales*, consolidou um novo paradigma no campo da História, já que propiciou uma ruptura com os modelos explicativos de natureza factual, desenvolvendo aproximações teórico-metodológicas de caráter interdisciplinar com as outras ciências humanas, entre as quais, poder-se-ia citar: a antropologia, a psicologia, a linguística, a geografia, a economia e a sociologia. Em vista disso, a guinada metodológica adquiriu visibilidade na produção da Ciência Histórica, explicitando as ações dos sujeitos, seus lugares, maneiras de viver, sentir e refletir sem as amarras das determinações economicistas, favorecendo o desenvolvimento da noção de fontes históricas e da legitimação dos indivíduos e seus grupos sociais mediante à História (Carneiro e Silva, 2022, p. 126).

De acordo com Burke (1992, p. 17), a expressão “*a nova história*” tem sua própria historicidade. Segundo o historiador inglês, o primeiro uso dessa expressão

---

<sup>16</sup> Em francês, lê-se: *École des Annales*.

<sup>17</sup> Foi um renomado historiador francês que atuou em favor do desenvolvimento da Nova História e da História das Mentalidades. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/biografias/marc-bloch/>>. Acesso em: 10/07/2022.

<sup>18</sup> Foi um historiador francês que teve amplo reconhecimento por sua atuação na organização de projetos intelectuais, como, por exemplo, sua participação no estabelecimento da Escola dos Anais e sua contribuição como um dos principais editores da *Enciclopédia Francesa*. Disponível em: <<https://maestrovirtuale.com/lucien-febvre-biografia-e-obras/>>. Acesso em: 10/07/2022.

<sup>19</sup> Revista Anais de História Econômica e Social (traduzido pelo autor) e Posteriormente intitulada por: *Revue des Annales Économies, Sociétés, Civilisations*, Cf. Bloch (2002).

<sup>20</sup> Sobre as especificidades das contribuições dos *Annales* franceses nos movimentos de renovação historiográfica, cf. obra de Peter Burke (1991): **A escola dos Annales: 1929-1989. A Revolução Francesa na Historiografia**.

<sup>21</sup> Nova História. Traduzido pelo autor.

ocorreu em 1912, quando James Harvey Robinson (1863 - 1936)<sup>22</sup> publicou uma obra com esse título e defendeu a tese de que a História poderia incluir todo o vestígio das ações e dos pensamentos humanos desde seu primeiro aparecimento sobre a terra, acreditando, deste modo, na totalidade da história. Não obstante, a preocupação com a opinião de pessoas comuns e com as experiências de mudanças sociais sobressaltou-se nas práticas de diversos historiadores que se identificavam com os pressupostos da Nova História, sobretudo a partir dos anos 1950. Porém, há indícios que ainda no século XVIII existiam algumas iniciativas intelectuais<sup>23</sup>, tais como as de Voltaire (1694-1778)<sup>24</sup>, Edward Gibbon (1737-1794)<sup>25</sup> e Gianbattista Vico (1668-1744)<sup>26</sup> que questionavam o caráter enrijecido de uma produção historiográfica que se debruçava unicamente sobre uma *histoire événementielle*<sup>27</sup>.

Assim sendo, tratava-se de um:

Movimento internacional que atuou em favor da escrita de um tipo de história que não se articulava aos acontecimentos militares e políticos, mas, sim, que estaria relacionada às leis, ao comércio, à maneira de pensar de uma determinada sociedade, através de seus hábitos e costumes, sobretudo integrados ao “espírito da época” (Burke, 1992, p. 19).

O conceito de “cultura histórica” é compreendido a partir das formas pelas quais determinada sociedade pensa sobre si mesma em determinado recorte espaço-temporal<sup>28</sup>. Logo, poder-se-ia constatar, no que se refere às reformulações epistemológicas que ocorreram no campo da História, dois séculos antes do

<sup>22</sup> Foi um historiador estadunidense que contribuiu amplamente no desenvolvimento da erudição histórica aplicada às Ciências Sociais, já que atuou como um dos pioneiros da Nova História. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/James-Harvey-Robinson>>. Acesso em: 09/07/2022.

<sup>23</sup> Cf. Burke (1992).

<sup>24</sup> Foi um filósofo do movimento iluminista francês, historiador, dramaturgo, ensaísta e poeta. Informação disponível em: <[https://www.ebiografia.com/voltaire/#:~:text=Voltaire%2C%20\(1694%2D1778\).mais%20significativos%20do%20Iluminismo%20franc%C3%AAAs](https://www.ebiografia.com/voltaire/#:~:text=Voltaire%2C%20(1694%2D1778).mais%20significativos%20do%20Iluminismo%20franc%C3%AAAs)>. Acesso em: 04/06/2022.

<sup>25</sup> Foi um historiador inglês de ampla notoriedade no século XVIII. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/biografias/edward-gibbon.htm#:~:text=Edward%20Gibbon%20Historiador%20ingl%C3%AAAs&text=Com%2015%20anos%20converteu%2Dse.e%20Pascal%2C%20e%20conhecer%20Voltaire>>. Acesso em: 04/06/2022.

<sup>26</sup> Foi um filósofo político, historiador e jurista italiano e acreditava que algumas verdades humanas não poderiam ser demonstradas pelas demonstrações ditas racionais da história, da pedagogia, da medicina, da poesia, do direito, da política e da moral. Disponível em: <[https://filosofia.com.br/historia\\_show.php?id=114](https://filosofia.com.br/historia_show.php?id=114)>. Acesso em: 04/06/2022.

<sup>27</sup> História “acontecimental”. Traduzido pelo autor.

<sup>28</sup> Cf. Bauer e Nicolazzi (2016).

aparecimento dos Annales franceses, que já havia inquietações humanas quanto às postulações de um paradigma historiográfico tradicional que, por sua vez, relegou a maior parte da humanidade a uma posição marginalizada, senão, apagada, na produção do conhecimento histórico. Em vista disso, juntamente com seus sucessores, historiadores e filósofos iluministas questionaram as concepções inerentes aos interesses analíticos no campo da História.

Bloch (2002, p. 49-50) explica que o objeto da história pode ser caracterizado pela análise da ação dos homens no tempo, compondo uma interpretação epistêmica que se integraria à ideia de uma ciência da diversidade, isto é, aquela que lançaria suas lentes para além dos grandes vestígios sensíveis da paisagem, tais como os artefatos, as máquinas, as instituições, ao considerar a imponência das práticas humanas no cenário social. Logo, o autor também constata a necessidade de se reconhecer a atuação do tempo histórico no cerne deste debate, ao frisar que: “o historiador não apenas pensa o ‘humano’. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração”.

A historicidade dos sujeitos comuns foi posta em evidência pela Nova História, uma vez que caracterizou o amplo reconhecimento de suas contribuições positivas que culminaram na legitimação de outras narrativas históricas. No entanto, de acordo com Burke (1992), este paradigma emergente tanto possui características que demarcam sua inovação, quanto suas dificuldades metodológicas. De acordo com o autor, a *Nouvelle Histoire* porta alguns problemas que precisam ser observados cautelosamente por historiadores.

### **1.1.1 - Os problemas da Nova História.**

A crise do paradigma da escrita da História inaugurou dificuldades de natureza epistemológica que confluíram às práticas historiográficas do século XX, exigindo outras tomadas de decisão empíricas no que se aplicava à reconfiguração e ao consequente redirecionamento das lentes dos historiadores a campos desconhecidos ou invisibilizados pela historiografia de natureza positivista. Em consequência disso, surgiu a emergência de serem elaboradas novas questões de pesquisa que considerassem as dicotomias existentes entre a velha e a nova história, ao serem

observadas as concepções de sujeito, cultura e cotidiano que integravam inovadoras formas de constituição da narrativa histórica.

Conforme aponta Burke (1992, p. 19-20), as perspectivas de mudança surgiram a partir de concepções amplamente difundidas sobre a inadequação do paradigma tradicional e que, diante disso, esta percepção de inadequação tanto examinou o âmbito da profissionalização histórica, quanto salientou a ocorrência das complexas mudanças que ocorrem no mundo, como, por exemplo, o impacto da descolonização e do feminismo na escrita histórica recente e a previsão do movimento ecológico na “futura” escrita da história.

Logo, os **problemas de definição** associados à renovação historiográfica ocorrem:

porque os novos historiadores estão avançando em território não familiar. Como normalmente fazem os exploradores de outras culturas, eles começam com uma espécie de imagem negativa daquilo que estão procurando. A história do Oriente tem sido percebida pelos historiadores ocidentais como o oposto de sua própria história, eliminadas as diferenças entre o Extremo Oriente, a China e o Japão etc. Como observa mais adiante Henk Wesseling (p. 97)<sup>29</sup>, a história mundial tem sido com frequência encarada - pelos ocidentais - como o estudo das relações entre o Ocidente e o resto, ignorando as interações entre a Ásia e a África, a Ásia e a América etc. Mais uma vez, a história vista de baixo foi originalmente conceitualizada como a inversão da história vista de cima, com a “baixa” cultura no lugar da cultura erudita. No decorrer de sua pesquisa, contudo, os estudiosos tornaram-se cada vez mais conscientes dos problemas inerentes a essa dicotomia (Burke, 1992, p. 21).

Os problemas de definição inerentes à Nova História passaram a ser tratados como um desafio de difícil resolução, pois a revelação de novas questões sobre diversos objetos, problemas e fontes de pesquisas consubstancia as múltiplas possibilidades metodológicas no cerne das dicotomias entre a “história vista de cima” e a “história vista de baixo”, ao serem relativizados os conceitos de “cultura do povo” (Burke, 1992, p. 21).

Os estudiosos da História devem atentar-se às diversas maneiras de se compreender a cultura popular, partindo dos pressupostos instaurados pelos problemas de definição supramencionados. Exemplarmente, considerando a

---

<sup>29</sup> Cf. texto de Henk Wesseling em: Burke (1992).

articulação epistemológica entre a Teoria da História e a Educação, tornar-se-ia possível observar, a partir das reflexões propostas por Burke (1992, p. 22), a existência de métodos que considerem os deslocamentos de uma História da Educação vinculada às ações de ministros e teóricos educacionais para as participações de outros sujeitos educativos, tais quais docentes e discentes.

Em termos metodológicos, a diversidade que envolve a História considera que as práticas profissionais poderiam se associar às visões particulares de cada historiador, ao transferir os destaques conferidos aos fundamentos do paradigma tradicional à seara das possibilidades no trato com o conhecimento histórico, desconstruindo, portanto, os esquemas universalistas articulados à concepção causal propagadas pelo Positivismo Histórico em suas “narrativas oficiais sobre os acontecimentos do passado”. Seria preciso reconhecer a aplicabilidade do relativismo cultural nestes recentes processos de construção epistemológica, no bojo da historiografia, uma vez que o aparecimento de novas metodologias de escrita e pesquisa seria justificado pela diversificação de questionamentos de um corpo profissional reconhecido em suas individualidades e aproximações com outros campos de saber (BURKE, 1992, p. 15-16).

Quanto ao ***problema das fontes***:

Os maiores problemas para os novos historiadores, no entanto, são certamente aqueles das fontes e dos métodos. Já foi sugerido que quando os historiadores começaram a fazer novos tipos de perguntas sobre o passado, para escolher novos objetos de pesquisa, tiveram de buscar novos tipos de fontes, para suplementar os documentos oficiais. Alguns se voltaram para a história oral (cf. p. 163); outros à evidência das imagens (cf. 237); outros à estatística. Também se provou possível reler alguns tipos de registros oficiais de novas maneiras. Os historiadores da cultura popular, por exemplo, têm feito grande uso de registros judiciais, especialmente os interrogatórios de suspeitos. Dois estudos famosos da história vista de baixo são baseados em registros de inquisição, o Montaigne (1975), de Le Roy Ladurie (cf. Jim Sharpe, p. 39) e *The Cheese and the Worms* (1986), de Ginzburg (Burke, 1992, p. 25).

O surgimento de novas questões de pesquisa alargou o campo de possibilidades de estudos históricos ao evidenciar a variedade de vivências que podem ocorrer em cotidianos variados, legitimando, assim, a existência de múltiplas



fontes que suscitam abordagens teórico-metodológicas cada vez mais precisas em que portem seus limites e potencialidades no bojo da epistemologia na História.

Conforme destacou Burke (1992), dá-se a ver a emergência da leitura dos documentos em suas “entrelinhas”, observando as especificidades da história de sujeitos invisibilizados pela historiografia positivista, como, por exemplo: as mulheres trabalhadoras, as tradições orais ao longo dos séculos em algumas localidades do continente africano, a experiência de vida na época edwardiana, a relação estabelecida por indivíduos com os objetos de suas culturas materiais e as formas pelas quais eles forneciam significado a eles (a vida social dos objetos) e a vida política de eleitores dos Estados Unidos da América entre os anos 1960 e 1970<sup>30</sup>.

Ao refletir sobre os **problemas de explicação**, Burke (1992, p. 31) apresenta as subseqüentes perguntas:

Quem são os verdadeiros agentes na história, os indivíduos ou os grupos? Será que eles podem resistir com sucesso às pressões das estruturas sociais, políticas ou culturais? São essas estruturas meramente restrições à liberdade de ação, ou permitem aos agentes realizarem mais escolhas?

Ao apontar o surgimento de novos percursos investigativos no seio da História, Burke (1992) argumenta que a partir dos anos 1950 e 1960 do século XX surgiram abordagens epistemológicas de cunho determinista que exigiram, por conseguinte, o diálogo entre intelectuais de diferentes ramos do conhecimento, o que certamente exigiria um desafio difícil de ser resolvido. Em outras palavras, o historiador inglês trouxe à baila a atuação dos historiadores econômicos e sociais, que tanto puderam enfatizar os fatores econômicos, como os marxistas; quanto os geográficos, como Braudel; ou, até mesmo, os de movimentos populacionais, como os malthusianos.

Ao citar Giovanni Levi<sup>31</sup>, Burke destaca que na atualidade os historiadores têm se atraído pelos modelos fornecidos pela micro-história, que considera, entre outros aspectos, a ênfase conferida à: “liberdade de escolha das pessoas comuns, suas estratégias, sua capacidade de explorar as inconsistências ou incoerências dos

---

<sup>30</sup> Os exemplos anteriormente citados lançam visibilidades ao uso de fontes e métodos sobremodo desconsiderados pela História Oitocentista, entre os quais, cito: a oralidade, as fotografias, as imagens e os documentos estatísticos - provenientes dos dados quantitativos guarnecidos pela Cliometria Histórica.

<sup>31</sup> Cf. artigo de Levi (1992) intitulado por: “Sobre a micro-história”.

sistemas políticos, para encontrar brechas através das quais possam se introduzir” (Burke, 1992, p. 31-32).

Tendo em vista os exemplos supramencionados, torna-se possível inferir que os problemas de explicação articulados à Nova História remetem à multiplicidade de abordagens que apareceram mediante ao desenvolvimento de novos rumos de pesquisa até então desconsiderados pelo paradigma tradicional aliado à profissionalização histórica, demandando, assim, a compreensão e consequente articulação entre as premissas teóricas advindas de variados campos científicos.

Os debates oriundos da renovação historiográfica podem reverberar nos “**problemas de síntese**” de uma Nova História que busca incessantemente por sua totalidade, uma vez que a disciplina histórica sobretudo está inserida em vasta fragmentação em subdisciplinas. De acordo com Burke (1992, p. 36), embora essa proliferação apresente problemas de cunho teórico-metodológico, existe, ainda assim, vantagens que necessitam ser explicitadas, como, por exemplo: a contribuição para o conhecimento humano e o encorajamento à utilização de métodos mais estritos e complexos<sup>32</sup>.

### **1.1.2 - As três renovações em historiografia: métodos, tempos e documentos.**

De acordo com Cambi (1999, p. 24), a partir dos anos 1950 e, sobretudo, desde os anos 60 e 70 do século XX, a profissão histórica tornar-se-ia capaz de acolher os diversos aspectos da vida social e dos vários momentos históricos, uma vez que passava a visar a elaboração de uma história total, que solicitava o surgimento de multifacetados âmbitos de pesquisa, acoplados às diversas fontes organizadas em setores cada vez mais especializados, facultando, assim, a criação de subsetores de pesquisa amplamente reconhecidos pelos objetos e métodos que os compuseram, assim como pelas convenções de pesquisa que os marcaram.

Três foram as revoluções cruciais na disciplina histórica contemporânea. A primeira tratou dos métodos e possibilitou seu radical pluralismo e liberalização; a

---

<sup>32</sup> Burke (1992, p. 37) indica que: “ainda estamos a uma longa distância da ‘história total’ defendida por Braudel. (...), seria irrealista acreditar que esse objetivo poderia um dia ser alcançado - mais alguns passos foram dados em sua direção”.

segunda buscou problematizar as concepções de tempo histórico, fornecendo-lhe diversificadas visões, sobretudo afirmando a presença da dialética que se vincula a essas análises; e a terceira, que se voltou para a ampliação das noções de documentos que, por sua vez, promoveu uma nova percepção das fontes, desenvolvendo, assim, outras configurações para a organização dos arquivos (Cambi, 1999, p. 26).

A **revolução dos métodos** instituiu a ideia de que o fazer historiográfico não estaria articulado a um processo unívoco com características meramente narrativas e explicativas que seriam capazes de interpretar a amplitude do fenômeno histórico, ler sua estrutura e o seu devir. Pelo contrário, de acordo com a renovação desses pressupostos epistemológicos, a História poderia ser realizada em favor de múltiplas metodologias, objetos e processos cognitivos que estariam aliados a instrumentos lógicos, de modo a fazer aparecer as multifacetadas abordagens historiográficas, bem como suas especificidades.

Assim, poder-se-ia verificar o desenvolvimento de muitas histórias e métodos que deveriam exigir de historiadores e historiadoras reflexões metodológicas que valorizassem o uso de suas autonomias e variedades. Por conseguinte, campos como “história estrutural, econômica e social”, a “história das mentalidades” e a “história dos eventos e dos cotidianos”, por exemplo, passaram a abranger o *savoir-faire* dos processos de profissionalização históricos (Cambi, 1999, p. 26-27).

No cerne da **revolução do tempo**, Cambi (1999) afirma que foi Fernand Braudel<sup>33</sup> quem inquiriu o processo de temporalidade histórica, apresentando que a noção de tempo histórico é diferente daquela marcada por descrições de caráter cronológico, que está inserida apenas nos debates sobre o tempo vivido das práxis cotidianas. Logo, são três os tempos da história:

o dos acontecimentos (ou eventos), próximo ao vivido e do cronológico; um tempo fracionado e ligado ao caleidoscópio daquilo que acontece variegado e - meio no limite - medido pelo instante, que é o tempo da história-narração; depois, o da curta duração (ou conjuntura, instituições etc) ou das permanências relativas, ligadas às estruturas políticas, sociais ou culturais, que está por debaixo dos

---

<sup>33</sup> Fernand Braudel foi um historiador francês e um dos mais importantes representantes da "escola dos Annales", considerada como um movimento historiográfico do século XX que incorporou métodos das Ciências Sociais à História. Disponível em: <<https://www.site.braudel.org.br/c%C3%B3pia-fernand-braudel>>. Acesso em: 21/08/2022.

acontecimentos e os coordena e sustenta; nesse tempo, agem os Estados, as culturas, as sociedades e ele próprio pertence à história-explicação, à história-ciência; por fim, o da longa (ou longuíssima duração), geográfico, econômico e antropológico, que colhe as permanências profundas, as estruturas quase invariantes e se ativa na história-interpretação ou na história genealógica/hermenêutica. São três temporalidades necessárias para compreender a história, mas que não se confundem, alternando-se e encaixando-se uma na outra, com suas diferenças e intersecções (Cambi, 1999, p. 27-28).

Já a **revolução dos documentos** alterou as concepções de memória coletiva, posto que esta seria, através das novas configurações arquivísticas, valorizada e organizada, afirmando a nova unidade de informação propiciada pela renovação documental. Em vista disso, tornou-se possível observar a progressividade conferida à memória privilegiada pelo dado e pela série descontínua (Le Goff, 1982 *apud* Cambi, 1999, p. 28). Logo:

Há a abertura dos arquivos para documentos marginais (até ontem) ou ignorados para documentos novos ou mais bem usados (como ocorre com os do imaginário) e há a prática de interpretação como produtora de ulteriores documentos novos no momento em que se desenvolve o enriquecimento documental (pense-se na história oral). Em suma: assistimos a alguns decênios, ao fim do documento entendido como classe de documentos oficiais e relacionados com a historiografia tradicional, para dar espaço a novas séries documentais, mesmo incompletas, mesmo já interpretadas, mas que já dilatam nosso conhecimento dos eventos e das estruturas da história, fazendo-nos ir - ainda e melhor - dos eventos às estruturas, às temporalidades profundas da história (Cambi, 1999, p. 28-29).

### **1.1.3 - História Cultural e a História Social como dimensões historiográficas.**

A ampliação dos objetos e aportes conceituais vinculados à disciplina histórica, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, pode resultar no surgimento da nova história cultural francesa (Barros, 2005, p. 126). As contribuições intelectuais dessa modalidade historiográfica foram apresentadas principalmente por Roger

Chartier<sup>34</sup> e Michel de Certeau (1925 - 1986)<sup>35</sup>, posto que expõe uma variedade de estudos que convergem às análises das características da cultura popular e erudita, das representações, das práticas discursivas compartilhadas por múltiplos grupos sociais, das produções culturais de sujeitos e da mediação cultural feita por intelectuais.

A história cultural foi descoberta nos anos 1970 e possuiu um teor de renovação deveras considerável aos historiadores, ainda que carecesse de uma explicação. Desta maneira, convém indagar quais seriam as atribuições profissionais desempenhadas pelos historiadores culturais ao se dedicarem ao exame das ambivalências, interesses e tradições culturalmente compartilhadas (BURKE, 2005, p. 7).

De acordo com Burke (2005, p. 8), a história cultural pode possuir duas abordagens opostas. A primeira, de *natureza interna*, trata-se de uma reação às tentativas anteriores de se compreender o passado, uma vez que obscureceram algo que fora concebido em suas dificuldades analíticas. Portanto, essa abordagem visa abarcar as artes do passado que outros historiadores não conseguiram observar. A segunda, de *natureza externa*, associa o desenvolvimento da história cultural à denominada “virada cultural”, que considera as proposições teórico-metodológicas da ciência política, geografia, economia, psicologia, antropologia e estudos culturais.

No que concerne à interdisciplinaridade da *histoire culturelle*<sup>36</sup>:

Houve um deslocamento nessas disciplinas, pelo menos entre uma minoria de acadêmicos, que passaram da suposição de uma racionalidade imutável (a teoria da escolha racional em eleições ou em atos de consumo, por exemplo) para o interesse crescente nos valores defendidos por grupos particulares em locais e períodos específicos (Burke, 2005, p. 8).

---

<sup>34</sup> É um historiador francês, pesquisador e docente na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais de Paris (École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris - EHESS) e do Collège de France. Disponível em: <<https://www.fronteiras.com/ descubra/pensadores/exibir/roger-chartier>>. Acesso em: 09/07/2022.

<sup>35</sup> Nascido em Chambéry (França), cursou Filosofia, História, Teologia e Letras Clássicas em universidades prestigiosas, tais quais as de Grenoble, Lyon e Paris, sendo, também, um entusiasta dos estudos psicanalíticos, linguísticos, antropológicos e de outros campos epistemológicos que porventura pudessem corresponder satisfatoriamente as indagações de suas pesquisas. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/michel-de-certeau/819>>. Acesso em: 09/07/2022.

<sup>36</sup> Em língua portuguesa, lê-se: História Cultural.

A construção de um pensamento complexo<sup>37</sup> sobre o tema da renovação historiográfica que fora propiciada pela nova história cultural francesa torna-se necessária, já que o estabelecimento de conexões entre os fios epistemológicos que configuraram o desenvolvimento de algumas tendências da historiografia contemporânea<sup>38</sup> trazem à baila o senso crítico que a profissionalização histórica tanto almeja. Assim sendo, é preciso compreender o historiador enquanto um sujeito que não se dissocia do objeto de pesquisa, posto que enquanto agente ativo na produção de um conhecimento que pretende ser inteligível, deve-se atentar à existência de princípios que ora se complementam, ora se distinguem, nos processos de pesquisa e escrita históricos.

Burke (1992, p. 23) afirma que “o estado, os grupos sociais e até mesmo o sexo ou a sociedade em si são considerados como culturalmente construídos”. Partindo de tal constatação, poderemos verificar que:

O que essas abordagens têm em comum é sua preocupação com o mundo da experiência comum (mais do que a sociedade por si só) com o seu ponto de partida, juntamente com uma tentativa de encarar a vida cotidiana como problemática, no sentido de mostrar que o comportamento ou os valores, que são tacitamente aceitos em uma sociedade, são rejeitados como intrinsecamente absurdos em outra (...). Neste ponto, a história social e a cultura parecem estar se dissolvendo uma na outra. Alguns profissionais definem-se como “novos” historiadores culturais, outros como historiadores “socioculturais”. Seja como for, o impacto do relativismo cultural sobre o escrito histórico parece inevitável (Burke, 1992, p. 23-24).

Conforme demonstrado acima, Peter Burke (1992) explica que os problemas de definição voltados à história da cultura como recurso teórico-metodológico acompanham, também, o desenvolvimento de determinados intuítos historiográficos de se observar as maneiras pelas quais a dimensão da história social, de igual modo,

---

<sup>37</sup> O pensamento complexo é o pensamento que incorpora a incerteza e compreende a organização, além disso, ele é capaz de contextualizar e globalizar, porém também pode, ao mesmo tempo, reconhecer o que é singular e concreto. (Morin, 2007, p. 76 *apud* Pimenta, 2013)

<sup>38</sup> Em 2021, eu cursei uma disciplina intitulada por “Tendências da Historiografia Contemporânea”, presente no desenho curricular do curso de especialização em História, Sociedade e Cultura, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e que foi ministrada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Regina Colucci Takeshita. Os aprendizados que vivenciei me oportunizaram conhecimentos sobre a escrita da História no século XX, bem como as possibilidades e problemas de reconstituição histórica, vinculando, portanto, os debates sobre a historiografia recente às preocupações atuais da disciplina histórica.

converge ou diverge epistemologicamente de tais procedimentos de escrita e pesquisa históricos.

Constatou-se que a história dos acontecimentos, no fluxo inicial de entusiasmo pela história estrutural, esteve muito próxima de ser ignorada. Similarmente, o surgimento da história social foi às vezes vinculada a um desprezo pela história política. Por exemplo, novos campos, como a história das mulheres e a história da cultura popular, foram às vezes mobilizados como se fossem independentes (ou mesmo opostos) da história da cultura erudita e da história dos homens. A micro-história e a história da vida cotidiana foram reações contra o estudo de grandes tendências sociais, isto é, de uma historiografia que não convencionava atribuir à sociedade “uma face humana” (Burke, 1992, p. 36).

Barros (2005, p. 2) explica que a história social pode ser compreendida como uma modalidade historiográfica enriquecida com as contribuições interdisciplinares das Ciências Sociais, desenvolvendo quali e quantitativamente os objetos de estudo que a caracterizam. Nesse sentido, observa-se que as práticas dos historiadores sociais se inserem nas possibilidades de definição e de representação voltados a esse tipo de pesquisa e escrita históricos.

A metodologia designada como “história social” surge em ocasião do aparecimento do Grupos dos Annales franceses, em oposição aos pressupostos científicos advindos da história política tradicional. Inicialmente vinculada à história econômica, houve quem associasse as bases teórico-metodológicas da história social com o estudo das grandes massas ou para a história dos grupos sociais diversos, contrapondo-se às narrativas historiográficas que privilegiavam à análise das biografias de notáveis personalidades (Barros, 2005, p. 9).

A teoria da História, uma vez analisada sob a égide da contemporaneidade, oportuniza o entendimento de que as modalidades de representação sobre o passado tanto podem evidenciar quanto configurar relações de poder envolvidas nas ações político-epistemológicas de quem se aplica a construir essas narrativas. Como se vê nos estudos de Barros (2005), torna-se possível afirmar que, tal qual no caso da História Cultural, também ocorreram dificuldades de definição e de delineamentos de percursos metodológicos no desenvolvimento da História Social.

As renovações historiográficas do século XX aliaram teorias e metodologias de diferentes disciplinas ao campo da História Social, entre os quais os estudos culturais

compuseram esses avanços. Portanto, as reflexões propostas por Barros (2005, p. 11-12) inferem que:

À História Social e à História Econômica – como campos inauguradores de um novo fazer historiográfico – logo se juntariam a História Demográfica, a História Cultural, a História das Mentalidades, a História do Imaginário, e também uma nova História Política, não mais preocupada apenas com o poder institucional, mas sim com todas as formas de poder que circulam em qualquer sociedade, inclusive os micropoderes que afetam a vida cotidiana e as relações familiares. O quadro das dimensões historiográficas, portanto, multidiversificava-se – e é neste contexto que pode ser definido um primeiro sentido para a História Social como uma instância historiográfica específica, no mesmo nível da História Política e da História da Cultura, apenas para dar dois exemplos.

Certeau (1998, p. 38-39) explica que os estudos sobre o cotidiano podem ser compreendidos como se fossem um “quebra-cabeça” que, possuindo suas múltiplas particularidades, oportunizam, ainda assim, uma visão parcial dos processos constitutivos das culturas. De acordo com o autor, seria possível analisar, entre outros aspectos, as representações, os comportamentos de determinada sociedade e a função desempenhada pelas iniciativas de grupos e indivíduos.

Em outros termos, as denominadas “maneiras de fazer” a situação cotidiana podem remeter ao estabelecimento de uma formalidade das práticas que se vinculam às ações distintas, tais quais: as de leitura, dos constructos das morfologias e funcionalidades associadas aos espaços urbanos, das ritualizações cotidianas, das relações de poder que convergem à institucionalização de alguns acontecimentos do dia-a-dia e das recorrências linguísticas que permeiam distintos *modus operandi* (Certeau, 1998, p. 38-39).

O conceito de “representação”, elaborado por Chartier (1991), articula-se a toda interpretação mental sobre as realidades que ocorrem ao redor dos indivíduos. De acordo com as suas reflexões, o objeto principal da história cultural é a observação de como, em diferentes locais e circunstâncias, contextos sociais são elaborados, pensados e lidos. Nesta perspectiva, ao pensar sobre as relações estabelecidas entre cultura e cotidiano, alega que:

De fato, as clivagens culturais não estão forçosamente organizadas segundo uma grade única do recorte social, que supostamente comandaria tanto a presença desigual dos objetos como as diferenças



nas condutas. A perspectiva deve pois ser invertida e traçar, de início, a área social (muitas vezes compósita) em que circulam um corpus de textos, uma classe de impressos, uma produção, ou uma norma cultural. Partir assim dos objetos, das formas, dos códigos, e não dos grupos, leva a considerar que a história sócio-cultural repousou demasiadamente sobre uma concepção mutilada do social. Ao privilegiar apenas a classificação sócio-profissional, esqueceu-se de que outros princípios de diferenciação, igualmente sociais, podiam dar conta, com maior pertinência, dos desvios culturais. Assim sendo, as pertencas sexuais ou geracionais, as adesões religiosas, as tradições educativas, as solidariedades territoriais, os hábitos de ofício (Chartier, 1991, p. 180-181).

Aranha e Martins (2003, p. 25) definem “cultura” como: “o conjunto de símbolos produzidos por um povo”. Nesta perspectiva, pode-se constatar que a elaboração de significados referentes às diversas realidades sociais auxilia no desenvolvimento e na consolidação de pertencimentos culturais de grupos socialmente localizados. Portanto, torna-se possível observar a proeminência exercida pelos recursos linguísticos durante a organização social dos espaços, em termos de produções culturais.

A linguagem pode ser um sistema simbólico, uma vez que o ser humano é o único animal capaz de criar símbolos, em outras palavras, de atribuir significados aos objetos que representam e, destarte, convencionais e dependentes de aceitação social. Em consequência disso, a linguagem possibilitaria a formação de um mundo cultural, uma vez que permitiria ao ser humano ações não somente no tempo imediato, configurado pelo presente, mas também a refletir sobre o passado e interferir no futuro (Aranha e Martins, 2003, p. 33).

Uma vez dotados de razão, os seres humanos adquirem a capacidade de representação simbólica dos objetos materiais e imateriais que integram suas existências, partindo de intencionalidades políticas diversificadas. Para tanto, a mobilização do conceito de “ideologia”, cunhado por Aranha e Martins (2003, p. 61), apresenta esse termo como: “o conjunto de ideias, concepções ou opiniões sobre algum ponto de vista sujeito à discussão”.

Aranha e Martins (2003, p. 61) apresentam algumas características fundamentais do conceito de “ideologia”, que podem ser: a composição de um corpo sistematizado de representações que normatizam pensamentos, hábitos e ações; a monopolização de determinada relação existente entre os sujeitos e eles próprios, bem como com as suas condições existenciais, adaptando-os às tarefas prefixadas

pela sociedade; o reforço às diferenças entre as classes e os conflitos sociais, tanto pela descrição de uma sociedade harmônica, quanto pela explicitação das desigualdades existentes; e, finalmente, em nome dos deveres morais instituídos, a defesa pela coesão social e a aceitação acrítica de tarefas mais penosas.

Ao destacar a importância da sociedade, Chauí (2010, p. 13) demonstra que:

Creemos também que somos seres que naturalmente precisam de seus semelhantes e por isso tomamos como um fato óbvio e inquestionável a existência da sociedade com suas regras, normas, permissões e proibições. Haver sociedade é, para nós, tão natural quanto haver Sol, Lua, dia, noite, chuva, rios, marés, céu e florestas.

Os significados construídos em torno de terminologias como *cultura*, *linguagem*, *ideologia* e *sociedade* podem demonstrar a relevância que a história cultural enquanto modalidade historiográfica assumiu na diversificação de abordagens metodológicas por meio do contato com temas cada vez mais amplos<sup>39</sup>. Consequentemente, a busca por respostas à questões invisibilizadas pelo positivismo histórico e que priorizou, entre outros aspectos, os cautelosos contatos com diferentes fontes e objetos de pesquisa facultou o desenvolvimento de distintas consciências históricas atreladas a tempos e espaços distintos, analisando a forma como ocorriam as produções de cultura(s) no campo social através da atuação de sujeitos e grupos articulados às sociedades civil e política, às instituições burocráticas e educativas, aos meios de comunicação de massa, entre outros<sup>40</sup>.

Convém examinar, portanto, estudos que apresentam as associações entre a disciplina histórica e o campo educacional, de modo a legitimar criticidades sobre os mecanismos sócio-históricos que configuraram ideários culturais aliados aos variados processos de escolarização e de institucionalização escolares na sociedade burguesa, sobretudo marcada pelas concepções capitalistas, a partir do século XIX,

---

<sup>39</sup> A título de exemplo, destaco a atuação da influência exercida pela leitura de jornais e revistas nos processos de assimilação e/ou ressignificação de ideários culturais imbricados a variados projetos políticos, econômicos e sociais; pelo acesso a equipamentos institucionais de educação, instrução e lazer, tais como escolas, museus e bibliotecas etc.

<sup>40</sup> Partindo dessa premissa, poderemos verificar a existência de determinadas inquietações epistemológicas, por parte de historiadores culturais, em torno de perguntas que visavam explicar os modos como sujeitos comuns do dia a dia analisavam e representavam as suas vivências, instituindo, portanto, uma rede de nexos conceituais e simbólicos que propiciavam o surgimento de diversas práticas sociais na teatralidade cotidiana.

resultando em inovadoras noções de tempos e espaços escolares, educadores, estudantes, práticas pedagógicas, de cenários urbanos e de estrutura social.

## **1.2 - Diálogos da História com a Educação.**

Enquanto sujeitos históricos, nós, seres humanos, somos capazes de enfrentar os dilemas da vida pessoal e coletiva ao passo que nossas ações e pensamentos se alteram ao longo do tempo. À medida que nos tornamos capazes de produzirmos nossas próprias existências e, isto posto, as culturas com as quais nos inserimos, tanto poderemos ter a possibilidade de assimilarmos a herança cultural de nossos antepassados, quanto de projetarmos o futuro. Em vista disso, ao estarmos inseridos no tempo, nossas ações não são finalizadas no presente, uma vez que também conseguimos atuar em favor do futuro desejado. O exercício de pensar o passado não pode ser caracterizado como constructos repletos de erudição, saudosismo ou curiosidade, já que é no passado em que estão fundamentadas as raízes do presente. Portanto, se somos frutos desse devir, tornar-se-ia inconcebível pensarmos uma natureza humana com atributos universais e eternos (Aranha, 2006, p. 19).

O fenômeno educativo pode estar inserido a um conjunto de ações mais difusas que se articulam às condutas de variados sujeitos sociais (Gondra e Schneider, 2011, p. 12). Portanto, ao associarmos os debates educacionais aos pressupostos advindos da Ciência Histórica, poderemos observar o surgimento de indagações quanto às potencialidades e limitações que a historiografia possui, uma vez que seria preciso compreender de quais modos a História, enquanto epistemologia, poderia ser analisada como constitutiva de atribuições teórico-metodológicas que consideram as ações de variados agentes históricos no decorrer de seus múltiplos processos educativos.

Warde (1990, p. 3-4) afirma que a tarefa de encarar a História torna-se arriscada, já que existem problemas que necessitam ser analisados, tais como as divergências doutrinárias inseridas no campo profissional, que, embora sejam capazes de produzirem muitas dissensões, também confluem à unanimidade de reconhecimento do ofício de historiar. Em seguida, a autora destaca que o papel assumido pelos historiadores da educação, em especial, da brasileira, que é ainda

mais passível de indagações, pois demanda o entendimento de hipóteses que apontam a necessidade de correlação entre história e historiografia, implicando em uma reciprocidade epistêmica que viabiliza avanços e reconstruções do campo, confluindo, assim, para a proeminência da crítica epistemológica, que, sobretudo, estaria marcada por uma subsumida crítica ideológica.

Bauer e Nicolazzi (2016, p. 814) concluem que a historiografia, uma vez imersa em uma cultura histórica específica, se insere em um contexto de tensões e disputas discursivas que podem envolver registros testemunhais, relatos de memória, narrativas forjadas por não-historiadores etc. Essas modalidades de representação podem ser compreendidas como modos de utilização do passado, tendo em vista as demandas impostas pelo tempo presente em associação com as elaboradas perspectivas de futuro. Portanto, seria possível afirmar que, no bojo da historiografia educacional, existem distintas correntes teóricas que objetivam fornecer matizes diferenciados às vivências educativas de outros espaços-tempos. Logo:

Com a História da Educação construímos interpretações sobre as maneiras pelas quais os povos transmitem sua cultura e criam as instituições escolares e as teorias que as orientam. Por isso, é indispensável que o educador consciente e crítico seja capaz de compreender sua atuação nos aspectos de continuidade e de ruptura em relação aos seus antecessores, a fim de agir de maneira intencional e não meramente intuitiva e ao acaso (Aranha, 2006, p. 20).

A práxis educativa<sup>41</sup> demanda tomadas de decisões que assumam posicionamentos éticos e políticos, sobretudo imbricados aos projetos educacionais que incidem nas emancipações intelectuais das populações. Isto posto, tornar-se-ia possível observar que a formação acadêmica de um historiador da educação exige qualificação de excelência, já que poderia ressaltar, entre outros aspectos: a necessidade de profícuos processos de aprendizagem que reverberam nos domínios de conteúdos científicos indispensáveis ao exercício de sua profissão; a emergência da superação do senso comum pedagógico<sup>42</sup> e o estabelecimento de valores

---

<sup>41</sup> Cambi (1999, p. 23) observa que a pedagogia assumiu, no decorrer de sua história, um papel cada vez mais central na teatralidade social cotidiana, interferindo na formação do indivíduo socializado através da operacionalização de diversas vias institucionais e técnicas que incidiram na história dos corpos, dos imaginários, das intelectualidades e dos trabalhos manuais.

<sup>42</sup> Cf. capítulo 5, da obra de Cipriano Carlos Luckesi (1994): "**Filosofia do cotidiano escolar: por um diagnóstico do senso comum pedagógico**".

filosoficamente definidos que auxiliem na construção de um mundo mais justo e democrático<sup>43</sup>.

Libâneo (1990, p. 16-17) afirma que:

A educação<sup>44</sup> - ou seja, a prática educativa - é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de suas capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também, o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao meio social. Tais influências se manifestam através de conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir e costumes acumulados por muitas gerações de indivíduos e grupos, transmitidos, assimilados e recriados pelas novas gerações.

A História da Educação é um conhecimento histórico que também fomenta a reflexão filosófica, ao propor perguntas sobre os conteúdos da realidade a que visa investigar, buscando examinar o conjunto de relações sociais que se aliaram aos fenômenos educativos em outras concretudes sócio-históricas, uma vez que, através dela, surgem diversificadas possibilidades de compreensão acerca das maneiras pelas quais os seres humanos receberam os estímulos educativos que configurariam o surgimento de novas práticas culturais na teatralidade social cotidiana.

À vista disso, reformadores da educação de diferentes épocas convencionaram legitimar símbolos civilizatórios destinados aos processos de Educação, de escolarização e institucionalização escolares, na sociedade moderna, pois objetivavam inserir aspectos organizadores de atitudes concebidas como “mais apropriadas” às aspirações morais e intelectuais.

Sempre que possível, articulo os meus estudos e pesquisas sobre a História da Educação aos “pressupostos filosóficos educacionais” que, conforme aponta Aranha

---

<sup>43</sup> Cf. Aranha (2006).

<sup>44</sup> Cf. texto de Carlos Rodrigues Brandão (1981): “**O que é educação?**”.

(2006) são: “antropologia filosófica”, “epistemologia”, “axiologia” e “política e educação”<sup>45</sup>. Esta possibilidade metodológica pode auxiliar no questionamento sobre a atuação de sujeitos, instituições, grupos e associações que agiram em prol da conformação de hábitos socialmente aceitáveis na história da educação brasileira.

Nessa perspectiva, podem ser evidenciadas:

- a “**antropologia filosófica**”, que enuncia as expectativas formativas que foram direcionadas aos educadores e educandos (seja através dos métodos de ensino ou por meio das demais reelaborações de hábitos e comportamentos associados aos demais processos de socialização);
- a “**epistemologia**”, que enfoca a legitimação de princípios, saberes e técnicas científicas integrados às decisões de membros das sociedades civil e política sobre os processos educacionais;
- a “**axiologia**”, que auxilia na compreensão dos juízos de valor direcionados às atividades pedagógicas baseadas em referenciais vigentes de sociedade, educação, instrução e cultura;
- e a “**Política e Educação**”, que pode evidenciar a existência de múltiplos embates discursivos que defendiam a supremacia sociocultural e política de determinados projetos escolarização formal de infantes e jovens.

Brandão (1981, p. 4) questiona o papel desempenhado por determinados sistemas de saber que justificam a desigualdade de bens, direitos, símbolos e trabalho entre os seres humanos. Portanto, torna-se possível afirmar que o ato de educar está associado ao estabelecimento de diretrizes sociais que podem se atrelar às ininterruptas trocas que os sujeitos fazem com a natureza.

---

<sup>45</sup> Esta possibilidade de entrecruzamentos de saberes entre a Filosofia da Educação e a História da Educação surgiu em minhas práticas de leitura e aprendizagem, no ano de 2018, enquanto ainda cursava Pedagogia na Faculdade de Educação da UERJ. Foi por meio do estudo das contribuições teóricas de Maria Lúcia de Arruda Aranha, em Filosofia da Educação (2006), que verificar a possível articulação dos Pressupostos Filosóficos da Educação (capítulos 9, 10, 11 e 12 da obra) com assuntos que abordassem as dimensões materiais e cotidianas dos processos educacionais em temporalidades históricas diversas.

Pierre Bourdieu<sup>46</sup> foi um filósofo francês que atuou intensamente no campo da Sociologia da Educação ao elaborar os conceitos de *habitus*<sup>47</sup> e *capital*<sup>48</sup>. O autor questiona o papel realizado por famílias e escolas, enquanto instituições socializadoras, no desempenho estudantil de alunos pertencentes a classes sociais distintas. Bourdieu constatou que os estímulos culturais recebidos por crianças pobres não atendem às aspirações formativas concernentes às operações mentais, aos vocabulários e às percepções de mundo demandados pela sociedade capitalista, sobretudo marcada por suas extenuantes desigualdades socioeconômicas.

Sendo assim, de acordo com o pensamento bourdieusiano, foi possível observar que os referenciais de repertórios educacionais e de instrução almejados à formação das futuras gerações articulam-se à cultura erudita, apresentada pelas artes liberais, bem como pela literatura, filosofia e músicas clássicas, por exemplo.

Nogueira e Nogueira (2002) constatam que Bourdieu verificou que os motivos que atuam em favor do sucesso escolar de um estudante não seriam aqueles que estariam associados apenas às suas capacidades cognitivas individuais, o que, traz à luz o discurso meritocrático e que legitima a falsa ideia de justiça social atrelada à escola.

Bourdieu concebe, então, o ato educativo como uma ação comunicativa e possibilita, desta forma, a compreensão de que os alunos e as alunas que tivessem extremas dificuldades de assimilação quanto aos conteúdos escolares transmitidos nos processos de escolarização seriam aqueles que mais se distanciariam da erudição e, via de regra, das abrangências culturais ditas modelares à sociedade burguesa, o que, portanto, poderia ser caracterizado como a violência simbólica propagada nas ações pedagógicas das instituições escolares, ao deslegitimar a

---

<sup>46</sup> As contribuições teóricas de Pierre Bourdieu, no cerne da Sociologia da Educação, podem me auxiliar no desenvolvimento de outros olhares epistêmicos sobre o objeto e a fonte de pesquisa nos quais objetivo analisar no curso de Mestrado, uma vez que seria possível inquirir os modos como os discursos que favoreceram a institucionalização escolar brasileira foram mobilizados em impressos especializados para a composição de ideários e imaginários civilizatórios nacionais imperiais e republicanos.

<sup>47</sup> Conjunto de disposições adquiridas pelos sujeitos nos processos de socialização que os conduzem aos mais variados tipos de ação no cenário social (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 20).

<sup>48</sup> Compreendido como as bagagens socialmente herdadas pelos indivíduos, subdivide-se em: capital econômico, composto pelos acessos a bens e serviços; social, que apresenta a relevância assumida pelas relações sociais influentes estabelecidas por determinadas famílias e cultural institucionalizado, que se articula aos títulos escolares obtidos ao longo do tempo. (ibidem, p. 21)

multiplicidade de culturas e vivências adquiridas através das relações sociais populares (Nogueira e Nogueira, 2002).

Quanto mais as crianças fossem apresentadas aos equipamentos culturais reconhecidos por seus requintes de “sofisticação” e de “alta cultura”, maiores seriam os indícios referentes à capitalização econômica, social, cultural e simbólica de suas famílias abastadas, o que propiciava suas vantagens em relação à famigerada “corrida” pela aquisição do sucesso no sistema escolar. Bourdieu demonstra, para Nogueira e Nogueira (2002), que os grupos sociais estão em concretudes materiais e simbólicas diferenciadas devido às desigualdades entre os poderes financeiros e socioculturais.

Ao comparar famílias que possuíam ou não relações sociais influentes com pessoas que teriam ampla consciência do funcionamento do sistema escolar e que pudessem promover minuciosas explicações sobre os seus estágios, bem como as características gerais e específicas de seus processos, o filósofo apresenta a ideia de que algumas pessoas conseqüentemente teriam maiores possibilidades de ascensão cultural, em termos educacionais, dentro de aspectos formativos burgueses que reforçariam a manutenção do status-quo e que, contraditoriamente, outros sujeitos seriam relegados à marginalidade na escolarização, sendo julgados pelo discurso da “incompetência” e do “fracasso”.

No entanto, ressalta-se que a estrutura social pode ser compreendida como um sistema hierárquico, cujos recursos materiais e imateriais que convergem aos avanços cognitivos esperados pelos estabelecimentos de ensino da sociedade capitalista não estão igualmente distribuídos entre as classes (Nogueira e Nogueira, 2002).

A ação dos sujeitos nos tempos e nos espaços da História da Educação pode fomentar múltiplas criticidades no cerne dos debates inerentes aos conjuntos de aspirações educativas que vislumbraram alterar práticas de sujeitos e grupos, de modo a apresentarem intensas mudanças na organização social dos espaços, partindo de intencionalidades político-discursivas que demarcaram, por meio de suas concepções socioeconômicas e político-culturais, referenciais metodológicos que confluíram nos processos de ensino-aprendizagem, assim como na legitimação de imaginários culturais que tanto evidenciaram quanto escamotearam modelos educativos, de instrução e de ensino.



Libâneo (1990, p. 23) explica que os atos de instruir e de ensinar podem ser caracterizados como:

A *instrução* se refere à formação intelectual, formação e desenvolvimento de capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados. O *ensino* corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução; contém, pois, a instrução.

De acordo com Cambi (1999, p. 12), o estabelecimento do campo disciplinar da História da Educação suscitou outras perspectivas em relação às práticas historiográficas, apresentando temas diversificados que seriam pautados em questionamentos de natureza epistemológica que puderam, paulatinamente, apresentar novos objetos, problemas e fontes de pesquisa aos seus historiadores. Não obstante, a passagem do século XIX para o XX configurou ampla perda de sentido crítico à disciplina de História da Educação, ao passo que a Pedagogia foi sendo definida por meio de critérios científicos instituídos tanto pela psicologia experimental<sup>49</sup>, quanto pela sociologia positivista<sup>50</sup>.

O campo disciplinar histórico-educacional perdeu, progressivamente, o seu papel reconstrutor das historicidades dos processos educativos e das teorizações pedagógicas, vindo a transformar-se, portanto, em simples evocação descritiva de fatos, ideias e práticas que poderiam ser acessadas futuramente por docentes, sem que houvesse qualquer intuito quanto à elaboração de reflexões conscientizadas sobre a produção de significados às memórias educacionais (Cambi, 1999, p. 12).

Ao observarmos algumas maneiras pelas quais este debate era desenvolvido no início do século XX, encontraremos a atuação de intelectuais como Gabriel

---

<sup>49</sup> A psicologia experimental surgiu na Alemanha através dos estudos do psicólogo e filósofo alemão Wilhelm Wundt (1832 - 1920), também docente de Fisiologia da Universidade de Heidelberg. Em 1870, construiu o primeiro laboratório de psicologia, em Leipzig. Disponível em: <

<sup>50</sup> A Sociologia positivista é uma forma antecessora à Sociologia como ciência, sendo ela uma transição entre filosofia e conhecimento científico. Idealizada por Auguste Comte, também influenciou o movimento republicano Brasileiro, na passagem do século XIX para o XX, adotando o lema positivista "ordem e progresso" na bandeira nacional, assim como impactando mentalidades de reformadores educacionais, entre os quais caberia citar, Benjamin Constant. Disponível em: <

Compayré<sup>51</sup>, que agiu em favor da defesa da articulação entre disciplina de História da Pedagogia e a Teoria da História, ao publicar um texto que apresentou sua relevância epistemológica, no *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire*, sob a coordenação de Ferdinand Édouard Buisson<sup>52</sup>:

A utilidade da história da pedagogia não pode ser posta em causa. Não falo apenas da atração que ela pode exercer, [pois] a história da Pedagogia não pode ser encarada unicamente como um espetáculo agradável: ela é, de facto, uma escola de educação, uma das fontes da pedagogia definitiva. Quando se trata de física ou de química, a história destas ciências no passado não é mais do que um assunto de erudição ou de curiosidade... Na ciência da educação, pelo contrário, como em todas as ciências filosóficas, a história é a introdução necessária, a preparação para a própria ciência (Compayré, 1911 *apud* Cambi, 1999, p. 11).

De acordo com Cambi (1999), a História da Pedagogia, nascida como uma história ideologicamente orientada, surgiu entre os séculos XVIII e XIX, e teve a participação de sujeitos históricos que estavam articulados às instituições escolares e que se preocupavam em organizar uma instituição de notoriedade na sociedade moderna para a formação técnica e cidadã. Para tanto, empenhou-se em evidenciar os debates mais recentes da educação-instrução imbricados aos seus desenvolvimentos históricos, haja vista a valorização dos olhares filosóficos sobre os ideários e teorias pedagógicos, que não reconheciam plenamente a relevância de assuntos concernentes aos:

processos educativos reais, referentes às diversas sociedades, diferenciados por classes sociais, sexo e idade; distante de instituições em que se desenvolviam (a família, a escola, a oficina artesanal e, em seguida, a fábrica, mas também o seminário ou o exército etc.); distante das práticas de educação ou de instrução, das contribuições das ciências, sobretudo humanas, para o conhecimento dos processos formativos (em primeiro lugar, psicologia e sociologia). Tal história devia difundir entre os docentes - que não eram seus destinatários -

---

<sup>51</sup> Nascido em Albi (França) em 2 de janeiro de 1843 e falecido em Paris aos 24 de fevereiro de 1913, foi um filósofo, teórico educacional e político francês. Sendo também professor de filosofia na Faculdade de Letras de Toulouse, atuando, de igual modo, no curso de pedagogia na École Normale Supérieure de Fontenay-Saint-Cloud. Publicou diversas obras no campo educacional, ao ser especialista em psicologia infantil, darwinismo e História da Educação. Disponível em: <[https://pt.fw.wiki/wiki/Gabriel\\_Compayr%C3%A9](https://pt.fw.wiki/wiki/Gabriel_Compayr%C3%A9)>. Acesso em: 21/08/2022.

<sup>52</sup> Nascido em Paris aos 20 de dezembro de 1841 e falecido em 16 de fevereiro de 1932, foi um filósofo, pedagogo, diretor do Dicionário da Pedagogia, sendo também um dos criadores e presidentes da Liga dos Direitos do Homem e do Cidadão e vencedor Nobel da Paz, em 1927. Disponível em: <<https://maitron.fr/spip.php?article24585>>. Acesso em: 21/08/2022.

uma ideia de educação desenvolvida em torno dos próprios princípios ideais (mais que das práticas) e, através destes, das ideologias que os inspiravam. De tal modo que havia histórias da pedagogia com forte influência filosófica, marcadas segundo as diversas orientações da filosofia (ou positivista ou idealista ou espiritualista) e capazes de veicular para os docentes um princípio ideal, que se apresentava ainda como convalidado pela própria história universal (ou epocal: antiga, medieval ou moderna) da pedagogia (Cambi, 1999, p. 21-22).

Não obstante, Cambi (1999, p. 23) explica que foi a partir de meados do século XX, período posterior ao segundo pós-guerra, que novas orientações historiográficas emergiram, também no campo pedagógico, ao serem relativizados os tradicionais modelos de pesquisa e escrita históricos-educacionais, possibilitando, assim, um longo processo que reverberou na substituição da História da Pedagogia para a História da Educação.

Assim, houve uma significativa alteração dos olhares epistemológicos no cerne das investigações sobre as multifacetadas experiências educativas de sujeitos históricos em espaços-tempos diversos, ao serem desviados os enfoques das conotações filosóficas presentes em teorizações pedagógicas para os minuciosos estudos de diversos saberes interdisciplinares que ineditamente atravessaram este campo disciplinar, abrangendo, entre outros aspectos: a função social da educação, compreendendo as vias institucionais e técnicas utilizadas nestes processos, seja pelas atividades corporais, imaginárias, intelectuais ou manuais; e a inovação do fazer historiográfico, caracterizado como “a construção de uma história total, capaz de colher os diversos aspectos da vida social e dos vários momentos históricos, fazendo a história das ideias perder quase toda a exclusividade e predomínio também no âmbito da história da cultura” (Cambi, 1999, p. 23).

Uma pedagogia inclui mais elementos que as conotações filosóficas da educação, uma vez que pode observar os processos socioculturais, as concepções psicológicas dos educandos, a forma de organização do processo educativo etc.; no entanto, esses elementos integram uma Pedagogia ao passo que estão articulados a um direcionamento filosófico que, por sua vez, dá o tom às práticas pedagógicas, ao garantir-lhe a compreensão dos valores que podem orientar a práxis educacional (Luckesi, 1994, p. 33).

Lovisoló (1989, p. 18) evidencia a contribuição da pedagogia nos processos de elaboração de pensamentos sobre o campo social, à medida que também integra a formação dos sujeitos, considerando-se a notoriedade conferida aos debates historiográficos sobre a memória histórica dos povos:

Neste campo, a pedagogia moderna ocupa uma posição de destaque, especialmente quando não é confundida com o conjunto de técnicas para se atingirem objetivos. Pois bem, é no campo do pensamento social ou pedagógico sobre a formação dos homens que uma história da memória pareceria ter um lugar fecundo de reflexão e experimentação. E isto, particularmente, quando se entende que uma das linhas constitutivas da moderna pedagogia é a da crítica, sempre renovada ou reiniciada, à memorização, ao memorismo, às virtudes da boa memória. (...) a pedagogia moderna constitui-se tendencialmente sobre sua crítica, desenvolvendo-se com um discurso contra os métodos e atitudes que ajudam a memorizar, e elegendo, em oposição à memória, os processos, os métodos, as lógicas da descoberta e da crítica, a heurística do conhecimento, a dinâmica da interpretação.

A compreensão no tocante à proveniência epistêmica da História da Educação suscita frequentes indagações quanto às associações que possam estabelecer com outros campos de conhecimento. Afinal, esta disciplina teria surgido dos estudos históricos ou pedagógicos? Cambi (1999, p. 12) afirma que tal interrogação pode-se tratar de um falso problema que traz à baila antigas dicotomias, tais quais a da arte-ciência ou instrução-educação, nas quais o pensamento pedagógico tem se encerrado. Em vista disso, seria preciso conceber os campos disciplinares através do exame de instrumentos teórico-metodológicos que perpassam pelas práticas de investigação, bem como pela definição dos objetos de estudo e pela existência de comunidades de pesquisadores que objetivam atribuir significados às produções acadêmicas do campo<sup>53</sup>.

Cambi (1999, p. 13) defende a ideia de que a História da Educação poderia ser baseada em quatro ideias principais:

A História da Educação deve ser justificada, em primeiro lugar, como História e deve procurar restituir o passado em si mesmo, isto é, nas suas diferenças com o presente. Como escreveu Vitorino Magalhães Godinho, a história é um modo - o mais pertinente, o mais adequado -

---

<sup>53</sup> Quanto à relevância assumida pela Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE), sobretudo através da organização do Congresso Brasileiro de História da Educação (CBHE), cf. trabalho de Vieira et al. (2017): **Historiografia da Educação no Brasil: contribuições da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)**.

de bem pôr os problemas de hoje graças a uma indagação científica do passado; a História da Educação pode ajudar a cultivar um saudável ceticismo, cada vez mais importante num universo educacional dominado pela inflação de métodos, de modas e de reformas educativas, e percebê-las no tempo, é uma condição de sobrevivência de qualquer educador na sociedade pedagógica dos nossos dias; a História da Educação fornece aos educadores um conhecimento do passado coletivo da profissão, que serve para formar a sua cultura profissional. Possuir um conhecimento histórico não implica ter uma ação mais eficaz, mas estimula uma atitude crítica e reflexiva; a História da Educação amplia a memória e a experiência, o leque de escolhas e de possibilidades pedagógicas, o que permite um alargamento do repertório dos educadores e lhes fornece uma visão da extrema diversidade das instituições escolares no passado. Para além disso, revela que a educação não é um “destino”, mas uma construção social, o que renova o sentido da ação quotidiana de cada educador.

### **1.2.1 - História da Educação e o pluralismo de abordagens metodológicas.**

Uma vez associada aos debates educacionais, a disciplina histórica pode ser capaz de evidenciar as características do campo histórico-educativo ao possibilitar entendimentos quanto à mobilização de suas fontes para a análise dos objetos que o compõe, já que trazem à luz as diversas atuações dos sujeitos no tempo. Nesta perspectiva, ao se verificar o pluralismo de abordagens teórico-metodológicas na História da Educação e as construções de sentido decorrentes dessas maneiras de compreender as alteridades das formas de vida no passado educacional de coletividades e grupos, tornar-se-ia possível perceber a existência do que Cambi (1999, p. 29) afirmou ser “as muitas formas educativas”.

O caráter ético, técnico e político envolvido nos processos de profissionalização histórica e educacional deve estar inserido nas problematizações que surgem em nossa contemporaneidade, haja vista a necessidade de investigações científicas a respeito dos atuais rebatimentos dos modelos educativos que foram idealizados e/ou (des)legitimados em antecessoras épocas, tais quais em tempos modernos, medievais, antigos e, também, naqueles articulados ao Mediterrâneo e à História Oriental. Logo, a História da Educação poderia ser concebida como um repositório de histórias dialeticamente interagentes que tem como objeto a complexidade do fenômeno educacional, que, por sua vez, é passível de ser

subdividido em diversos campos analíticos, tanto por meio de seus objetos, quanto por seus métodos, que podem demarcar a existência de muitos setores e tradições de pesquisa (Cambi, 1999, p. 29).

As temáticas do campo histórico-educacional podem evidenciar os assuntos concernentes à história social, ao imaginário, às teorias, às instituições educativas e aos seus subsetores, bem como às políticas educacionais, escolares e formativo-profissionais. De acordo com Cambi (1999, p. 32-33), a variedade dos campos de pesquisa demonstra que tais diversificações são diretamente proporcionais à pluralidade de narrativas historiográficas sobre a educação, tanto nos níveis “micro” quanto nos “macrossociais”. Por conseguinte, a partir das contribuições de Franco Cambi, apresentarei a amplitude de percursos epistemológicos da História da Educação:

- I. as formas das mentalidades educativas, dos valores pedagógicos e dos produtos históricos dos processos socioculturais da educação podem se vincular aos pressupostos metodológicos operacionalizados a partir da **história social**, que abarca a historicidade dos costumes, de determinadas figuras sociais, das culturas, de gêneros e de categorias geracionais, como a infância, por exemplo;
- II. o **imaginário** pode expor os mecanismos de aculturação para a formação das estruturas mentais individuais e coletivas *na e pela* educação;
- III. o estudo dos **processos de teorização pedagógica**<sup>54</sup> contempla o exame das contribuições filosóficas que forjaram as visões de mundo legitimadas por concepções científicas e ideológicas religiosas, políticas e culturais<sup>55</sup>;
- IV. o terreno das **instituições educativas** traz à baila, por intermédio de pesquisas sócio-históricas, as funções formativas de escolas<sup>56</sup>, famílias, fábricas, associações e organizações dedicadas ao tempo livre em diferentes sociedades; além disso, convém ressaltar que, no bojo da história das instituições escolares, torna-se possível encontrar subsetores de pesquisa, tais como os que buscam a

---

<sup>54</sup> Sobre os estudos históricos das teorizações pedagógicas no Brasil, cf. obra de Demerval Saviani (2011): **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**.

<sup>55</sup> Cambi (1999, p. 30) destaca a existência de interseções temáticas que contribuem para as teorizações pedagógicas na História da Educação, sendo elas: as de classes; grupos sociais e de governo; de sistemas de controle social; de cognição para o domínio do real, sobretudo a partir da conformação de determinados comportamentos humanos.

<sup>56</sup> Cf. trabalho de Wenceslau Gonçalves Neto e Carlos Henrique de Carvalho (2020): **Instituições escolares e História da Educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPHE-UFU**.

história de escolas, de docentes, da didática, do cotidiano escolar, das regras escolares, das legislações educativas etc;

- V. Através da atuação de agentes como o Estado, igrejas, partidos e grupos sociais, culturais e profissionais, pode-se verificar que o contato com as histórias das **políticas educativas, escolares e formativo-profissionais** podem conferir destaques aos projetos coletivos de conformação que atuam sobre o comportamento social que tanto visam a homogeneização da sociedade quanto a transmissão inconsciente de valores e práticas culturais.

Carlota Boto (1999)<sup>57</sup> afirma que a pesquisa histórica em educação visa compreender a apropriação do debate teórico ocupado pelo lugar social do fenômeno educativo, ao situar-se na confluência entre pensamento educacional e cotidiano escolar, disciplina histórica e campo educativo, assim como a filosofia e a materialidade da vida. Em vista disso, ao serem estudados os processos históricos educacionais, seria possível a analisar a multifacetada composição “dos blocos, das fraturas, das agregações epocais sistêmicas, das atualizações e precedências” que forneceu a objetividade de conhecimentos sobre eventos, autores, percursos epistemológicos e textos, bem como evidenciou orientações de leituras que evocam o caráter crítico presente no desenvolvimento da consciência histórica.

Deste modo, conclui-se que:

Por meio dessas múltiplas frentes de pesquisa, da liberalização dos métodos e pluralismo das leituras, da coexistência, do conflito e do diálogo entre os diversos ‘programas de pesquisa’ (ou orientações de pesquisa relacionadas com objetos, com métodos, com cortes interpretativos coerentes e lineares, mas diferenciados entre si) consegue-se constituir o trabalho histórico no sentido abrangente, ou seja, capaz de ler os processos históricos - educativos, no caso -sem comprimir sua complexidade e variedade constitutiva, mas elegendo-a como critério semântico da pesquisa histórica, portanto como estrutura de sentido (faz-se história se, e se somente se, se conseguir fazer reaparecer a complexidade dos eventos e suas agitadas inter-relações, seu perfil instável, múltiplo e, ao mesmo tempo, unitário). No campo histórico-educativo, se o pluralismo dos níveis já é bem reconhecido (...), por outro lado, o conflito-diálogo - a riqueza e variedade dos “programas de pesquisa” - não resulta igualmente consolidado. Predominam ainda perspectivas de pesquisa tradicionais (ideológicas, sobretudo) ou girando em torno de um único eixo

---

<sup>57</sup> Em texto escrito para a composição da primeira e segunda orelhas do livro “História da Pedagogia”, de Franco Cambi, publicado pela Editora da UNESP, em 1999.

metodológico, às vezes um tanto banalmente narrativa, ao passo que seria necessário dar vida a um pluralismo mais intenso de leituras e de modelos, de maneira a realizar aquele confronto de interpretações pelo qual se pode atingir a verdade (Cambi, 1999, p. 34).

### **1.2.2 - Fontes para a História da Educação.**

O debate sobre as fontes históricas em educação é fundamental para que se compreenda a atuação crítica, política e tecnicamente situada de historiadores que se dedicam aos campos de pesquisa oportunizados pela historiografia educacional, uma vez que as buscas pelas alteridades das formas de vida no passado da educação, em diferentes espaços e tempos, encontram-se presentes nos únicos meios possíveis de se chegar àqueles tempos remotos: as fontes de pesquisa. Deste modo, torna-se preciso questionar os acontecimentos que possibilitaram seu aparecimento na sociedade, de modo analisar as ações de seus agentes idealizadores que atuaram em favor de determinados projetos de educação.

A história dos eventos pedagógico-educativos realizada a partir das décadas de 1960 e 1970 rompeu com o paradigma unívoco e continuísta de passado, notadamente vinculado a aspectos ideológicos, para lançar suas lentes a práticas de pesquisas pluralistas que tratavam o fenômeno educacional como um conjunto de práticas sociais e campos de saberes. Portanto, a passagem da História da Pedagogia para a orgânica História da Educação não representou mera alteração nominal, mas sim, uma revolução historiográfica que redefiniu o domínio histórico da educação e de sua pesquisa (Cambi, 1999, p. 24).

Ragazzini (2001, p. 13-14) destaca que o trabalho historiográfico pode ser compreendido como o entendimento dos diferentes níveis relacionais que integram o processo de construção da fonte histórica, que, por sua vez, pode ser caracterizada como “uma construção do pesquisador, isto é, um reconhecimento que se constitui em uma denominação e em uma atribuição de sentido (...). A fonte é o único contato possível com o passado que permite formas de verificação”.

O trabalho do historiador está associado ao uso das fontes, que se tornam, portanto, fundamentais à escrita e a pesquisa historiográficas:



Ao representarmos o trabalho historiográfico como uma ponte entre o presente e o passado - que adquire a sua estabilidade à medida que estabelece um balanceamento adequado entre a localização, a leitura e o emprego das fontes, de uma parte, e a determinação dos problemas historiográficos, a construção e o uso dos esquemas interpretativos -, chegamos à conclusão de que a relação do historiador com as fontes é uma das bases, um alicerce fundamental da pesquisa (Ragazzini, 2001, p. 15).

Fávero e Centenaro (2019, p. 175-176) analisam a relação estabelecida entre o pesquisador, o documento e a teoria através do conceito de “interpretativismo”, que, segundo os autores, subdivide-se em duas categorias: a primeira, designada como “hermenêutica de validação”, sendo esta capaz de capturar o significado dos textos (observações, entrevistas, jornais, cartas etc); e a segunda, concebida como “interacionismo simbólico”, posto que demanda a construção de outros olhares sobre o mundo a partir do corpo documental.

As fontes de pesquisa podem ser lidas partindo de princípios de significação diversificados<sup>58</sup>, pois assim como elas sempre têm algo a dizer aos seus leitores, de modo contrário, também são capazes de omitir informações e dados que demonstram a tônica de suas intencionalidades sociopolíticas, econômicas e culturais em diferentes períodos e localidades, interferindo, assim, nas operações historiográficas realizadas na contemporaneidade. Isto posto, os documentos concernentes à pesquisa histórica em educação inserem-se em contextos socio historicamente situados, dando a ver a urgência de se buscar, através da materialidade e do conteúdo dessas fontes, múltiplos sentidos sobre a história da transmissão cultural, via educação e instrução, das antigas gerações.

Cardoso (2011, p. 289) observa que:

Ao trabalharmos com a História da Educação temos uma grande variedade de temas, abordagens e objetos. A história das disciplinas escolares, a história como disciplina escolar, a história do ensino de história, a história das instituições escolares, a história da leitura e dos impressos escolares, a história da profissão docente, a história dos processos de escolarização e, mais especificamente, dos processos de alfabetização. Todas essas possibilidades e diversidade de objetos acompanham as tendências gerais da historiografia em relação aos

---

<sup>58</sup> De acordo com Ragazzini (2001), tornar-se-ia preciso articular a classificação das fontes históricas, compreendidas como diretas e indiretas; escritas, iconográficas e orais; quantitativas e qualitativas; seriais e estatísticas, ao cruzamento da diversidade destas fontes, bem como aos intuítos de pesquisa dos historiadores e ao público-alvo a quem se destinará a produção científica.

temas de investigação, ao tratamento de fontes, às categorias de análise e interpretação. Abordar essa pluralidade de temas exige que os pesquisadores da História da Educação se debrucem sobre as fontes, vão aos arquivos, busquem com o máximo de rigor científico o tratamento dessas fontes. Além das tradicionais fontes para o estudo da História da Educação – documentos oficiais, relatórios de instrução pública, resoluções e leis, fontes escritas de natureza oficial em geral – novas fontes são utilizadas pelos historiadores da educação, como as revistas pedagógicas, os manuais escolares, revistas, jornais, peças publicitárias, obras artísticas, programas de rádio e televisão, os materiais produzidos e utilizados no cotidiano escolar – cadernos e trabalhos de alunos, fotografias, desenhos, cartazes, programação de comemorações cívicas, provas etc – e, também, fontes que não apresentam relação direta com a educação, como a literatura e as autobiografias. Pode-se contar também, para os períodos mais recentes, com o trabalho com fontes orais.

Ragazzini (2001, p. 15-16) alerta que o trabalho historiográfico deve considerar os debates epistemológicos e metodológicos acerca da objetividade e da subjetividade dos documentos, à medida que ao se exaltar o caráter objetivo das fontes, superestimando determinadas técnicas para a validação de hipóteses de pesquisa, subestima-se os seus componentes subjetivos. Estes que, por sua vez, adquirindo as ênfases inadequadas, revelam o risco do estabelecimento de correlações errôneas entre as fontes e os processos de significação, bem como os problemas da contemporaneidade e as ideologias, jogos de poder ou interesses teóricos. Nesta perspectiva:

É preciso revelar claramente todas as relações que compõem a cadeia que leva do sinal do passado ao signo, à significação, à interpretação da história. Nesses termos, faz-se necessária uma discussão sobre o problema das fontes para uma História da Educação, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática de pesquisa (Ragazzini, 2001, p. 16).

O contato do historiador da educação com as fontes históricas demanda o uso de recursos procedimentais que diminuam as errâncias de pesquisa, compreendendo as estratégias e as táticas de organização documental, ao passo que cada fonte solicita formas díspares de conservação, armazenamento, recolha e análise. Logo, emerge um universo de inscrições separadas ou agrupadas em complexas redes de classificação e catalogação nas quais o pesquisador deve se atentar, verificando, destarte, a necessidade de compreensão acerca dos saberes e fazeres arquivísticos,

bibliotecários e museológicos, de modo a fundamentar a busca e a recuperação das fontes para o desenvolvimento de seus estudos e pesquisas (Castro, 2017, p. 239).

Felgueiras (2008, p. 486) afirma que a tomada de conhecimento referente a algum acontecimento na contemporaneidade implica proceder por decapagem arqueológica, investigando, na sedimentação elaborada pelo tempo e pelas ações humanas, o surgimento das estruturas, as dinâmicas e os sentidos que as mobilizam. Deste modo, conforme afirma Castro (2017, p. 240): é preciso compreender que os arquivos, bibliotecas e museus, bem como os estatutos que regem sua organicidade interna, têm passado por mudanças profundas ante as “novas modalidades” do escrito de sua transmissão. Ademais, pode-se concebê-las em suas arquiteturas materializadas (de cimento e pedra). Não obstante, pode ser possível compreendê-las como um *não lugar*, ou seja, sem um endereço físico geograficamente localizado, porém como uma espacialidade em que a informação transita e voa entre as nuvens.

A concretude material dos espaços de pesquisa em História da Educação pode estar associada à dimensão imaginária na qual se fundamentam as práticas de investigação dos historiadores, já que seria possível construir um outro olhar epistêmico acerca daquelas ambiências de estudos, nas quais estão inseridas as suas fontes de pesquisa, considerando-se, deste modo, o desenvolvimento de questões referentes: à institucionalização daqueles espaços de poder e de saber, que agregam o conjunto de ideias e ações de sujeitos diversificados que atuaram em favor de diferentes projetos de conformação social ou emancipatórios, via educação e instrução; às condicionantes sociais, científicas, históricas, ideológicas, econômicas, políticas e culturais que favoreceram a construção de determinados ideários educacionais do passado; assim como os meios de difusão dos princípios de escolarização e de institucionalização escolar que, paulatinamente, adquiriram (ou não) ampla visibilidade nos cenários sociais.

O movimento desenvolvido pela Nova História resultou no surgimento de algumas questões que atualmente têm sido tratadas pelos historiadores. Entre elas, verificam-se temas que abordam assuntos educacionais, tais quais: os efeitos da alfabetização e da educação sobre a vida das populações e os modos de se encarar o mundo; os sistemas de valores que produzem atitudes frente à juventude; a importância relativa conferida a grupos sociais distintos, como a família, o parentesco, a comunidade, a nação, a raça e a classe; a imponência e os processos de

significação associados às ritualizações, às organizações de símbolos e legitimação de costumes que visam a coesão comunitária a partir das abordagens moralizantes e filosóficas do crime e das punições; os padrões de submissão e os flagelos do igualitarismo e os conflitos estruturais entre classes e grupos sociais, compreendo, neste caso, os meios, potencialidades e impossibilidades de mudança social (Stone, s/d, p. 15-16).

As (re)leituras das múltiplas fontes que atuam no cerne da História da Educação precisam interagir com algumas concepções epistemológicas advindas da Teoria da História, abrangendo o desenvolvimento de criticidades que configuram práticas de pesquisa que deem a ver a importância de uma profissionalização histórica de qualidade que guarneça, sobretudo, a ideia de que:

Essas formas de habitar das fontes documentais e bibliográficas requisitam compreensões nas formas de transitar entre as múltiplas matrizes e matizes do acesso e uso da informação. Essa compreensão traz uma dupla sensação que depende da familiaridade do historiador com a gramática organizacional desses lugares. De um lado, o manuseio das fontes é feito a partir do seu tempo de escrita e do suporte onde a informação se materializou. Dito de outra forma, é preciso entender as regras prescritivas gramaticais, os termos, as expressões do período onde o documento foi gerado. De outro lado, importa perceber as mudanças de estatuto de um documento quando passa de seu meio original de circulação para outro (do manuscrito para o impresso e deste para o eletrônico, por exemplo). Essa “habilidade do historiador” de entender o processo geracional, as formas de transmissão e as mudanças contribui, certamente, para que sua “operação historiográfica” (De Certeau, 1982)<sup>59</sup> seja mais densa e menos tênue (Castro, 2017, p. 240).

Pesquisas<sup>60</sup> apontam que nem todo o registro histórico é passível de ser concebido como documento, uma vez que o que irá caracterizá-lo como tal serão os delineamentos prévios associados ao tema, ao objeto, aos pressupostos teórico-metodológicos e aos objetivos do pesquisador, seguido do conhecimento a respeito da pertinência de determinadas fontes em torno das expectativas de investigação, bem como de suas disponibilidades e das circunstâncias em que foram elaboradas sócio-historicamente. Isto posto, também se pode afirmar a necessidade

---

<sup>59</sup> Cf. obra de De Certeau (1982): **A escrita da história**.

<sup>60</sup> Sobre a relação entre documento, método e profissionalização histórica, ver obra de Eni de Mesquita Samara e Ismênia Spíndola Silveira Truzzi Tupy (2007): **História & Documento e método de pesquisa**.

de se reconhecer a tipologia das fontes históricas, demarcando, também, os seus aspectos formais, tais quais: a análise de seus conteúdos, recortes temporais de abrangência, utilidades historiográficas e outras peculiaridades (Mello, 2009, p. 165-166).

De acordo com Ragazzini (2001, p. 17), uma vez em contato com os documentos de pesquisa que balizam suas inquietudes historiográficas, as atribuições profissionais de historiadores caracterizam-se pela conscientização acerca da ideia de que o historiador é aquele quem recebe o conteúdo final das mensagens das fontes ao mesmo tempo em que a produz, por meio da elaboração de narrativas históricas que são compartilhadas com seus contemporâneos através da materialização de um texto que possui editores e, conseqüentemente, leitores e críticos. Exemplarmente, Ragazzini demonstra a utilização de uma fonte histórica inserida no campo educacional:

Um exame escolar foi conservado para testemunhar o desempenho de um estudante e a própria regularidade do exame. O seu conteúdo, a sua denotação<sup>61</sup>, é a nota conferida ao aluno e a sua correspondência com as questões do exame, assim como a correspondência da forma como foi estruturado o exame em relação aos modelos escolares estabelecidos para a avaliação. A sua conotação concerne à cultura escolar implícita a qual o exame se refere, à cultura que confere o sentido oficial ao documento. Quando esse documento é identificado e usado como fonte histórica - não mais como fonte de avaliação escolar —, ele é reconhecido, sobretudo, pela sua conotação<sup>62</sup>. É a conotação do documento que é estudada e utilizada pelo historiador. O documento interessa pela cultura escolar que ele exprime, pelo que ele testemunha sobre o professor que escolheu um tipo específico de exame, o corrigiu e o julgou de uma determinada forma; ou mesmo, sobre o que ele testemunha sobre o aluno, por motivos diversos daqueles que determinaram a sua conservação. A atenção do historiador pode recair, por exemplo, sobre o tipo de papel utilizado no

---

<sup>61</sup> O Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 614) define “denotação” como: “1. ato ou efeito de denotar; 2. FIL. vínculo direto de significação (sem sentidos derivativos ou figurados) que um nome estabelece com algum objeto da realidade; 3. LING SEMIO. relação significativa objetiva entre marca, ícone social e símbolo etc (por exemplo, a relação entre cruz e hospital; entre caveira com dois ossos e “perigo” ou “veneno”); 4. LING. extensão do conceito que constitui o significado de uma palavra; propriedade que tem um significante de se referir genericamente a todos os membros de um conjunto (designa o sentido literal das palavras)”.

<sup>62</sup> De acordo com o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009, p. 525), a palavra “conotação” poderia ser compreendida como: “1. algo que uma palavra ou coisa sugere; 2. LÓG. na filosofia medieval e moderna, propriedade por meio da qual um nome designa uma série de atributos implícitos em seu significado, para além do vínculo direto e imediato que mantém com os objetos da realidade; 3. LING. conjunto de alterações ou ampliações que uma palavra agrega ao seu sentido literal (denotativo), por associações linguísticas de diversos tipos (estilísticas, fonéticas, semânticas) ou por identificação com algum atributo de coisas, pessoas e seres da natureza”.

exame, entre outras informações que estão contidas no documento. Os interesses sobre o documento são diversos daqueles que determinaram inicialmente a sua conservação. O aspecto de interesse principal vem da conotação, menos que da denotação. O implícito e o não intencional se tornam interessantes. O reconhecimento e a interrogação historiográfica dos documentos, das fontes, não depende dos critérios utilizados originalmente para a sua conservação (2001, p.17).

A localização de um documento histórico não se associa apenas às instituições que o preserva - sendo arquivos públicos ou privados, museus e bibliotecas, por exemplo - mas, também, a uma aplicabilidade teórico-metodológica que considera as problemáticas de pesquisa de historiadores, bem como dos temas selecionados para análise, seus objetivos e escolha dos recortes temporais.

A “*Revista Pedagógica*” foi uma das fontes históricas eleitas para nossas análises sobre o Museu Pedagógico no início da década de 1890 no Brasil. Foi o primeiro investimento financiado pelo governo republicano de modo a difundir notícias e ideias referentes às questões educacionais, circulando, entre 1890 e 1896, tanto no Brasil quanto no exterior, ao passo que também integrava o conjunto de políticas educativas que convencionaram formatar o campo educacional aos moldes propostos pelo poder dominante (Gondra, 1997, p. 374-375).

Outra fonte utilizada na pesquisa foi o Jornal do Brasil (RJ). Fundado na capital federal por Rodolfo de Sousa Dantas<sup>63</sup> e Joaquim Nabuco<sup>64</sup> e teve sua primeira publicação em 9 de abril de 1891. Em mais de um século de existência, contribuiu com o robustecimento do periodismo brasileiro no cerne das divulgações de notícias sobre a conjuntura política brasileira, assim como divulgou problemas cotidianos do município carioca (Brasil, 2015).

---

<sup>63</sup> “Rodolfo Epifânio de Sousa Dantas nasceu em Salvador no ano de 1854 e morreu em Paris em 1901. Ele foi um advogado, jornalista, político brasileiro e o “Fundador do Jornal do Brasil”. O Jornal do Brasil foi fundado em 1891 com intenção de defender o regime deposto. De nível elevado, contava com a colaboração de José Veríssimo, Joaquim Nabuco, Aristides Spínola, Ulisses Viana, José Maria da Silva Paranhos Júnior e outros como Oliveira Lima, então apenas um jovem historiador. As afinidades da maioria desses elementos com o regime deposto foram sintetizadas por Nabuco como a melhor República possível”. Disponível em: <<https://www.myheritage.com.br/site-12297541/myheritage-celebrities-rodolfo-dantas-fundador-do-jornal-do-brasil>>

. Acesso em: 21/11/2023.

<sup>64</sup> “Joaquim Nabuco (1849-1910) foi um político, diplomata, advogado e historiador brasileiro. Foi o mais importante e o mais popular dos abolicionistas. Foi nomeado para a cadeira nº. 27 da Academia Brasileira de Letras”. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/joaquim\\_nabuco/](https://www.ebiografia.com/joaquim_nabuco/)>. Acesso em: 21/11/2023.

A historicidade do impresso, sua linha editorial<sup>65</sup>, bem como posicionamento político-ideológico foram apresentados por Brasil (2015). De acordo com o autor, o Jornal do Brasil teve sua sede situada à Rua Gonçalves Dias, nº 56, foi criado através de um grupo ligado ao regime monárquico, insatisfeitos com a situação política do Brasil recém-republicano e apresentava-se como órgão opositor moderado, do qual não procurou estabelecer grandes embates com o regime republicano, o que, factualmente, não ocorreu durante os meses iniciais de publicação do periódico.

Também utilizamos na pesquisa o Jornal O Paiz<sup>66</sup>, cuja trajetória teve início nos últimos anos da Monarquia no Brasil. Na ocasião, com o seu primeiro redator-chefe Rui Barbosa, o jornal se destacava por sua participação nas campanhas abolicionistas e republicanas, envolvendo-se em algumas polêmicas com a *Gazeta de Notícias* – segundo Nelson Werneck Sodré em “História da imprensa no Brasil”, este jornal e *O Paiz* eram os dois grandes periódicos da corte no fim do Segundo Reinado. Rui Barbosa, no entanto, não ficou por muito tempo na chefia da redação de *O Paiz*, sendo logo substituído por Quintino Bocaiúva.

Machado e Rodrigues (2017) evidenciam que o historiador trabalha num campo de aproximações, distanciamentos e entrelaçamentos no uso dos documentos históricos, uma vez que toda a prática historiográfica pode ser relacional e repleta de significados, fazendo emergir diversificadas interpretações sobre um mesmo objeto de pesquisa.

O trabalho de historiadores da educação não abrange apenas o estudo dos movimentos de transformação e organização da escola ao longo do tempo; a análise dos pensamentos e proposições de educadores considerados notáveis em determinados tempos e espaços e a produção de conhecimentos históricos fundamentados em documentação institucionalizada, já que, igualmente, “faz-se primordial ao campo educacional fazer uso de fontes que possibilitem acesso a múltiplas formas de representação do objeto que se pretende estudar” (Machado e Rodrigues, 2017, p. 253-254).

---

<sup>65</sup> “A linha editorial promovida por Joaquim Nabuco rendeu ao *Jornal do Brasil* uma série de hostilidades por parte do governo, em especial ameaças de empastelamento. Mesmo assim, ironicamente, monarquistas históricos também rejeitavam a figura de Nabuco, acusando-o por sua moderação frente aos republicanos” (Brasil, 2015). Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/jornal-do-brasil/>>. Acesso em: 21/11/2023.

<sup>66</sup> *O Paiz* foi um periódico lançado em 1884, na cidade do Rio de Janeiro, por João José dos Reis Júnior. Suas edições circularam no Brasil e no exterior. (Salgado et al., 2022, p. 343).

Nesta pesquisa, o trabalho historiográfico com a Revista Pedagógica poderá expor, posteriormente, o alcance que as políticas de educação tiveram durante a conformação da instituição escolar nos sete primeiros anos da República brasileira, considerando seus projetos arquitetônicos, currículos e demais práticas de escolarização, sociabilidade e institucionalização escolar, tendo em vista as formas pelas quais as experiências nacionais e internacionais ocorriam neste sentido, em que pese, também, as divulgações de materiais pedagógicos e educativos expostos pelo museu que a originou.

Rüsen (1992, p. 6) argumenta que:

O histórico como orientação temporal une o passado ao presente de tal forma que confere uma perspectiva futura à realidade atual. Isto implica que a referência ao tempo futuro está contida na interpretação histórica do presente, já que essa interpretação deve permitir-nos atuar, ou seja, deve facilitar a direção de nossas intenções dentro de uma matriz temporal.

A eleição das fontes pode ser caracterizada como um momento fundamental nas práticas de pesquisa, posto que já existem coleções preservadas na íntegra e que estão disponíveis à solicitação de diversos historiadores, o que possibilita a organização de conjuntos e subconjuntos, bem como de séries, mesmo que limitadas; a caracterização dos afastamentos e dispersões de acontecimentos do passado educacional; o desenvolvimento de metodologias que visavam análises qualitativas e quantitativas de dados historiográficos; o estabelecimento de relações inseridas nos campos dos significantes e significados referentes aos documentos pesquisados, perspectivando, assim, a ampliação de suas leituras. Logo, verifica-se que os objetos considerados focais da disciplina de História da Educação tanto circunscrevem-se em referenciais culturais integrados ao espaço-tempo quanto ao pensamento do próprio pesquisador (Rodrigues e Bicas, 2015, p. 2 *apud* Machado e Rodrigues, 2017, p. 254-255).

O estudo sobre a atuação dos impressos pedagógicos no Brasil durante a conformação de seus diversificados ideários educacionais pode oferecer um conjunto de opções teórico-metodológicas que verifiquem a função política integrada à produção de discursos pedagógicos e educativos, desde que vinculados por referenciais socioculturais específicos.



Os impressos pedagógicos podem ser caracterizados como dispositivos de poder que forjam imaginários sociais em torno do fenômeno educativo. Limeira (2012, p. 369) apresenta as principais características desse meio comunicacional, fornecendo elementos comparativos entre algumas de suas perspectivas funcionais no passado e na contemporaneidade:

Os impressos também selecionam, ordenam, estruturam o acontecido, os fatos. Estrategicamente, narram aquilo que passou, selecionando interesses, atuando num jogo desequilibrado de forças; forjam, legitimam e retificam valores, ideias, projetos; mobilizam discursos na produção de verdades; operam na eleição dos fatos que chegam até ao público e na forma como o público deve receber esses fatos; produzem determinadas narrativas sobre acontecimentos, ideias, datas, personagens (...). Nesse sentido, os impressos são um dos dispositivos mais importantes para compreender o modo como a nossa sociedade funciona. Desde o momento em que surgem os impressos, até hoje, apesar de toda a tecnologia empregada nesses dispositivos, os impressos ainda constituem uma grande força ativa na estrutura de nossa sociedade.

Os trabalhos que um historiador da educação pode desenvolver em contato com fontes impressas periódicas de cunho pedagógico exige a compreensão do aparecimento desses meios de comunicação na sociedade moderna, verificando a pluralidade de ocorrências, sujeitos e instituições que possibilitaram sua legitimação e ampla receptividade social. Além disso, nota-se que a constante relação entre a objetividade da pesquisa e a subjetividade do pesquisador também auxiliam os processos de formulação de novas questões historiográficas e, ainda, de outras interpretações acerca de determinadas temáticas que estejam (in)visibilizadas nos impressos<sup>67</sup>

A sondagem das “histórias passadas” da educação brasileira, que foram publicadas através de distintas narrativas em revistas do campo educacional evidenciam o caráter político e ideológico que tal artefato teve, juntamente com o avanço do periodismo no Brasil e no exterior. Propagadora de informações, hábitos, ideias e costumes, a imprensa pedagógica pode historicizar a dimensão sociocultural

---

<sup>67</sup> Matos (2023) explica que os desafios, perspectivas e possibilidades de realização da epistemologia histórica devem pressupor o entendimento de que a função do historiador deve buscar, quando em contato com suas fontes de pesquisa, pelos “sentidos políticos dentro de sua investigação, mas, também, implicando objetividade participativa e subjetividade crítica e, por isso, deve usar a criatividade e a sensibilidade no seu contar as histórias passadas”.

do fenômeno educativo, produzindo múltiplas camadas de significação em escalas locais, regionais, nacionais e globais.

Pallares-Burke (1998, p. 149) contextualiza a história da imprensa pedagógica brasileira<sup>68</sup> no quadro da historicidade dos impressos no país. Conforme explicou a autora:

No Brasil, como se sabe, a imprensa foi banida até o século XIX. Nem mesmo os holandeses que se interessaram por modernizar suas possessões durante o século XVII introduziram a imprensa. Tivemos que esperar até 1808, quando a corte portuguesa transferiu-se para a colônia, que tal instrumento de “redenção”, usando a expressão de Machado de Assis, pudesse ser aqui implantado e utilizado. A Gazeta do Rio de Janeiro, órgão oficial do governo, marca o início da imprensa periódica brasileira, mas até os anos 20 a censura fez com que os periódicos veiculassem somente insípidas notícias do estrangeiro ou defesas parciais do regime monárquico absolutista.

Morel (2010, p. 63) observa que as possibilidades de pesquisa em impressos do século XIX devem considerar os modos com que a imprensa divulga a palavra impressa, situando-a nos variados circuitos de circulação e transmissão de informação na sociedade. Em sua pesquisa, o autor também evidencia o “transbordamento” das palavras publicadas no papel para a oralidade de sujeitos que compuseram a estrutura social.

Os textos publicados em impressos agem como mediadores da relação entre o historiador e o objeto de pesquisa do qual ele se propõe a estudar. Além disso, esses recursos textuais não constituem as práticas, porém possibilitam acesso a elas, ou seja, os registros escritos tornam-se a ponte pela qual os historiadores contemporâneos acessam falas e vozes de épocas pregressas (Chartier, 1995 apud MOREL, 2010, p. 65).

Mott (1938 apud Gondra, 2015, p. 103) afirma que as investigações históricas em revistas solicitam procedimentos metodológicos que considerem a análise da produção do periódico, o estudo das mudanças em sua forma e técnica, assim como a verificação do curso das políticas editoriais com relação aos conteúdos propostos da fonte de pesquisa em um determinado período.

---

<sup>68</sup> Cf. artigo: **A imprensa periódica como empresa educativa no século XIX**, de Maria Lúcia Garcia Pallares-Burke (1998).

A rigorosidade metodológica oportunizada pela historiografia da imprensa periódica enuncia duas espécies de evidências, externas e internas. As externas correspondem à checagem dos modelos de papéis, estampas, ilustrações e outros registros deixados por editores, comerciantes e colaboradores. Já as internas vão ao encontro da própria matéria escrita, ao perscrutar as alianças entre editores e anunciantes com organizações, movimentos, escolas de pensamento ou forças econômicas. Nessa perspectiva, o historiador precisa estar atento a fatores que vinculam aos princípios da dominação, da propaganda, dos preconceitos, dos falseamentos da realidade, do descuido e da leviandade (Mott, 1938: 5, vol. 1 apud Gondra, 2015, p. 103).

A imprensa pedagógica dos oitocentos pode ser contemplada como um material de registro do pensamento humano e das interpretações sobre diversas realidades materiais (e imateriais) que se associavam ao cenário urbano. Morel (2006) destaca que através dos impressos, paulatinamente, seriam reforçados os “laços nacionais que possibilitariam a unificação de identidades no Brasil”. Logo, é possível afirmar que as assimilações das ideias propagadas pelo periodismo brasileiro, mediante às ações político-ideológicas de seus editores adquiriam abrangentes ramificações nos cotidianos de múltiplos sujeitos.

Nos dizeres de Nóvoa (2002, p. 31), o vínculo entre imprensa e educação pode justificar os intuitos pedagógicos indivíduos que visavam intervir na realidade social, conferindo novas tradições às práticas de escolarização:

A imprensa é, provavelmente, o local que facilita um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que aqui se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto dos problemas desta área. É difícil imaginar um meio mais útil para compreender as relações entre teoria e prática, entre os projetos e as realidades, entre a tradição e a inovação, ... São as características próprias da imprensa (a proximidade em relação ao acontecimento, o caráter fugaz e polêmico, a vontade de intervir na realidade) que lhe conferem este estatuto histórico e sociológico da educação e da pedagogia (Nóvoa, 2002, p. 31)

Cruz e Peixoto (2007, p. 257) evidenciam a necessidade de:

enfrentar a reflexão sobre a historicidade da Imprensa, problematizando suas articulações ao movimento geral, mas também a cada uma das conjunturas específicas do longo processo de constituição, de construção, consolidação e reinvenção do poder

burguês nas sociedades modernas, e das lutas por hegemonia nos muitos e diferentes momentos históricos do capitalismo. Pensar a imprensa com esta perspectiva implica, em primeiro lugar, tomá-la como uma força ativa da história do capitalismo e não como mero depositário de acontecimentos nos diversos processos e conjunturas.

A imprensa periódica esteve associada aos avanços técnico-científicos da sociedade capitalista e, nesta medida, sua inserção histórica no cotidiano de múltiplos sujeitos atuou como uma das forças ativas da vida moderna, oferecendo o registro dos acontecimentos, atuando em favor da constituição dos outros modos de vida, das perspectivas sociais e formação da consciência histórica (DARNTON, 1990). A necessidade de serem estabelecidas as correlações entre o advento sócio-histórico do periodismo com o surgimento de linhas editoriais baseadas em pensamentos pedagógico-educativos torna-se necessária. Logo, conforme indicou Gondra (2015, p. 115):

a emergência da imprensa pedagógica deve ser percebida como parte de um projeto de organização de um saber, ou melhor, de uma política dos saberes, vinculada, por sua vez, aos jogos institucionais e performances de sujeitos decididamente interessados no processo de afirmação ou enfraquecimento das nações e da pedagogia como arte, ciência e poder.

As pesquisas realizadas por Luca (1996) informam que os olhares questionadores de um historiador da educação que trabalha com fontes da imprensa periódica colocam-no, entre outras possibilidades, diante de um mosaico de representações forjadas por quem intitulava-se como os “mentores” da nação. Portanto, tendo em consideração os processos de estruturação do sistema de governo republicano, a autora explica que:

Para descrever esse país novo, em infância, segundo o linguajar da época e que não dispusera ainda de tempo suficiente para transformar-se numa verdadeira nação, recorria-se às metáforas que insistiam na ideia de indefinição, desequilíbrio, agitação, instabilidade, desordem, ebulição, tumulto, consideradas típicas de um período de formação. Daí o sucesso crescente das representações que tornavam o Brasil como um edifício em projeto, ou quando muito em construção, um imenso laboratório ou oficina onde a nação estava sendo forjada. A história, a geografia, a língua, a produção literária, o sistema político, as características antropológicas da população passaram a ser esmiuçadas num esforço que, segundo seus mentores, permitiriam aos brasileiros assenhorearem-se efetivamente do país. Longe de se limitar a uma atitude contemplativa, a intelectualidade ansiava por influir nos destinos do país, apontar caminhos, forjar políticas de ação. (...) parecia-lhes evidente que apenas eles dispunham da competência

necessária para (re)colocar o país em sintonia com os 'verdadeiros valores' (Luca, 1996, p. 98).

Ragazzini (2001, p.19-20) explica que a produção historiográfica em relação à história das instituições escolares e da educação solicita o entendimento de dois aspectos metodológicos. O primeiro compreende o uso de *fontes para a história da escola e da educação*, que, segundo o autor, podem auxiliar na interpretação e na escrita dessas histórias, já o segundo explicita as fontes da escola, isto é, aquelas provenientes diretamente das práticas escolares.

Deste modo, no que concerne às metodologias mobilizadas no uso de *fontes para a história da escola e da educação*:

A historiografia não procede jamais restrita às linhas internas dos problemas de pesquisa. A própria concepção da historiografia como explicação das relações complexas, internas e externas ao objeto, exige uma aproximação entre diferentes contextos. Em outros termos, a história da escola se escreve, também, a partir da análise dos debates parlamentares, da legislação, das normas e da jurisprudência, da administração pública, dos balanços econômicos, enfim, de um conjunto de fontes que provém muito mais da história legislativa, do direito, da administração pública, da economia, do Estado, dos partidos políticos, que da história da escola e da educação. Em segundo lugar, os nossos conceitos de escola, de educação e de educação intencional não estão, de forma anacrônica, fixados e definidos pelo passado. Pois, tomando como referência o tema da pesquisa, são utilizadas todas as fontes, mesmo as que não são provenientes daquilo que era considerado como relação educativa no passado ou do que é considerado como tal no presente. Por exemplo, as assinaturas dos registros matrimoniais, estudadas com o objetivo de determinar os níveis de analfabetismo em relação às profissões em uma determinada época, são fontes, a justo título, para a história da escola e da educação (Ragazzini, 2001, p. 19).

E, finalmente, no que se refere às *fontes da escola*:

São fontes identificadas e individualizadas pela sua procedência. Elas podem ser lidas no âmbito da História da Educação e/ou de outra temática histórica. A título de exemplo, os cadernos das crianças da escola primária Maria Maltoni, em San Gersolè, podem ser lidos como fontes para uma particular história da didática, mas podem ser lidos também - e foram de fato lidos - como fontes capazes de auxiliar na compreensão da vida cotidiana dos camponeses toscanos, isto é,

como fontes heteronômicas no que diz respeito à sua produção e preterintencionais no que tange à sua conservação (Ragazzini, 2001, p. 19).

### **1.2.3 - História Cultural e História Social na historiografia educacional.**

A história cultural enquanto modalidade historiográfica pode aprimorar a qualidade das pesquisas históricas educacionais ao passo que possibilitou o uso de novas fontes e abordagens aos pesquisadores através da promoção de diversificados olhares acerca dos distintos aspectos das práticas educativas, que ora revelam dimensões pouco exploradas, ora demonstram sua dinâmica e complexidade (Cardoso, 2011, p. 287).

Em consonância com as reflexões propostas por Chartier (2002, p. 59) sobre o fenômeno cultural, torna-se possível verificar a correlação entre os estudos culturais e a História da Educação, uma vez que tal vinculação suscita o entendimento da cultura como um espaço de relações econômicas ou sociais organizadas em favor dos esquemas perceptivos e apreciativos dos diferentes sujeitos sociais. Estes modos de perceber a realidade poderiam ser caracterizados pela noção de representação:

A noção de representação para Chartier – apropriada de Luc Boltansky – postula a articulação de três aspectos básicos da relação com o mundo social, que seriam um trabalho de classificação e de delimitação, nas quais a realidade é construída, as práticas que têm por objetivo fazer reconhecer uma identidade social e as formas institucionalizadas nas quais instâncias coletivas marcam a existência do grupo em questão (Chartier, 1990, p.23 *apud* Cardoso, 2011, p. 295).

Representação, apropriação e práticas podem ser entendidas como instrumentais teórico-metodológicos nos estudos culturais da perspectiva histórica educacional, legitimando o que Roger Chartier afirmou ser a “história cultural da educação”. Diante disso, as práticas sociais, particularmente as escolares, vêm se consolidando enquanto um referencial analítico sobremodo consolidado no campo educacional, principalmente quando se trata de produções que apresentam a dimensão cívica e nacionalista inculcada em determinados livros didáticos da disciplina

histórica, assim como estudos sobre a infância escolarizada, os processos de escolarização e a história da alfabetização (Cardoso, 2011, p. 296).

Ao articular as fundamentações epistemológicas da História às contribuições que a História Cultural pode oportunizar aos historiadores, Luchese (2014, p. 147) considera que:

Posto isso, destaco que não penso a História como neutra, como a verdadeira versão do passado, contínua, linear, progressiva, pautada na ideia de sujeitos fundantes e de origens, celebratória dos rumos escolhidos pelo ser humano no tempo, bem como não tenho privilegiado olhares explicativos binários sobre a realidade. Compreendo a história como processo que, em suas multiplicidades, descontinuidades, brechas e atravessamentos constitui os momentos do passado-presente. Penso a História como narrativa, como trama do passado, como fios que se intersectam na construção do passado, permeado por práticas e representações. Considerando desta forma, entretanto, não significa que esteja aludindo que o trabalho do historiador possa desvincular-se do rigor e do cuidado com o tratamento dos documentos.

De acordo com Cardoso (2011), existem outros pensadores que, assim como o historiador Roger Chartier, adquiriram notoriedade nos estudos em história cultural, de maneira a contribuir com os estudos no campo da História da Educação, sendo eles: Norbert Elias, por meio de suas ideias a respeito dos processos civilizatórios na modernidade e Michel Foucault, que pode afirmar a análise dos jogos de elaboração discursiva nos estudos históricos.

Cardoso (2011, p. 291) destaca que o conceito de *configuração*, proposto por Norbert Elias<sup>69</sup>, pode servir como um instrumento conceitual que objetivou o rompimento entre a dualidade indivíduo/sociedade, ao afirmar que ambos constituem a trama histórica de modo correlato, e não como se fossem antagônicos e díspares. Esta análise advém de um outro conceito fundamental, igualmente concebido por Elias, que foi designado como “*rede de interdependências*” que, no que lhe concerne, pode ser apreendido como:

---

<sup>69</sup> A respeito do uso das contribuições teóricas de Norbert Elias em estudos históricos dos processos da escolarização, cf. trabalho de Cynthia Greive Veiga (2002): **A escolarização como projeto de civilização**.

[...] muitos fios isolados ligam-se uns aos outros. No entanto, nem a totalidade da rede, nem a forma assumida por cada um de seus fios podem ser compreendidas em termos de um único fio, ou mesmo de todos eles, isoladamente considerados; a rede só é compreensível em termos da maneira como eles se ligam, de sua relação recíproca (...) A forma do fio individual se modifica quando se alteram a tensão e a estrutura da rede inteira. No entanto, essa rede nada é além de uma ligação de fios individuais; e, no interior do todo, cada fio continua a constituir uma unidade em si; (...) É assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar (Elias, 1994, p. 35).

Burke (2005, *apud* Cardoso, 2011, p. 296) afirma que o pensamento foucaultiano também pode auxiliar no desenvolvimento da História Cultural ao questionar, inicialmente, as concepções deterministas e teleológicas da história, utilizando o conceito de “genealogia” para evidenciar as discontinuidades culturais. Em seguida, ao postular sobre a ideia de “arqueologia do saber”, Foucault amplia o desenvolvimento dos debates referentes aos sistemas de classificação - concebidos por ele como “epistemes” ou “regimes de verdade” - e que poderiam ser verificados como as expressões de uma dada cultura, igualmente descritos como as forças que lhe dão forma<sup>70</sup>.

A ideia central de Foucault, fundamental para as reflexões da História Cultural, vem a ser a de que a cultura deve ser investigada através das tecnologias de poder, das estratégias e táticas produzidas para sua legitimação (Cardoso, 2011, p. 293).

Solà (1995, p. 215-216) considera, portanto, que o direcionamento da história educativa não se finda no escolar, e que o educativo (e o escolar) integram uma complexa engrenagem sociocultural, que legitima a história do fato educativo inscrito na história da cultura, da transmissão cultural, da formação e reprodução das mentalidades e ações coletivas, bem como reforça a vital interação entre a história educacional e a história das sociedades.

Falcon (2006, p. 337) apresentou as reflexões de Jacques Le Goff, Georges Duby, Makkai e Kosary, no tocante aos “objetos e métodos da história da cultura”<sup>71</sup>,

<sup>70</sup> Sobre a associação entre o pensamento foucaultiano e os processos de escolarização no Brasil Imperial, cf. trabalho de Salgado (2020): **História do processo de escolarização e formações discursivas: princípios, saberes e sujeitos.**

<sup>71</sup> Cf. trabalho de Le Goff e Kopeczi (1982): **Objet et méthodes de l'histoire de la culture. Actes du Colloque Franco-Hongrois de Tihany.**



publicadas nas atas do Colóquio Franco-Húngaro de Tihany. De acordo com os pensadores, a história cultural se dedicava à examinar:

a) visões de mundo: sistemas de valores e de normas ligados às necessidades econômicas, sociais e políticas da sociedade, sua influência sobre o conhecimento cotidiano, científico e artístico e sobre as atitudes e modos de vida. b) Política cultural: as concepções das diferentes classes e camadas sociais e dos diversos movimentos e correntes. c) Atividades institucionais na difusão da cultura material e intelectual (ensino, edição, imprensa, rádio, televisão, igrejas e organizações sociais; a língua como meio de comunicação). d) Intelectuais: seu papel/função como difusores da cultura e a sua realização/concretização. e) Ciência: condições de existência, resultados e funções no cotidiano, no desenvolvimento da sociedade, da consciência cotidiana e das ideologias. f) Literatura e artes: condições de existência, resultados, funções e influência sobre a consciência cotidiana, as ideologias, as atitudes e os modos de vida; a imagem da sociedade e do homem em seus produtos. g) Cultura material e intelectual da vida cotidiana das diversas classes, camadas e grupos sociais. Principais características. h) Tradição e inovação cultural de uma época; valores que se transmitem ou que desaparecem; lugar do período em causa na evolução global de determinado povo ou da humanidade.

As histórias da educação, das instituições educativas em geral, das escolas e do processo de escolarização no Brasil convencionam ser examinadas em suas amplitudes, também através das especificidades das formações enunciativas e discursivas que as compuseram, não apenas devendo ser tratadas pelo aparato das problematizações de conjunturas históricas e políticas. Torna-se, portanto, necessário observá-las à luz da relevância que os debates macrossociais possuem para os processos de aprendizagem no trato com os conhecimentos históricos da educação. Não obstante, como elemento integrador a eles, é fundamental que sejam analisadas as participações de variados sujeitos históricos envolvidos nestas tramas<sup>72</sup>.

Nota-se, também, que a contextualização do fenômeno educativo no quadro das relações sociais possibilita uma diversidade de interpretações historiográficas que produzem outras visões sobre a história da educação, bem como de temas a ela correlatos. Ao passo que são consideradas metodologias que problematizam a

---

<sup>72</sup> sobretudo através do estabelecimento de memórias individuais e coletivas que, quando interligadas às experiências ocasionadas por suas passagens na vida escolar ou nos demais espaços políticos decisórios sobre o seu funcionamento, revelam os embates expressos em inúmeras relações de poder, apresentando, de igual modo, as distintas interpretações que concernem às produções culturais decorrentes das práticas e representações dos indivíduos.

preponderância do papel conferido às escolas no bojo da formação das populações - em detrimento com concepções de pesquisa que considerem as dinâmicas sociais como importantes fatores que mobilizam novas práticas e processos de teorização em educação - surge a necessidade de ampliação dos recursos documentais que dão a ver a historicidade social da educação e de instituições educacionais (Kuhlmann Jr. e Leonardi, 2017, p. 209).

Nesse sentido, a educação - evocada pela perspectiva histórica e imersa em vertentes interpretativas múltiplas - precisa ser descrita em sua complexidade e globalidade, produzindo pesquisadores atentos às evidências propostas pelas associações entre os campos sociais e culturais nela envolvidas, evitando, assim, leituras equivocadas pautadas no que Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017) consideram ser o “educentrismo”. Logo:

O educentrismo incorreria na suposição anacrônica de uma escola idealizada, considerada como um fenômeno cultural autônomo e homogêneo, que teria se propagado pelo mundo ocidental à imagem e semelhança dos modelos constituídos nos países centrais, adotando um entendimento hierárquico e estanque, sobrepondo o desenho de um formato único ou de uma dada concepção pedagógica ao estudo de processos históricos que não se cingem a determinações lineares. Como consequência desconsidera ou dificulta a interpretação referente às propostas educacionais voltadas à educação popular, à educação infantil, às instituições extraescolares e às instituições de cultura. (...) Indica-se a necessidade da compreensão de que os fenômenos educacionais são elementos constitutivos das relações sociais e se produzem no interior dessas relações e não à parte, ou sobrepostos a elas. São processos históricos em que as relações sociais definem grupos e setores sociais considerados como passíveis de serem educados. Se as concepções, as formas, as propostas educacionais são históricas, então a compreensão da sua história não poderia restringir-se aos limites escolares, isolando a educação das suas relações com o econômico, o geográfico, o social e o cultural (Kuhlmann Jr. e Leonardi, 2017, p. 209).

A evolução de uma cultura pode estar inserida em movimentos criadores que estejam vinculados a estruturas sobremodo profundas de uma sociedade, sendo elas de viés econômico e igualmente integradas aos ritmos produtivos da cultura em épocas específicas. Porém, há de se perceber, também, fatores de ordem não-econômica, que são, a saber: uma herança geracional que utiliza os saberes e conhecimentos decorrentes das formas literárias, artísticas e filosóficas; dos fatores

ideológicos, imagéticos e imaginários que produzem sensibilidades e mecanismos de leitura do mundo e das experiências cotidianas; bem como a pluriversalidade do termo cultura, que deve ser assimilado em seu plural: “culturas” (Duby, 1982, p. 14-17 *apud* Falcon, 2006, p. 336).

Para Kuhlmann Jr. e Leonardi (2017, p. 210-211), historicizar a educação no quadro nas relações sociais consistiria em entender que:

O Estado e as políticas públicas, as formações sociais - envolvendo relações internacionais, congressos, grupos religiosos, ligas e associações -, a organização e a administração dos sistemas educacionais, a formação docente, as divisões etárias, as concepções educacionais, as propostas de atividade, os diferentes conteúdos de ensino, assim como as fontes que nos informam sobre essas questões expressam relações sociais que constituem o processo histórico (...). A questão é a busca dos nexos entre educação e relações sociais para cada objeto de pesquisa, sem descuidar do rigor teórico e metodológico, tanto na compreensão dos diferentes níveis do processo histórico e da estrutura social, quanto no tratamento das diversas fontes de pesquisa. Como consequência os documentos, os discursos, os bens culturais não são entendidos como se fossem os próprios sujeitos históricos, mas como produtos de pessoas reais, que expressam projetos, concepções e tensões vividas por elas.

Por fim, é possível afirmar que existem quatro blocos no âmbito da história cultural que podem fornecer possibilidades epistemológicas aos historiadores que, de igual modo, consideram as análises sobre a educação no quadro das relações sociais:

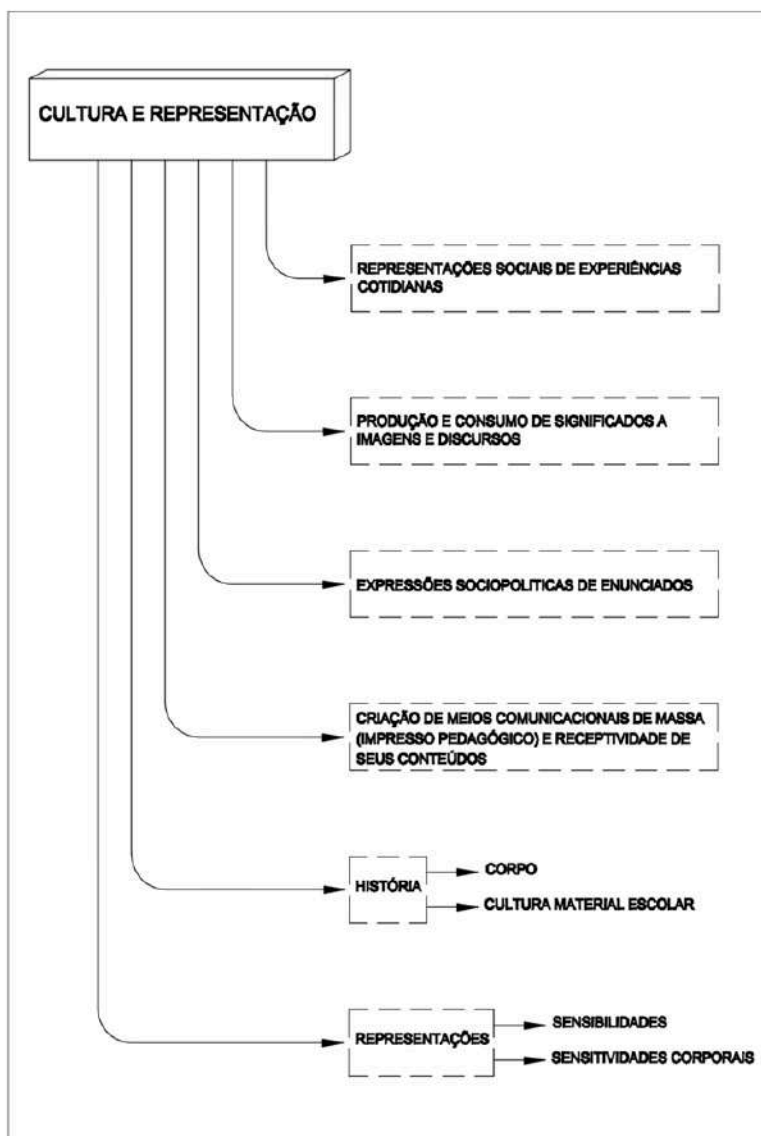
a) A história das políticas e das instituições culturais, abrindo caminho ao estudo das relações entre o político e o cultural (ideais, atores, culturas políticas). b) A história das mediações e dos mediadores, no sentido estrito de uma difusão instituída de saberes e de informações, mas também, em sentido mais amplo, de inventário dos transmissores, dos fluxos de circulação de conceitos, ideais e objetos culturais; das maneiras à mesa, à escola, do rito religioso à moda etc. c) A história das práticas culturais, que não deve ficar fechada em si mesma, sinônimo de um sociocultural sempre presente no horizonte de pesquisa e levando a revisitar a religião vivida, as sociabilidades, as memórias particulares, as promoções identitárias e os usos e costumes dos grupos humanos. d) A história, enfim, dos signos e símbolos exibidos, dos lugares expressivos e as sensibilidades difusas, ancorada sobre os textos e as obras de criação, sempre íntima, alegórica e emblemática, valorizando as ferramentas mentais e as evoluções dos sentidos, misturando os objetos, as práticas, as configurações e os sonhos (Rioux e Sirinelli, 1997, p. 17-18 *apud* Falcon, 2006, p. 337-338).

A representação a seguir (**fig. 1**) explicita que, na relação entre a produção cultural e os processos representativos da e na realidade social, há o desenvolvimento de experiências humanas que também podem ser atreladas aos meios comunicacionais de massa, produzindo, assim, incontáveis significados a cotidianidade de indivíduos e grupos, que têm suas historicidades, inclusive, corporais, afetadas pelo consumo das mensagens e dos ideários constitutivos de recursos imagéticos e discursivos<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> A hipotética participação de um periódico pedagógico foi apresentada no esquema, de modo a evidenciar suas contribuições para a elaboração e o estabelecimento dos protocolos dirigidos às reconfigurações gestuais dos corpos, posto que inseridos em contextos específicos de escolarização.

FIGURA 1 - Esquemática sobre a relação entre cultura e representação <sup>74</sup>



FONTE: Autor.

<sup>74</sup> Esquema elaborado a partir das reflexões feitas após o acesso ao site do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/historia#areas-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 14/03/2022.

## 2. UMA GENEALOGIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS (1822-1890)

Após a chegada da Corte Real ao Brasil, as complexas relações entre portugueses e brasileiros ocasionaram dilemas no tocante ao processo transitório para a Independência Nacional brasileira, e isso demandou determinadas flexibilidades de pensamento com vistas à conciliação<sup>75</sup> em diversos domínios da vida nacional. Além disso, nota-se a imponência do pensamento liberal sobre a organização jurídico-administrativa do país após 1822, haja vista o jogo político da emancipação nacional estar articulado sobretudo às ações da elite<sup>76</sup>. O liberalismo esteve, portanto, no dealbar do Estado Brasileiro e teve visibilidade, aproximadamente, até a maioridade de D. Pedro II (Saviani, 2011).

As ideias pedagógicas presentes nas sessões da Assembleia Constituinte de 1823 fundamentaram algumas ações que culminaram na aparição do debate sobre a “Instrução Pública”, quando da outorga da Constituição Imperial de 1824. A convocação da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa ocorreu via Decreto baixado aos 3 de junho de 1822, e foi nesse cenário político que D. Pedro I evidenciou a necessidade de uma “Legislação especial sobre instrução pública”. Em vista disso, a Comissão da Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa estimulou a criação de um “*Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira*”<sup>77</sup> (Saviani, 2011, p. 119).

A educação foi reconhecida como um problema de Estado depois da Independência do Brasil e os discursos sobre a instrução pública, presentes na Constituinte de 1823, trouxeram à baila a emergência da elaboração de uma solução para as reconhecidas fragilidades educativas do povo brasileiro.

---

<sup>75</sup> Os estudos de Saviani (2011, p. 118) explicam que as políticas de conciliação foram uma estratégia política para o disciplinamento e a reprodução da ordem no Brasil.

<sup>76</sup> A historiografia brasileira demonstra que o pensamento conservador atuou como uma orientação política dominante apenas no Segundo Reinado, uma vez que, com o fracasso da Revolução Praieira, em 1848, os liberais foram derrotados e aliciados pelos conservadores. Cf. Saviani (2011).

<sup>77</sup> A Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa de 1823 divulgou a possibilidade de concessão de um prêmio à melhor proposta de tratado educacional voltado à formação dos jovens brasileiros. Na sessão de 4 de junho de 1823, foram debatidos os pressupostos pedagógicos concebidos como fundamentais ao desenvolvimento da mocidade brasileira. Seriam eles, portanto, vinculados às aspirações patrióticas e às proposições educacionais físicas, morais e intelectuais (Annaes, 1823, p. 80 *apud* Saviani, 2011, p. 119).

As discussões que se travaram em torno desse projeto, embora tenham derivado para aspectos secundários ligados à validade ou não do prêmio, à sua natureza e valor, revelaram, pelo próprio enunciado da questão posta em debate, a importância do tema que requeria solução urgente e prioritária: a organização de um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado. Essa aspiração esteve presente reiteradamente nos discursos das autoridades, de modo geral, assim como dos parlamentares, refletindo-se na Comissão de Instrução Pública que, entretanto, não conseguia objetivar num novo projeto a necessidade proclamada de um plano geral para a organização da escola primária. No contexto dos debates, um dos membros da Comissão, Martim Francisco Ribeiro d'Andrada Machado, reapresentou a memória que havia proposto para reforma dos estudos na capitania de São Paulo, em 1816 (Saviani, 2011, p. 119-120).

Bontempi Jr. e Boto (2014, p. 254) observam que, ao estarem situadas em uma determinada conjuntura sócio-histórica, as “*Memórias de Martim Francisco*” se vincularam a ideários pedagógicos franceses:

Busca-se proceder à análise historiográfica do documento no momento histórico de sua elaboração e à luz da mentalidade de sua geração, do gênero da obra, das representações sociais que compartilha e difunde e da apropriação que faz do debate iluminista e das ideias políticas da Revolução Francesa. A Memória de Martim Francisco dialoga especialmente com o pensamento pedagógico de Condorcet, expresso nas Cinco memórias sobre a instrução pública, publicadas em 1791, e no *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique*, elaborado pela Comissão de Instrução Pública da Assembleia Legislativa da França revolucionária e apresentado em 1792.

Apesar disso, os estudos de Saviani (2011, p. 121) indicam que o parecer de Martim Francisco não foi considerado imediatamente. O mesmo fato também ocorreu com o projeto de estímulo à criação de um “*Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira*”, ficando a Comissão da Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa restrita aos planejamentos de construção de universidades que, de igual modo, não foram promulgados.

Portanto, os eventos subsequentes que resultaram na outorga da Constituição Imperial de 1824, bem como na menção à causa da instrução pública foram:

A Assembleia Constituinte e Legislativa foi dissolvida por D. Pedro I em 12 de novembro de 1823. Com a dissolução da Assembleia

Constituinte, o Imperador outorgou em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII) que “a *instrução primária é gratuita a todos os cidadãos*”. A isso se reduziu, constitucionalmente, a necessidade de uma legislação especial sobre instrução pública proclamada por D. Pedro no discurso que inaugurou os trabalhos da Assembleia Constituinte (Saviani, 2011, p. 122-123).

O problema nacional da instrução pública persistiu após a dissolução imperial do Parlamento, em novembro de 1823. Diante disso, houve a necessidade da reabertura das sessões no ano de 1826 e, assim, a questão da formação das populações foi amplamente retomada nos discursos de muitos intelectuais. A proposta mais aclamada foi elaborada por Januário da Cunha Barbosa e pelos deputados José Cardoso Pereira de Mello e Antônio Ferreira França. Nela, constava a defesa pela separação do ensino público em quatro graus: o 1º grau, referente às *Pedagogias*<sup>78</sup>; o 2º grau, aos *Liceus*<sup>79</sup>; o 3º grau, aos *Ginásios*<sup>80</sup> e, finalmente, o 4º grau, às *Academias*<sup>81</sup> (Saviani, 2011, p. 124).

Saviani (2011, p. 126) afirma que “em lugar de um projeto abrangente e minucioso como o proposto por Januário da Cunha Barbosa, a Câmara dos Deputados preferiu atentar-se a um modesto projeto limitado à escola elementar”. Tratava-se, portanto, das ações que atuaram em favor da criação da Lei de 15 de outubro de 1827, que delegou o surgimento das “Escolas de Primeiras Letras”.

---

<sup>78</sup> Proposições formativas articuladas à leitura, à escrita, à aritmética, bem como aos conhecimentos morais, físicos e econômicos. A organização do ensino estaria periodizada em três classes, havendo a exata divisão das práticas de ensino-aprendizagem em três anos. A referida seção demandava a criação de uma escola de 1º grau para cada povoação ou freguesia (Saviani, 2011, p. 124).

<sup>79</sup> As orientações formativas estavam articuladas ao estudo de conhecimentos agrícolas, artísticos e de comércio. Além disso, baseavam-se em pressupostos oriundos das ciências morais e econômicas. A periodização da escolarização em liceus seria de dois anos e, também, foram requeridas as construções de instituições escolares em cidades e grandes vilas, com dois docentes em cada estabelecimento (idem, p. 125).

<sup>80</sup> Estímulo ao ensino de conhecimentos científicos gerais, tais quais: as epistemologias e erudições, as “faculdades e operações do entendimento”, estudos gramaticais e de retórica, hermenêutica, línguas “mortas e vivas”, geografia antiga e moderna, bem como o ensino-aprendizagem de história de filosofia civil e literária. Essas formulações de ideários educativos e pedagógicos associados à institucionalização escolar de “3º grau” pressupunha a construção de um ginásio, com 12 mestres, para cada província e para os lugares nos quais o seu estabelecimento fosse requerido (idem, p. 125).

<sup>81</sup> Com propostas de ensino das ciências abstratas e de observação, assim como das ciências morais e políticas. O 4º grau consideraria, também, as ramificações de todas as ciências exatas, naturais e sociais, bem como as suas aplicabilidades práticas ao exercício das profissões científicas. As Academias estariam distribuídas em seis classes distintas: a das ciências matemáticas; físicas; da saúde e do homem; sociais ou jurisprudência política; militares e navais (idem, p. 125).



## 2.1 - A Lei das Escolas de Primeiras Letras: Lei de 15 de out. 1827.

O texto da Lei das Escolas de Primeiras Letras (15 de out. 1827) foi organizado em 17 artigos, dos quais evidenciavam a necessidade de conformar a homogeneidade do Estado brasileiro em termos políticos e pedagógicos. As prescrições voltadas aos projetos de escolarização e de institucionalização escolares dessa legislação atuaram em favor do estabelecimento de um sistema de instrução pública que pudesse formar as populações brasileiras a partir da segunda década do século XIX. Como se vê em seu artigo 1º, o governo imperial sancionou que: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias” (Brasil, 1827).

A Legislação de 15 de outubro de 1827 também possuía em seu conteúdo alguns matizes discursivos, sobretudo religiosos, com evidente menção às aproximações do Estado Brasileiro com a religião católica, como se observa na seção introdutória da legislação:

Dom Pedro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos, que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a lei seguinte (...) (Brasil, 1827).

Os primeiros indícios da necessidade de construção de prédios escolares e da utilização de determinados objetos da cultura material escolar aparecem na primeira legislação educacional do Império do Brasil, em seu artigo 5º, onde consta a defesa do desenvolvimento do método de ensino lancasteriano, contendo as seguintes determinações:

Para as escolas de ensino mutuo se applicarão os edificios, que houverem com sufficiencia nos logares dellas, arranjando-se com os utensillios necessários á custa da Fazenda Pública e os professores que não tiverem necessária instrucção deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e á custa de seus ordenados nas escolas das capitães (Brasil, 1827).

O artigo 5º da Lei de 1827 também apresenta elementos que evidenciam as funções políticas da profissão docente no cenário de um plano geral voltado ao ensino

nacional. Ademais, questões como os exames admissão docente, ordenados e gratificações podem ser verificadas nos artigos 7º, 8º, 9º e 13º <sup>82</sup>.

A história da profissionalização docente é indissociável do lugar ocupado por seus membros nas relações de produção e das funções que desempenham na manutenção da ordem social, ou seja, os professores não somente responderão a uma necessidade social da educação, mas também irão criá-la. A operação histórica da escolarização foi estabelecida ante à conjugação de fatores socioeconômicos, não obstante é possível afirmar a proeminente participação desses agentes em tal empreendimento (Nóvoa, 1987 *apud* Catani, 2015, p. 585).

Contextualizar a primeira iniciativa de organização da instrução pública no Brasil por meio das ações do governo imperial compreende situar o teor dos discursos da legislação das escolas elementares na complexidade dos debates educacionais típicos do início dos Oitocentos, percebendo as especificidades das práticas realizadas por múltiplos sujeitos históricos.

O questionamento acerca de determinadas prescrições de escolarização mencionadas na diretriz de 1827 faz-se urgente, haja vista a dimensão simplificadora dos objetivos pedagógicos por ela defendidos, que desconsideravam a pluralidade de pertencimentos étnicos, sociais e culturais do Brasil.

A institucionalização escolar brasileira aparece no artigo 2º da referida legislação (1827), uma vez que existem evidências sobre as escolhas que poderiam ser feitas pelos presidentes provinciais sobre as questões de quantidade e localização daqueles estabelecimentos de ensino, conforme as demandas indicadas por dados demográficos locais:

Os presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Camaras, enquanto não tiverem exercicio os conselhos geraes, marcarão o numero e a localidade das escolas, podendo extinguir as que existem em logares pouco populosos e remover os professores dellas para as que se crearem, onde mais aproveitem, dando conta á Assembléa Geral para final resolução (Brasil, 1827).

---

<sup>82</sup> “Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação. Art. 8º Só serão admitidos à opposição e examinados os cidadãos Brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta. Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º (...). Art. 13º. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres”. (Brasil, 1827).

A Legislação de 1827 representou os intuitos governamentais do Império brasileiro ao forjar a retórica do “progresso”, associada ao afastamento das condições de ignorância que, segundo as crenças da elite dirigente do país, assolavam as populações brasileiras, e que, por sua vez, deveriam ter acesso ao antídoto difundido pelas designadas “luzes do saber” (Saviani, 2011, p. 127). No entanto, torna-se necessária a mobilização de outros recursos históricos documentais que fundamentam a produção de novas interpretações acerca das dicotomias entre os termos das leis educacionais e o que de fato poderiam ser as experiências.

Sendo assim, observa-se que o *Jornal do Commercio* (RJ) publicou, na edição de 1º de março de 1828, uma notícia sobre a fixação de uma escola pública de primeiras letras na freguesia de São José, uma das mais populosas da cidade. Na referida ocorrência, os editores do impresso evidenciaram informações sobre a diversidade de práticas de ensino-aprendizagem associadas às iniciativas docentes que excediam as prescrições propostas pela legislação de 1827, no que se refere aos projetos de educação e de institucionalização escolar:

A Eschola publica de primeiras letras, da Freguesia de S. José, muda-se para a rua das Mangueiras, n. 6, e posto se abre ali em 17 do corrente. Desde já se oferece o Mestre para ensinar lá mesmo no beco de Santa Rita, n. 1, ou em casas particulares não só o que pertence ao seu Magistério, mas o Preliminares de Geographia, Commercio e Navegação, os Elementos de Geometria d’Euclides aos estudantes juristas, e o primeiro anno Mathematico aos que quizerem estudar matriculados, ou não; quem quizer aproveitar do seu préstimo póde procura-lo no referido beco, de manhã até as 9 horas e de tarde das 4 por diante (*Jornal do Commercio*, Ed. 00125, 1828).

Ao observarmos a circulação de discursos sobre projetos de educação e instrução no ano 1828, no impresso jornalístico, poderemos verificar algumas contradições entre o que era aplicado na cotidianidade social carioca e o que outrora foi regulamentado na Lei das Escolas de Primeiras Letras.

Em contraposição ao que o artigo 6º da Lei de 1827 sancionou, ao estabelecer o ensino da leitura; da escrita; das quatro operações de aritmética; da prática de quebrados, decimais e proporções; das noções de geometria prática; da gramática da língua nacional; bem como dos princípios moralizantes cristãos; da doutrina católica

apostólica romana; da Constituição Imperial de 1824 e da História do Brasil, a informação noticiada pelo Jornal do Commercio (RJ) pode indicar a existência de outras propostas de ensino, que não necessariamente estariam vinculadas ao método monitorial ou ao público-alvo definido pela lei.

Uma vez oficializada pela Lei de 15 de outubro de 1827, a adoção do método de ensino mútuo ou lancasteriano foi uma alternativa política mediante aos objetivos educacionais propostos pela “*policy community*”<sup>83</sup> do Estado Imperial. Proposto por Andrew Bell<sup>84</sup> e Joseph Lancaster<sup>85</sup>, essa forma de ensino objetivou atingir, rapidamente, e com baixo custo, uma parte da população, e possuía como características fundamentais: o aproveitamento dos alunos mais adiantados como auxiliares do docente; a supervisão docente das ações monitoriais; a existência de protocolos pré-determinados pautados em rigorosos ideários disciplinares; a contínua avaliação de aproveitamentos e comportamentos estudantis; o estímulo à competição interna como um dos princípios ativos para a manutenção das instituições escolares, bem como a permanência de processos didáticos tradicionais, sendo a “memória”

---

<sup>83</sup> Comunidade de especialistas. Cf. trabalho de Celina Souza (2006).

<sup>84</sup> Nasceu em St. Andrew, na Escócia, em 1753. Ingressou na Universidade local em 1769, e após formar-se, sob as ordens da Igreja Episcopal, aceitou trabalhar na Virgínia (EUA), em um posto pedagógico. Os diversos procedimentos didáticos que criou para facilitar sua tarefa pedagógica acabaram por constituir um método de alfabetização que incorporou, no aspecto prático, alguns recursos e procedimentos pedagógicos provenientes da região, como a escrita com os dedos, na areia. Essa prática foi considerada a principal contribuição local para o método. Bell buscava, no exercício pastoral, desenvolver e formar “hábitos de diligência, trabalho, verdade e honestidade”. Desejava instruir as pessoas que estavam sob sua responsabilidade religiosa nos *conhecimentos úteis*, para melhor atender aos interesses individuais, bem como para melhor servir ao Estado ao qual pertenciam. Seu pensamento pedagógico foi publicado em 1796 na obra: *An Experiment in Education*. Disponível em: <<https://historiadaeducacaobrasileira.wordpress.com/andrew-bell/>>. Acesso em: 01/03/2023.

<sup>85</sup> Inglês, nascido em 1778, foi defensor da nobreza e membro da seita dos *Quaker*. Em 1798 estabeleceu, sem financiamento público, em um subúrbio londrino o *Borough Road*, uma escola para filhos da classe trabalhadora. Muito provavelmente, ao ensinar por apenas quatro pences por semana, atraiu inúmeros discípulos. Com muitos alunos e pouco dinheiro, Lancaster se viu diante de uma situação em que não queria perder os discípulos conquistados, mas também não tinha recursos para mantê-los (...). A partir de 1814, os intentos de Lancaster ganharam novo fôlego, com a criação da *Lancasterian British and Foreign School Society* (Sociedade Lancasteriana de Escolas Britânicas e Estrangeiras). Atribui-se a esse grupo a façanha de promover o método inglês de ensino para além dos limites da Inglaterra. Sob a gerência dessa sociedade/empresa, Lancaster deixou a Inglaterra, em 1818, partindo para New York (EUA), onde, em 1838, veio a falecer. Tinha o objetivo de divulgar, ele mesmo, o método inglês. Com o mesmo objetivo permaneceu em Caracas de 1824 a 1827. Antes que a primeira década do século XIX findasse, o método de Lancaster apresentou uma grande expansão para além dos domínios da Inglaterra e dos Estados Unidos. Espalhou-se em direção a França, Portugal, Itália, Alemanha, Grécia, Bulgária, Dinamarca e Suécia. Atingiu também a Rússia, o território africano (Serra Leoa, Senegal), a Índia, a Austrália, o Canadá, o México, o Peru, e alguns países da América do Sul, como a Argentina e o Brasil. Disponível em: <[https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_b\\_joseph\\_lancaster.htm](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_joseph_lancaster.htm)>. Acesso em: 01/03/2023.

compreendida como uma habilidade demandada ao sucesso do Método de Lancaster (Saviani, 2011, p. 128).

De acordo com Aranha (2006, p. 223), no que concerne ao método de ensino lancasteriano:

Desde 1819 surgiram algumas tentativas de sua aplicação, e na continuidade dos debates, nos quais geralmente eram exaltadas suas vantagens, o método foi adotado por decreto em 1827. Arrastou-se sem muito sucesso provavelmente até 1854, e, mesmo depois, ainda era aplicado em alguns lugares, na sua forma original ou geralmente mesclada a outros métodos. O fracasso da experiência deveu-se a várias causas. A necessidade de salas bem amplas para abrigar grande número de alunos certamente não foi contemplada, porque os prédios usados, sempre de improviso, não eram apropriados. Faltava, ainda, material adequado, tais como bancos, quadros, fichas, sinetas, compêndios etc. Apesar de terem sido criadas escolas normais em vários estados para a instrução do método mútuo, os professores, além de descontentes com a remuneração, nem sempre estavam bem preparados.

O método de ensino mútuo priorizou os dados quantitativos da organização dos estudos sobre a efetiva qualidade que aquelas práticas pedagógicas poderiam desempenhar. Além disso, embora a Lei das Escolas de Primeiras Letras tenha sido a primeira manifestação do Poder Imperial em direção à construção de uma homogeneização político-pedagógica nacional, a historiografia da educação brasileira indica que a referida legislação não conseguiu implementar um sistema de instrução pública, posto que não viabilizou a instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” (Saviani, 2011, p. 128).

As pesquisas de Saviani (2011, p. 129) demonstram que a inoperância com a qual a instrução pública chegou na segunda metade do século XIX é resultado do estabelecimento de “leis incoerentes” que foram elaboradas em assembleias provinciais, após a institucionalização do Ato Adicional de 1834, que retirou do Poder Central as incumbências de cuidado com as escolas primárias e secundárias do país e as transferiu aos governos provinciais.

Nessa perspectiva, a educação da classe dirigente ficou sob a tutela do poder central, e a do povo, foi confiada às províncias. Observa-se que essa descentralização impediu a organicidade do sistema nacional de educação e ampliou as fragilidades do ensino elementar, ante às incipientes ações provinciais, que

transformavam os decretos e projetos apresentados às câmaras legislativas em letras inexecutáveis (Aranha, 2006, p. 225).

Em exceção às diretrizes propostas pelo Ato Adicional de 1834, no que se refere ao ensino secundário, ocorreu uma “pseudodescentralização”, já que em 1837 houve a criação do Colégio Pedro II<sup>86</sup>, que ficou sob a jurisdição do Poder Imperial. Sendo a única escola secundária autorizada a realizar exames parcelados que atribuíam títulos de bacharel aos seus discentes - condição indispensável para o acesso aos cursos superiores -, os objetivos principais deste estabelecimento de ensino era o de promover a educação da elite intelectual, servindo, também, de modelo aos demais liceus do Brasil (Aranha, 2006, p. 224-225).

A ineficácia do método lancasteriano, a escassez de instalações físicas apropriadas à prática de ensino mútuo, as críticas às escolas normais, tecidas ante à falta de formação docente, a parca remuneração de professores e sua ínfima dedicação, bem como a ausência de fiscalização das autoridades de ensino e o requerimento de um serviço de inspeção escolar, eram fatos frequentemente encontrados em relatórios provinciais. O que tornava premente uma vasta reforma da instrução pública (Saviani, 2011, p. 130).

As debilidades características da instrução pública brasileira na primeira metade do século XIX acionaram a participação de outros intelectuais que, a partir da década de 1850, também refletiram sobre a reformulação dos objetivos pedagógicos voltados à formação das pessoas. Luís Pedreira do Couto Ferraz foi uma dessas personalidades, já que a notoriedade de sua carreira política o tornou o responsável por uma reforma educacional no Município Neutro, em 1854.

---

<sup>86</sup> Em sua historicidade, o Colégio Pedro II constitui uma das primeiras iniciativas públicas voltadas aos processos de institucionalização escolar no Brasil. cf. trabalho de Mendonça *et al.* (2013).

## **2.2 - Reforma “Couto Ferraz”: Decreto-Lei nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.**

Em continuidade à análise das elaborações de diretrizes voltadas à educação nacional no século XIX, o estudo de Bediaga (2017, p. 381) traz algumas contribuições acerca da biografia de Luís Pedreira de Couto Ferraz. Nascido no Rio de Janeiro em 1818, Couto Ferraz foi partícipe do alto escalão do Segundo Império, atuando na administração pública por mais de 40 anos. Em sua carreira política, atuou como Deputado em diversas legislaturas, sendo, também, ministro no Gabinete da Conciliação, senador e membro do Conselho de Estado.

Couto Ferraz atuou em notáveis cargos da carreira pública: em 1845, com 27 anos de idade, foi Deputado na Província do Rio de Janeiro; em 1844 e 1848 ocupou os postos de Presidente das Províncias do Espírito Santo e do Rio de Janeiro, respectivamente; em 6 de setembro de 1853, tornou-se Ministro do Império e, em consequência disso, atuou em favor da Regulamentação da “Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte”, por meio do Decreto-Lei nº. 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (Saviani, 2011, p. 130).

As ações públicas de Couto Ferraz adquiriram ampla visibilidade no Brasil, conforme explicou Bediaga (2017, p. 387):

No lastro da boa reputação que gerou na Corte, decorrente sobretudo da implantação da reforma de ensino no Espírito Santo e no Rio de Janeiro, Couto Ferraz foi convidado para assumir a pasta dos Negócios do Império no Gabinete de Honório Hermeto Carneiro Leão, conhecido como Gabinete da Conciliação, e considerado, por muitos, fundamental na consolidação do reinado de Pedro II. Ultrapassava assim as fronteiras das províncias que presidira para influenciar todo o império. Ao que tudo indica, foi o ministro que mais tempo permaneceu nessa pasta e nos quase quatro anos (1853-1857) em que a ocupou foi responsável pela maioria das nomeações do governo central: dos presidentes da província aos cargos da polícia, higiene pública, instrução elementar e superior, entre outras. Nas Instruções que o imperador entregou ao presidente do Conselho de Ministros Carneiro Leão em 1853, em que constavam os itens a serem contemplados no programa de governo, dez deles eram elencados para a pasta dos Negócios do Império, entre os quais um relativo à reforma do ensino, em que Pedro II escreveu apenas: “da instrução primária e secundária (o trabalho já está quase feito e parte dele jaz em meu poder)”. O projeto de Couto Ferraz estava definido e já havia sido testado nas províncias capixaba e fluminense e em consonância com os propósitos da Coroa.

A Reforma Couto Ferraz esteve inserida numa conjuntura sociopolítica monárquica efervescente. Carvalho (2012, p. 103) explica que a predominância de conservadores ortodoxos no parlamento ofuscou, de 1831 a 1853, a atuação de representações partidárias liberais. Nessa perspectiva, visando acabar com a exclusão de liberais, Pedro II convocou o conservador Honório Hermeto Carneiro Leão, o Marquês de Paraná, para formular a política de Conciliação. Logo, percebe-se que o Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fev. de 1854, acompanhou as alterações sócio-históricas dos valores conservadores em direção ao fortalecimento dos liberais<sup>87</sup>.

O Decreto-Lei nº. 1.331-A/1854 era composto por cinco títulos, dos quais o 1º, o 3º, o 4º e o 5º tinham um único capítulo e tratavam dos respectivos temas: “da inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares da instrução primária e secundária”, “da instrução pública secundária”, “do ensino particular primário e secundário” e “da falta de professores e diretores de estabelecimentos públicos e particulares”. Diferentemente, sendo elaborado com três capítulos sobre as “condições para o magistério público; nomeação, demissão”, “professores adjuntos, substituição nas escolas” e “escolas públicas; suas condições e regime”, o 2º título da legislação que abordava a causa “da instrução pública primária” (Saviani, 2011, p. 130-131).

A denominada “Reforma Couto Ferraz” fixou processos de institucionalização escolar e serviu como referência para o ensino no Município Neutro e nas demais Províncias. O destaque conferido à instrução pública primária, à inspeção escolar, à regulação das instituições privadas e ao regime disciplinar de docentes e gestores foram alguns dos debates que compuseram a sua elaboração. Além disso, as incumbências associadas à inspetoria geral foram apresentadas no §5º, artigo 3º, considerando as orientações sobre a coleta de informações para um diagnóstico do ensino primário e secundário no município neutro e nas Províncias do Império (Saviani, 2011, p. 131).

---

<sup>87</sup> A análise historiográfica dessas alterações no plano político e social do Brasil pode favorecer o entendimento sobre as especificidades das políticas públicas educacionais mais substantivas, criadas posteriormente, em 1879 (Carlos Leôncio de Carvalho) e 1890 (Benjamin Constant Botelho de Magalhães).



O Decreto-Lei. nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 também estabeleceu a sanção jurídico-política da obrigatoriedade escolar, posto que instituiu como punição às ações contrárias a esse regulamento:

Os paes, tutores, curadores ou protectores que tiverem em sua companhia meninos maiores de 7 annos sem impedimento physico ou moral, e lhes não derem o ensino pelo menos do primeiro gráo, incorrerão na multa de 20\$ a 100\$, conforme as circumstancias. A primeira multa será dobrada na reincidencia, verificada de seis em seis mezes. O processo nestes casos terá lugar ex-officio, da mesma sorte que se pratica nos crimes policiaes (DL. n. 1.331-A/1854, título II, art. 64).

A normalização da obrigatoriedade da frequência escolar de crianças de 7 a 14 anos, mediante à conformação de práticas punitivas destinadas aos pais e responsáveis que não atendessem aos termos desta diretriz, pode revelar a dimensão coercitiva do Estado Brasileiro. Sily (2019, p. 2) explica que a Reforma de 1854 criou:

uma nova estrutura para o ensino primário e secundário, redefinindo saberes, instaurando uma rede de vigilância sobre a organização escolar e seus sujeitos, de modo a funcionar como exemplo e modelo a ser adotado em outras cidades e províncias, mas também como demonstração do estado de adiantamento da instrução e alinhamento do Brasil ao restrito concerto das nações auto representadas como instruídas e polidas”.

Nos debates sobre a divisão do ensino em escolas públicas, o artigo 48º definiu que:

As escolas publicas primarias serão divididas em duas classes. A huma pertencerão as de instrucção elemental, com a denominação de escolas do primeiro gráo. A outra as de instrucção primaria superior com a denominação de escolas do segundo gráo (Brasil, 1854).

Além dos princípios de moralização pautados na religião católica apostólica romana, também foram direcionados às práticas de aprendizagem de discentes das escolas públicas, determinados ideários científicos, artísticos e nacionalistas, que valorizavam - através de currículo fixado no artigo 47º -, o estudo das características geográficas de países com que o Brasil mantinha relações diplomáticas:

O ensino primario nas escolas publicas comprehende: A instrucção moral e religiosa, A leitura e escripta, As noções essenciaes da grammatica, Os principios elementares da arithmetica, O systema de pesos e medidas do municipio. Póde comprehender tambem: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas, A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada, Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil, Os principios das sciencias physicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida, A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes.

Nota-se, também, que os artigos 78º, 79º e 80º tratavam das especificidades dos componentes curriculares da instrução pública secundária, da quantidade de cátedras por disciplina, bem como da duração temporal dessa etapa de escolarização. Comparativamente à proposta de ensino primário, torna-se possível verificar a organização de um ensino de segundo grau propedêutico, cujas aspirações à uma formação considerada cosmopolita, grosso modo acopladas aos parâmetros de civilização europeus, foram observadas na subsequente fixação curricular:

Art. 78. O curso do Collegio continuará a ser de 7 annos (...). Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglez, 1 de francez, 1 de allemão, 1 de philosophia racional e moral, 1 de rhetorica e poetica, que comprehenderá tambem o ensino da lingua e litteratura nacional, 2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional, 1 de mathematicas elementares, comprehendendo arithmetica, algebra até equações do 2º gráo, geometria e trigonometria rectilinea, 2 de sciencias naturaes, sendo huma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botanica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de physica e chimica, comprehendendo somente os principios geraes e os mais applicaveis aos usos da vida. Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial. Poderão ser creadas, quando as circumstancias o permittirem, huma cadeira de elementos de mechanica, e de geometria descriptiva; e bem assim separar-se da cadeira de historia moderna a historia e geographia nacional, formando esta huma aula especial (Brasil, 1854).

Outro ponto importante é a proibição ao acesso da população negra escravizada à escolarização, conforme expresso no artigo 69: “Não serão admitidos á matrícula, nem serão admitidos as escolas: §1º - os meninos que padecem moléstias contagiosas, §2º - os que não tiverem sido vacinados; §3º - os escravos”. De acordo com as retóricas da classe dominante, pretos cativos eram considerados como “mercadorias” que poderiam atuar como o sustentáculo de uma sociedade enrijecida, preconceituosa, racista e escravocrata.

Ao desconsiderar a necessidade da educação de negros cativos, a Reforma Couto Ferraz pode deflagrar a errônea ideia de que essa parcela do grupo étnico não tinha, em meados do século XIX, quaisquer possibilidades de acesso aos códigos de escrita e leitura. Não obstante, existem evidências publicadas no *Jornal do Commercio* (RJ) que provam os limites do Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854.

Como se percebe na edição de 3 de janeiro de 1854, há a publicação de uma notícia sobre a fuga de um escravo que sabia ler e escrever:

Atenção! Ao conselheiro Montezuma, fugio hoje 2 do corrente, o seu boleeiro de nome Innocencio, crioulo, de côr retinta, cara comprida, magro, de estatura ordinária, sabe lêr e escrever (...). Quem o apreender será generosamente recompensado (*Jornal do Commercio*, 1854, ed. 0003, 1854).

Outra publicação apresentada no impresso jornalístico, desta vez na edição de 29 de dezembro de 1856, também pode demonstrar os dissensos entre o que foi regulamentado por Couto Ferraz e o que constitui a realidade das práticas sociais vivenciadas por determinados sujeitos escravizados do início da década de 1850. Assim dizia o anúncio: “Precisa-se arrumar um criado que sabe lêr e escrever; quem precisar, dirija-se ao Largo da Sé, nº 20 A”.

Além dos debates sobre a questão da interdição da educação da população negra escravizada, nota-se, também, que a reforma de 1854 atribuiu protocolos morais às condutas dos professores. Os artigos 99º e 100º definiram, respectivamente:

Art. 99. Ninguem poderá abrir escola ou outro qualquer estabelecimento de instrução primaria e secundaria sem previa autorisação do Inspector Geral. Art. 100. O pretendente justificará

idade maior de vinte e hum annos, moralidade e capacidade profissional, pelo modo marcado nos Arts. 13, 14 e 16 a 19 e declarará a profissão que tiver exercido ou qual o seu meio de vida nos ultimos 5 annos (Brasil, 1854).

Os princípios de moralização compuseram as iniciativas de organização da instrução nacional, tendo em vista os objetivos imperiais de ampliação e difusão dos meios de escolarização formais no Brasil. Em uma publicação na edição de 7 de março de 1855, do Jornal do Commercio (RJ), foi possível encontrar o seguinte anúncio:

Um professor, casado, de afiançada conducta e aptidão, actualmente empregado n'um collegio desta provincia e habilitado a ensinar portuguez, francez, alemão, todos os ramos da instrucção secundaria, deseja estabelecer em alguma villa ou arraial um collegio independente. Os pais de família que estiverem no caso de aproveitar esta ocasião, queirão dirigir se ao Sr. Ruch, rua de S. José n. 61 (Jornal do Commercio, 1855, ed. 00007, p. 3).

Ademais, conforme foi prescrito no artigo 7º, a Reforma Couto Ferraz também atribuiu aos delegados de distrito, desde que não exercessem quaisquer cargos docentes em estabelecimentos públicos ou privados de ensino primário e secundário, a incumbência de:

§ 1º Inspeccionar, pelo menos huma vez mensalmente, as escolas publicas dos respectivos districtos, procurando saber se nellas se cumprem fielmente os Regulamentos e as ordens superiores, dando conta ao Inspector Geral do que observarem, e propondo-lhe as medidas que julgarem convenientes. § 2º Impedir que se abra alguma escola ou collegio, sem preceder autorisação para este fim. § 3º Visitar, ao menos huma vez em cada trimestre, todos os estabelecimentos particulares deste genero, que tenham sido autorizados, observando se nelles são guardados os preceitos da moral e as regras hygienicas; se o ensino dado não he contrario á Constituição, á moral e ás Leis; e se se cumprem as disposições deste Regulamento. § 4º Receber e transmittir ao Inspector Geral, com informação sua, todas as participações e reclamações dos professores, e com especialidade, de tres em tres mezes, o mappa dos alumnos das diversas casas de educação publicas e particulares, verificando primeiro sua exactidão e ajuntando-lhe as observações e notas, que lhes pareçam necessarias, entre as quaes devem declarar tambem as vezes que tenham sido inspeccionadas as ditas casas. § 5º Preparar, sobre propostas dos professores publicos e enviar ao Inspector Geral, o orçamento annual das despezas das escolas respectivas; bem como remetter-lhe, depois de verificadas, as contas

das mesmas despesas, que devem sempre ser assignadas por aquelles professores. § 6º Fazer inventariar os utensis de cada escola publica, mandando extrahir duas copias do inventario, huma para ser transmittida ao Inspector Geral, e a outra para ficar em seu poder, sendo ambas assignadas pelo professor, que será responsavel pela conservação dos referidos utensis dentro do prazo que for marcado em huma tabella especial (Brasil, 1854).

A partir da segunda metade do século XIX, o debate sobre a instrução pública brasileira foi adquirindo gradativa capilaridade no país. As reflexões acerca dos modos mais cabíveis de homogeneizar as populações excederam os parâmetros curriculares que direcionaram práticas de ensino-aprendizagem, estabelecendo, portanto, um modus operandi que, de igual modo, estaria associado às iniciativas de controle sobre as instituições escolares, seus agentes e suas práticas sociais.

A dimensão política da educação apresentada por marcos legais evidencia a dicotomia entre o “instituinte” e o “instituído”, ou seja, da participação do Estado mediante à proposição de protocolos que objetivam organizar as “escolas” em termos políticos e pedagógicos em contraposição ao posicionamento desses estabelecimentos de ensino diante das prescrições referendadas e da formação de novos códigos escolares de sociabilidade (Pereira, 2008, p. 337).

Em síntese no Decreto-Lei nº. 1331-A, de 1854, percebe-se que um Estado proponente da educação, em especial na regulação e fiscalização, do que propriamente no financiamento da reforma que estabeleceu originariamente uma sistemática de inspetoria do ensino, uma estruturação funcional da educação, via ordenação de suas instâncias, e regulou o ensino privado (Rocha, 2010, p. 129-130).

A seguir, dando prosseguimento ao exame das Políticas Educacionais mais substantivas do período imperial, vejamos o que diz respeito à reforma Leôncio de Carvalho de 1879.

### 2.3 - Reforma “Leôncio de Carvalho”: Decreto-Lei nº. 7.247, de 19 de abril de 1879.

A Reforma Leôncio de Carvalho foi estabelecida mediante às intensas mudanças no cenário social do Brasil, sobretudo através da crise política pela qual passava a monarquia. Uma vez questionados os argumentos que fundamentaram o sistema escravocrata brasileiro, pelas ações de movimentos abolicionistas que desde a década de 1860 denunciaram essas práticas, pôs-se em destaque as fragilidades da estrutura governamental absolutista<sup>88</sup>. Além disso, observa-se, neste instante, a circulação de ideários positivistas que, paulatinamente, tornar-se-iam indispensáveis à formulação de propostas racionalizadas e higienistas à educação nacional.

É importante examinarmos as “visões de mundo” que orientaram a elaboração da política educacional no Brasil. Em vista disso, convém situar a historicidade das retóricas que fundamentaram a institucionalização da Reforma de 1879, ainda que vinculando-a com ocorrências pregressas, tais quais: a concepção de política educacional de Liberato Barroso (1864); o projeto de lei de Paulino de Souza (1870); e o projeto de lei de João Alfredo (1874). Pois, elas atuaram em favor da elaboração de novos argumentos em relação à Reforma “Couto Ferraz” de 1854.

O procedimento teórico-metodológico utilizado por Rocha (2010), de maneira a explicar, inicialmente, o paradigma essencial do Decreto Leôncio de Carvalho, sobretudo no nível do ensino elementar, consistiu na análise das justificativas que o precederam e o acompanharam no desenvolvimento de seu debate na Assembleia Geral, por meio da diferenciação de duas “visões de mundo”, a *doutrinária*<sup>89</sup> e a *pragmática*<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> Cf. obra de Ângela Alonso (2015): **Flores, votos e balas: o movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**.

<sup>89</sup> Organizada em torno da seleção dos melhores docentes que pelos quais demandava a população (Rocha, 2010, p. 132).

<sup>90</sup> Defendia a expansão da educação pela multiplicação da sua oferta (ibidem).

A Reforma Leôncio de Carvalho<sup>91</sup>, instituída através do Decreto-Lei nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, tratou da reformulação do ensino primário, secundário e superior no Município da Corte, sendo escrito em 29 artigos, dos quais, continham 174 itens ramificados, ocasionalmente, em parágrafos e incisos (Saviani, 2011).

Saviani (2011 p. 136-137) explica que a autonomia da ordem médica possibilitou a criação de políticas higienistas voltadas ao ideário pedagógico do Segundo Império. Nessa perspectiva, a Academia Imperial de Medicina (AIM)<sup>92</sup> também pode legitimar alguns discursos que ratificaram a hegemonia dos saberes e das práticas médicas em debates sobre a educação pública. Geralmente, esses objetivos político-pedagógicos estavam acoplados às dimensões ditas “salvacionistas, civilizatórias e eugenistas”.

De acordo com Gondra (2004, p. 165), existia uma corrente médico-higienista sendo amplamente estudada nas ambiências da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro (FMRJ), cuja referência era de origem francesa, se vinculava aos manuais de Higiene de Michel Levy e Becquerel, e aparecia em algumas teses defendidas por estudantes dessa instituição<sup>93</sup>:

O modelo dos higienistas franceses estrutura, de modo explícito, parte significativa das três teses referidas, definindo as seis partes já enumeradas: *Circumfusa, Applicata, Ingesta, Gesta, Excreta e*

---

<sup>91</sup> Carlos Leôncio de Carvalho nasceu em 1847, em Iguazu (RJ), e faleceu em 1912. Graduiu-se na Faculdade de Direito de São Paulo em 1868 e começou sua carreira como docente nessa mesma universidade. Em 1878, foi convidado a ocupar a pasta dos Negócios do Império, sendo eleito deputado por São Paulo no mesmo ano, ocupando o parlamento até o ano de 1881. Atuou na formulação da política de educação brasileira no final do período imperial. Com a Proclamação da República, em 1889, foi brevemente senador estadual em São Paulo, porém mudou-se para o Rio de Janeiro, onde atuou como professor da Faculdade Livre de Direito. Disponível em: <<https://www.gov.br/funag/pt-br/chdd/historia-diplomatica/ministros-de-estado-das-relacoes-exteriores/carlos-leoncio-de-carvalho>>. Acesso em: 08/04/2023.

<sup>92</sup> Criada por 17 membros e presidida pelo médico e cirurgião Joaquim Cândido Soares de Meirelles, a Sociedade de Medicina do Rio de Janeiro foi instalada na Santa Casa de Misericórdia em 30 de junho de 1829. Abrigando quatro comissões temáticas, entre as quais as de Vacina, das Consultas, das Enfermidades Reinantes e da Salubridade, a SMRJ contou com a participação de D. Pedro I e teve as suas sessões iniciadas em 1830, cujos objetivos filantrópicos visavam, entre outros aspectos, a melhoria da prática médica em consonância com debates que também eram oriundos da área educacional. Em 1835, o Governo Imperial transformou a Sociedade em Academia Imperial de Medicina, contando com a presença do infante D. Pedro II, que tanto esteve na solenidade de transição, quanto nas posteriores sessões aniversárias da instituição (até 1889). Depois da Proclamação da República, a AIM teve sua nomenclatura modificada para Academia Nacional de Medicina (Netto *et. al*, 2004, p. 7).

<sup>93</sup> A série documental utilizada por Gondra (2004) considerou a análise das teses de Andrada Junior (1855), Azeredo Coutinho (1857) e Matta Machado (1875).

*Percepta*<sup>94</sup>. Esse modo de classificar os objetos inscritos no campo da higiene é utilizado pelos médicos por ser, segundo eles, simples e preciso. A partir dele definem um amplo programa de regras para o funcionamento dos colégios, compreendendo a localização e arquitetura dos edifícios escolares, organização da rotina, das práticas e hábitos que deveriam ser desenvolvidos junto aos alunos, alimentação, exercícios corporais, cuidados com as excreções dos organismos e com a educação dos sentidos, de modo a conservar e desenvolver as faculdades físicas, intelectuais e afetivas ou morais dos alunos. Representações produzidas a partir daquilo que os médicos estudam, lêem, enunciam, registram e sustentam por ocasião da adesão ao referido padrão recolhido nos manuais de higiene.

Gondra (1998, p. 64) expõe uma tese defendida pelo Doutor Luiz Correa de Azevedo na AIM, na qual indica: “Ergamos à maior altura a educação e a instrução; formemos legiões lealmente civilizadas; façamos uma humanidade robusta, e conjuremos assim esse futuro medonho de debilidade e apatia” (Azevedo, 1871).

Os assuntos relacionados com o imaginário pedagógico higienista apareceram em sessões da AIM, sendo, também, enunciados da seguinte maneira pelo Doutor Luís Correa de Azevedo, em 21 de dezembro de 1871: “Concorrerá o modo por que são dirigidas entre nós a educação e instrução da mocidade, para o benéfico desenvolvimento físico e moral do homem?”<sup>95</sup>.

O Decreto-Lei de Leôncio de Carvalho estabeleceu práticas de socialização que interpretaram a educação como um ato salutar que objetivaria: curar as mazelas da sociedade, sobretudo ocasionadas pelo afastamento dos ideais civilizatórios vigentes; assim como também aniquilar a denominada “chaga do analfabetismo”, por meio da disseminação de instituições escolares, de modo a “espalhar as luzes da instrução”, rompendo com o ciclo da “ignorância” e da “pobreza” (Saviani, 2011, p. 137).

Como se vê no artigo 1º da Reforma de 1879, Leôncio de Carvalho evidencia a necessidade de associar os protocolos higienistas e moralizantes aos processos de escolarização que deveriam ocorrer nos estabelecimentos de ensino de instrução primária e secundária da Corte Imperial, assim como em Escolas Normais, Faculdades e na Escola Politécnica, desde que controlados pelo serviço de inspeção:

---

<sup>94</sup> “*Circumfusa*”, referente à localização e à construção de escolas; “*Applicata*”, à cobertura, proteção, modelação e limpeza corporais; “*Ingesta*”, à nutrição e hidratação dos corpos; “*Gesta*”, ao exercício e fortalecimento dos corpos; “*Excreta*”, à eliminação dos resíduos corporais e, finalmente, “*Percepta*”, à conformação dos sentidos corporais. Cf. Gondra (2004).

<sup>95</sup> Cf. Saviani (2011).



“E' completamente livre o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio, salvo a inspecção necessaria para garantir as condições de moralidade e hygiene” (Brasil, 1879).

Fixados na legislação de Leôncio de Carvalho, os currículos das Escolas Normais do Estado, das Faculdades de Direito (seções de Ciências Sociais) e de Medicina, apresentaram os preceitos higiênicos através das seguintes disciplinas: “Elementos de sciencias phisicas e naturaes, e de physiologia e hygiene”<sup>96</sup>; “Sciencia da administração e hygiene publica”<sup>97</sup>; “Hygiene publica”<sup>98</sup>; “Medicina legal e hygiene”<sup>99</sup>; “Hygiene publica e privada, e historia da medicina”<sup>100</sup> e “Hygiene e história da medicina”<sup>101</sup>.

Os assuntos concernentes à construção de prédios escolares adequados ao ensino moderno que se pretendia aplicar conforme os parâmetros estabelecidos pelo discurso médico também foram alvos de debates que ocorreram, sobretudo a partir da metade do século XIX. Existia sim uma precariedade geral na instrução pública e isso era noticiado em jornais e discutido em assembleias nas instâncias do império (Aranha, 2006, p. 224).

Ao acessar um Editorial de “*A Província de São Paulo*”<sup>102</sup>, Hilsdorf (2005, *apud* Aranha, 2006, p 233-234) apresenta uma dessas críticas, publicada em 13 de janeiro de 1876:

Como o professor é pobre e escasso o ordenado, instala a escola numa saleta qualquer, contanto que seja barata e não absorva o ordenado. A título de mobília procura dois ou três bancos de pau, uma cadeira para si, uma mesa onde ao menos possa encostar os cotovelos e tomar notas, um pote e uma caneca, e aí temos armado o

---

<sup>96</sup> Componente curricular do curso de formação de professores em Escolas Normais do Estado. Cf. Brasil (1879).

<sup>97</sup> Componente curricular do curso de Direito (seção de Ciências Sociais). Cf. Brasil (1879).

<sup>98</sup> Componente curricular dos cursos de Direito e de Ciências das Finanças e Contabilidade do Estado. Cf. Brasil (1879).

<sup>99</sup> Componente curricular do curso de Direito (seção de Ciências Sociais). Cf. Brasil (1879).

<sup>100</sup> Componente curricular do curso de Medicina. Cf. Brasil (1879).

<sup>101</sup> Componente curricular do curso de Medicina (seção de Obstetrícia). Cf. Brasil (1879).

<sup>102</sup> “O jornal “*O Estado de S. Paulo*” nasceu com o nome de “*A Província de São Paulo*”. Seus fundadores foram um grupo de republicanos, liderados por Manoel Ferraz de Campos Salles e Américo Brasiliense, que decidiram criar um diário de notícias para combater a monarquia e a escravidão. A Redação, administração e oficinas foram instaladas em um sobrado da Rua do Palácio, n.º14, antiga Rua das Casinhas, atualmente Rua do Tesouro, esquina com a Rua do Comércio (atual Álvares Penteado), no Centro velho de São Paulo. Entre os proprietários do novo jornal, destacavam-se Américo de Campos e Francisco Rangel Pestana. O administrador era José Maria Lisboa, que morava com a família nos fundos do prédio”. Disponível em: <[https://acervo.estadao.com.br/historia-do-grupo/decada\\_1870.shtm](https://acervo.estadao.com.br/historia-do-grupo/decada_1870.shtm)>. Acesso em: 18/04/2023.

alcatifado palacete da instrução. Agrupam-se aí dentro 20, 30 ou 40 crianças, tendo por único horizonte as frestas sombrias de uma rótula<sup>103</sup> e durante quatro ou cinco horas diárias martirizam os ouvidos e as cordas vocais da laringe em insólito berreiro, respirando ar viciado e poeira, arruinando a saúde, cansando a inteligência, matando a vontade de aprender, a natural curiosidade infantil e a paciência (...). O resultado é tornar-se a escola o mau sonho das crianças.

Havia uma inquietação de editores e colaboradores do almanaque, no tocante às condições inapropriadas para o desenvolvimento da instrução pública na província paulistana. À vista disso, a arquitetura escolar passou a ser interpretada como importante peça na instrução pública, em consonância com as medidas profiláticas advindas do movimento higienista.

Saviani (2011, p. 137-138) explica que existem algumas rupturas, continuidades e inovações<sup>104</sup> presentes nas proposições político-pedagógicas da Reforma de Leôncio de Carvalho (1879), quando comparadas com a Reforma de Couto Ferraz (1854):

Em continuidade com a Reforma Couto Ferraz, a Reforma Leôncio de Carvalho mantém a obrigatoriedade do ensino primário dos 7 aos 14 anos (artigo 2º), a assistência do Estado aos alunos pobres (idem), a organização da escola primária em dois graus com um currículo semelhante, levemente enriquecido (artigo 4º) e o serviço da inspeção (artigo 13). Em ruptura com a reforma anterior, regulamenta o funcionamento das Escolas Normais fixando o seu currículo, a nomeação dos docentes, o órgão dirigente e a remuneração dos funcionários (artigo 9º). Inovando em relação à Reforma Couto Ferraz, a nova Reforma prevê a criação de jardins de infância para as crianças de 3 a 7 anos (artigo 5º); caixa escolar (artigo 6º); bibliotecas e museus escolares (artigo 7º); subvenção ao ensino particular, equiparação de Escolas Normais particulares às oficiais e de escolas secundárias privadas ao Colégio Pedro II, criação de escolas profissionais, de bibliotecas populares e de bibliotecas e museus pedagógicos onde houver Escola Normal (artigo 8º); regulamentação do ensino superior abrangendo a associação de particulares para a fundação de cursos livres (artigo 21); permissão a particulares para abrir cursos livres em salas dos edifícios das Escolas ou Faculdades do Estado (artigo 22); faculdades de direito (artigo 23) e faculdades de medicina (artigo 24).

---

<sup>103</sup> “grade de madeiras cruzadas que ocupam um vão de janela”. Cf. Aranha (2006, p. 234).

<sup>104</sup> A reforma também previu a contratação de docentes particulares para ministrarem aulas sobre os rudimentos do ensino primário nas províncias; a criação de cursos de alfabetização de adultos, de instituições profissionalizantes e de artes e ofícios (artigo 8º); bem como estabeleceu, nas províncias, as mesas de exames de preparatórios (artigos 11 e 12); e a inspeção dos estabelecimentos de instrução primária e secundária (artigo 15). Cf. Saviani (2011).

Acerca dos métodos de ensino concernentes às principais legislações educacionais do século XIX, Saviani (2011, p. 138) explica que se a Lei de 1827 buscou equacionar a questão didático-pedagógica através do método lancasteriano de ensino e a Reforma Couto Ferraz (1854) pode atuar no campo pedagógico, considerando o método simultâneo. Leôncio de Carvalho (1879) viabilizou a implementação do método intuitivo, no qual foi concebido ante à necessidade de resolução do problema da ineficiência do ensino, posto que essa inadequação era justificada pelo surgimento de novas exigências sociais decorrentes da II Revolução Industrial que, por sua vez, também facilitou a produção de novos materiais didáticos que serviram como suporte ao novo modelo didático-pedagógico.

Ao mencionar o método de ensino intuitivo como um componente curricular acoplado à formação de professores nas Escolas Normais, o Decreto Lei. nº 7.247/1879 contribuiu com a constituição de novos ideários e imaginários pedagógicos que foram amplamente divulgados em Exposições Universais típicas da segunda metade do século XIX, e que auxiliaram nos processos de formulação de novas concepções de civilidade e progresso.

Kuhlmann Jr. (2001, p. 215 *apud* Saviani, 2011, p. 138-139) destaca que essas vitrines da modernidade ocidental apresentaram amostras de inovações arquitetônicas, educativas e pedagógicas às nações partícipes desses eventos. Tratava-se, portanto, da exibição de:

(...) peças do mobiliário escolar; quadros negros parietais; caixas para o ensino de cores e formas; quadros do reino vegetal, gravuras, objetos de madeira, cartas de cores para instrução primária; aros, mapas, linhas, diagramas, caixas com pedras e metais; madeira, louças e vidros, iluminação e aquecimento.

De acordo com Valdemarin (2004, p. 104, *apud* Saviani, 2011, p. 139), a justificativa para a efetivação do método de ensino intuitivo deu-se mediante a diretrizes metodológicas que atuaram em favor da adoção de um recurso pedagógico que fosse concreto, racional e ativo, reforçando o ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo.

O método de ensino contido na Reforma “Leôncio de Carvalho” era evidenciado como uma orientação pertinente à instrução de alunos, por parte das

ações docentes, em sala de aula. De maneira a efetivar esses objetivos pedagógicos, manuais foram produzidos segundo um protocolo que modificou a função pedagógica do livro, convertendo-o em um material que possibilitaria a exposição de um modelo de procedimentos que norteasse a elaboração de atividades (Valdemarin, 2004, p. 105, *apud* Saviani, 2011, p. 139).

O Decreto foi submetido à avaliação da Comissão da Instrução Pública, composta pelo relator Rui Barbosa de Oliveira, bem como por Thomaz do Bonfim Spinola e Ulisses Viana (Machado, 2004, p. 6-7). O que estimulou a criação do parecer-projeto de Rui Barbosa de 1882 que abrange todos os níveis da Educação, do jardim de infância ao ensino superior<sup>105</sup> (Machado, 2002; Valdemarin, 2000, *apud* Saviani, 2011, p. 164).

Os pressupostos educacionais presentes nos “Pareceres” de Rui Barbosa (1882/1883) defenderam, além da função centralizadora das incumbências docentes nos percursos de ensino-aprendizagem, a reformulação do programa escolar brasileiro; o fomento à construção de escolas suficientes ao público escolar, desde que recebessem subvenções à causa do ensino; a obrigatoriedade da frequência discente de crianças de 7 a 14 anos de idade; o combate ao analfabetismo; o fim do ensino religioso e a separação entre Estado e Igreja; a liberdade, laicidade e gratuidade de ensino; a implementação do ensino intuitivo aplicado às lições de gramática e de língua materna; o ensino de conhecimentos provenientes das ciências físicas e naturais já no jardim de infância; as práticas de observação e de experimentação nos processos de aprendizagem; o ensino de matemática elementar e da taquimetria, cosmografia, história, rudimentos de economia política; a transmissão dos fundamentos da cultura moral e cívica (Machado, 2004, p. 7-8).

Rui Barbosa, propôs, então, que a educação nacional fosse pautada em ideários que, igualmente, objetivaram difundir:

A criação de jardins de crianças, de escolas normais, de caixas econômicas escolares, bem como da necessidade de considerar-se a

---

<sup>105</sup> A legislação de Carlos Leôncio de Carvalho favoreceu, no Parlamento, a formulação dos “Pareceres” de Rui Barbosa, que propôs um substitutivo em 1882. Nesse mesmo ano, também surgiu um projeto de reforma educacional idealizado por Almeida Oliveira, seguido pela elaboração de uma proposta pedagógica feita pelo Barão de Mamoré, em 1886. No entanto, o último dispositivo legal formalizado pela política de educação imperial foi o Decreto-Lei nº. 7.247, de 19 de abril de 1879 (Saviani, 2011, p. 140).

higiene escolar, uma vez que o posicionamento da luz, as edições defeituosas dos livros escolares, a mobília inadequada, o número de alunos, a co-educação dos sexos e as vacinas eram fundamentais para que houvesse um bom funcionamento do sistema escolar. Todos esses cuidados exigiriam maiores investimentos por parte do governo. Rui Barbosa acreditava que o seu plano atendia às necessidades do povo e a reforma de ensino proposta procurava preparar a criança para a vida em sociedade. O objetivo principal deveria voltar-se para a formação de cidadãos úteis à sua pátria. Os novos conteúdos, como ginástica, música, canto e ciências, associados aos conteúdos tradicionais, seriam ministrados de forma a desenvolver no aluno o gosto pelo estudo e sua aplicação (Machado, 2004, p. 8).

Em contrapartida, Carlota Boto (1999 *apud* Cordeiro, 2016, p. 352) também examinou os pareceres de Rui Barbosa para discutir os projetos reformadores da escola primária no período por ela nomeado como “vésperas da República”. Em suas reflexões constata a expressão de um projeto civilizador nas recomendações de Rui Barbosa, ao reforçar que o pensamento educacional do intelectual pode extrapolar o âmbito pedagógico e, de igual maneira, conectar-se aos intuítos de uma modernização pautada em lógicas hierarquizantes que expressavam, portanto, os valores de concepções educativas que mostravam os limites e o conservadorismo inseridos nas propostas do reformador educacional.

Conforme explicou Santos (2022, p. 47), a função educadora do Estado é imprescindível para a conformação social, de maneira a adequar determinados princípios de civilização e de moralidade às populações, conferindo legitimidade às exigências contínuas de desenvolvimento da produção. Ao assumir sua função educativa, o Estado passa a propor o direcionamento de amplos setores populacionais através de reformas intelectuais e morais que se adequam ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente.

O artigo 4º da legislação prevê às escolas de 1º e de 2º graus parâmetros curriculares que justificam as proposições educativas voltadas, entre outros aspectos, à moralização da sociedade, tanto por meio da instrução religiosa<sup>106</sup> quanto pela

---

<sup>106</sup> Em exceção, o § 1º do artigo 4º evidenciou que o componente curricular “instrução religiosa” não deveria ser obrigatório a discentes que não fossem adeptos à religião católica apostólica romana. Nesta perspectiva, Couto Ferraz fixou o ensino da disciplina em horários que antecederam ou sucederam as aulas das demais disciplinas obrigatórias. Como se vê, portanto, nos termos da lei: “§ 1º Os alumnos acatholicos não são obrigados a frequentar a aula de instrução religiosa que por isso deverá effectuar-se em dias determinados da semana e sempre antes ou depois das horas destinadas ao ensino das outras disciplinas” (Brasil, 1879).

organização de representações sobre gênero associadas às práticas intelectuais, bem como de aproximações com ideários urbano-industriais capitalistas.

No que concerne ao currículo das instituições escolares de 1º grau:

O ensino nas escolas primarias do 1º gráo do municipio da Côrte constará das seguintes disciplinas: Instrucção moral. Instrucção religiosa. Leitura. Escripta. Noções de cousas. Noções essenciaes de grammatica. Principios elementares de arithmetica. Systema legal de pesos e medidas. Noções de historia e geographia do Brazil. Elementos de desenho linear. Rudimentos de musica, com exercicio de solfejo e canto. Gymnastica. Costura simples (para as meninas). (Brasil, 1879).

Já às escolas de 2º grau, foram prescritas as subseqüentes disciplinas, com o intuito de fornecer determinada continuidade à progressa etapa de escolarização:

Principios elementares de algebra e geometria. Noções de physica, chimica e historia natural, com explicação de suas principaes applicações á industria e aos usos da vida. Noções geraes dos deveres do homem e do cidadão, com explicação succinta da organização politica do Imperio. Noções de lavoura e horticultura. Noções de economia social (para os meninos). Noções de economia domestica (para as meninas). Pratica manual de officios (para os meninos). Trabalhos de agulha (para as meninas). (Brasil, 1879).

Os parágrafos 1º e 2º, artigo 9º (Decreto-Lei nº 7.247/1879), fixaram a instrução das seguintes disciplinas em escolas normais: Língua Nacional; língua francesa; aritmética; álgebra e geometria; metrologia e escrituração mercantil; geografia e cosmografia; história universal; história e geografia do Brasil; elementos de ciências físicas e naturais, e de fisiologia e higiene; filosofia; princípios de direito natural e de direito público, com explicação da Constituição política do Império; bases de economia política; noções de economia doméstica (para as alunas); pedagogia e prática do ensino primário em geral; prática do ensino intuitivo; princípios de lavoura e horticultura; caligrafia e desenho linear; música vocal; ginástica; prática manual de ofícios (para os alunos); trabalhos de agulha (para as alunas); instrução religiosa (não obrigatória para não católicos); latim; inglês; alemão; italiano; retórica (Brasil, 1879).

Nota-se, também, que a questão do aumento quantitativo de professoras na carreira docente<sup>107</sup> tornou-se realidade no Brasil apenas nos anos finais do período imperial:

Paralelamente à valorização das escolas normais, ocorre também enriquecimento de seu currículo, ampliação dos requisitos para ingresso e sua abertura ao elemento feminino. As primeiras escolas normais – de Niterói, Bahia, São Paulo, Pernambuco, entre outras – foram destinadas exclusivamente aos elementos do sexo masculino, simplesmente excluindo-se as mulheres ou prevendo-se a futura criação de escolas normais femininas. Aliás, mecanismos de exclusão refletiam-se mesmo na escola primária, onde o currículo para o sexo feminino era mais reduzido e diferenciado, contemplando o domínio de trabalhos domésticos. Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro (Tanuri, 2000, p. 66).

Constata-se também que, no Brasil, os ideários que atuavam em prol da organização da educação nacional tornaram-se inoperantes (Schelbauer, 1998), tendo em vista a concepção generalista acerca da ideia de “sistema nacional de ensino”, amplamente difundida no século XIX, a qual defendia o estabelecimento de uma ampla rede de instituições escolares, igualmente distribuída em todo o território da nação, articulando, entre si, normas e objetivos comuns. Porém, tal implementação requeria, antecipadamente, “condições materiais dependentes de significativo investimento financeiro” (Saviani, 2011, p. 166).

Conforme se vê no artigo 8º, as ações do Estado brasileiro que objetivaram ampliar os processos de construção, organização e controle dos estabelecimentos de ensino aparecem da seguinte forma:

O Governo poderá: 1º Alterar, atendendo às necessidades do ensino, a distribuição das escolas pelos diferentes districtos do municipio da Côrte, que serão reduzidos a seis; 2º Subvencionar nas localidades afastadas das escolas publicas, ou em que o numero destas fôr insufficiente, tanto na Côrte como nas provincias, as escolas

---

<sup>107</sup> De acordo com Leonor Tanuri (2000), o magistério, por um lado, era a única profissão que conciliava as funções domésticas da mulher e os preconceitos que bloqueavam a sua profissionalização, com o movimento em favor de sua ilustração, já iniciado nos anos 70. Por outra parte, o magistério feminino apresentava-se como solução à defasagem de mão-de-obra para a escola primária, pouco procurada pelos homens, dada sua reduzida remuneração.

particulares que inspirem a necessaria confiança e mediante condições razoaveis se prestem a receber e ensinar gratuitamente os meninos pobres da freguezia (...); 9º Crear ou auxiliar no municipio da Côrte e nos mais importantes das provincias escolas profissionaes, e escolas especiaes e de aprendizado, destinadas, as primeiras a dar a instrucção technica que mais interesse ás industrias dominantes ou que convenha crear e desenvolver, e as segundas ao ensino pratico das artes e officios de mais immediato proveito para a população e para o Estado, conforme as necessidades e condições das localidades; 10. Fundar ou auxiliar bibliothecas e museus pedagogicos nos logares onde houver Escolas Normaes; 11. Crear ou auxiliar nas provincias bibliothecas populares (Brasil, 1879).

Assim como na Lei das Escolas de Primeiras Letras, a Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho não mencionou em quaisquer de seus termos a necessidade de se educar a população negra escravizada<sup>108</sup>. Percebemos, outrora, que a negação da frequência de negros escravizados à escola, conforme prescrito no artigo 69 da Reforma de 1854, não impediu que a imprensa jornalística divulgasse informações sobre pessoas que, ainda sob as condições de restrição da liberdade, possuíam acesso aos códigos de leitura e escrita.

Não diferentemente disso, o *Jornal do Commercio (RJ)* também pode evidenciar, na edição 6 de outubro de 1879, determinados impasses<sup>109</sup> da Reforma Leôncio de Carvalho:

500\$000. Fugio da fazenda de João Pedro de Godoy Moreira, S. Paulo, Amparo, estação Pedreira, o seu escravo Leandro com os signaes seguintes: côr fôla, de 25 a 30 annos de idade, baixo, grosso, cavaignac natural tem falta de um dente na frente, sabe lêr e escrever, é crioulo, filho de Ubatuba; quem o prender e o levar a seu senhor, será gratificado com a quantia acima, e quem der notícia certa receberá 100\$000 (Jornal do Commercio, 1879, ed. 00278, p. 4).

Em síntese, a Reforma “Leôncio de Carvalho” foi inspirada em ideários liberais de natureza norte-americana. Higienista em sua acepção, entendia a Educação enquanto um processo que formaria e selecionaria os indivíduos que seriam proeminentes na sociedade, por isto era entendido de forma pragmática. Era tido também como algo avançado para época o método de ensino intuitivo que propunha.

---

<sup>108</sup> Cf. trabalho de: Nunes (2000) e Tobias (1986).

<sup>109</sup> A dicotomia entre as representações a que visavam forjar acerca da falta de evidências, na legislação, sobre a educação da população negra escravizada e o que era captado na cotidianidade social, por outros agentes sociais.



Além de ter sim contribuído com a criação dos pareceres de uma comissão de Instrução Pública da Câmara, relatados por Rui Barbosa (Nunes, 2000, p. 9).

A seguir, adentrando a Primeira República, vejamos o que diz respeito à reforma “Benjamin Constant”.

#### **2.4 - Reforma “Benjamin Constant”: Decreto-Lei nº 981, de 8 de novembro de 1890.**

A Proclamação da República permitiu o desenvolvimento de debates no campo da educação, desde que fossem guarnecidos pelos projetos positivistas de conformação social e política das populações. De acordo com as justificativas de orientação pedagógica, afirmadas por adeptos do novo sistema governamental, tornar-se-ia necessário atribuir os aparatos técnico-científicos racionalizados, higienistas e eugenistas à formação das novas gerações.

O imaginário republicano estaria, portanto, vinculado à construção de uma sociedade cada vez mais distanciada dos protocolos de sociabilidade vigentes no período imperial. Dessa feita, forjar objetivos político-pedagógicos que produzissem novos discursos e sensibilidades nos sujeitos da nação era uma ação ideológica organizada pelo Estado Brasileiro, após 1889, ao passo que as instituições escolares adquiriam, nesse contexto, reconhecimentos por meio de sua centralidade, monumentalidade e organicidade.

Nesse sentido, Müller explica que:

Em termos históricos, a ideia da nacionalidade brasileira é muito recente. Ao ser abolida a escravidão e, em seguida, com a Proclamação da República, intensifica-se a discussão sobre a nação. A partir daquele momento, o esforço foi dirigido para o como formá-la. O pano de fundo ainda era um conjunto de concepções e representações pessimistas sobre a população brasileira, devido à sua composição étnica. Não tínhamos povo, era voz corrente. Havia que formá-lo (2000, p. 1).

As agitações sociopolíticas características do final do período imperial brasileiro eram justificadas pelos movimentos republicanos que já se encontravam presentes na sociedade, sobretudo nas décadas de 1860 e 1870. Silva explica que:

Nesse contexto, os princípios do liberalismo tornaram-se importantes na superestrutura ideológica do período. Caracterizou-se, portanto, pela luta entre dois setores: o rural x o urbano, cujo embate expressava a tentativa de consolidação e conservação das bases de desenvolvimento de uma civilização capitalista de base agrário-comercial e, simultaneamente, pela instauração de uma civilização urbano-industrial. Com a disseminação de novos padrões culturais, estava em jogo a formulação de um “Novo Brasil”: estabelecimento de novas regras políticas, novos valores de conduta e novas correntes de idéias e padrões de pensamento, por intermédio dos movimentos de entusiasmo pela escolarização e do otimismo pedagógico (2008, p. 25-26)

Cartolano (1994, p. 47-48) afirma que Benjamin Constant foi uma figura intelectual importante no período. Em 1873 prestou uma prova de admissão à carreira docente para a disciplina de Matemática, na Escola Militar<sup>110</sup>. Naquele momento, ao declarar-se indiretamente positivista, Constant fortaleceu suas críticas às ideias expostas no Art. 5º da Constituição Imperial de 1824, na qual oficializou a religião católica como a principal da nação (Campanhole e Campanhole, 1981, p. 630 *apud* Cartolano, 1994, p. 47).

Houve mesmo um relatório, de acordo com Cartolano (1994, p. 49), enviado por Constant quando ele ainda era diretor do Instituto dos Meninos Cegos, ao Ministro do Império João Alfredo. Em seus discursos, o pensador propôs, em julho de 1871, um plano de instrução primária ao estabelecimento de ensino no qual geria. As retóricas utilizadas se aproximavam dos ideários positivistas e demonstravam repulsa a qualquer tipo de pensamento religioso que afastasse a criticidade científica de discentes e docentes. Argumentou, então, que a única religiosidade possível a ser destinada aos processos de ensino-aprendizagem deveria estar pautada no conhecimento científico, cujos preceitos poderiam ser aplicados na vida prática das pessoas.

---

<sup>110</sup> Benjamin Constant foi aprovado neste concurso, sem caráter vitalício (Cartolano, 1994, p. 48).

Em continuidade, associou o que considerava ser o “estado de ignorância” da sociedade imperial à proeminência do pensamento religioso católico no Brasil. Portanto, seus pensamentos pedagógicos e educacionais defendiam a recusa às:

crenças funestas, contos fantásticos, práticas supersticiosas que então circulavam na sociedade, dando a medida de seu estado de ignorância, e que, exaltando a imaginação do homem, lhe enfraquecem o espírito, o coração e o caráter (...). (...) E quantas dessas concepções não se inspiraram em falsas crenças religiosas e são por isso um veneno moral sem antídoto possível depois de inoculado (Câmara dos Deputados, Sessão de 8-7-1871, in: Anaes do Parlamento Brasileiro, Tomo III, p. 80 *apud* Cartolano, 1994, p. 49).

O apego de Benjamin Constant às ditas “ciências positivas” conferia legitimidade à mentalidade pedagógica liberal, ao passo que essas epistemologias puderam contribuir para o desenvolvimento das representações que consideravam as concepções educacionais metafísicas vãs e estéreis. Logo, o repúdio às objeções escolásticas<sup>111</sup> atuantes no pensamento educacional brasileiro desenvolveu a ideia de que todos os fenômenos tinham leis imutáveis, cujas descobertas deveriam atuar em favor das formações intelectuais das populações brasileiras (Cartolano, 1994, p. 50).

De acordo com Cartolano (1994, p. 50), o relatório apresentado por Benjamin Constant ao Parlamento antecipava algumas ideias que nortearam a implementação da reforma que propôs e efetivou dezenove anos depois. Tratava-se, portanto, da reformulação da instrução primária e secundária no Distrito Federal, instituída através do Decreto-Lei nº 981, de 8 de novembro de 1890.

Os estudos de Freitas (2015, p. 2) indicam que os decretos elaborados por Benjamin Constant eram predominantemente associados à causa de educação, bem como pela organização dos estabelecimentos de ensino mantidos pelo governo federal na capital federal, ressaltando o ensino superior que possuía instituições de ensino em outras cidades e capitais do Brasil.

Na seção introdutória do Decreto Lei. nº 981/1890 foram apresentados, entre outros aspectos, alguns elementos que caracterizariam a biografia do idealizador do projeto educacional destinado à recém-inaugurada sociedade republicana:

---

<sup>111</sup> Cf. trabalho de Lins (1967).

O Generalissimo Manoel Deodoro da Fonseca, Chefe do Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, constituido pelo Exercito e Armada, em nome da Nação, resolve aprovar para a Instrucção Primaria e Secundaria do Districto Federal o regulamento que a este acompanha assignado pelo General de brigada Benjamin Constant Botelho de Magalhães, Ministro e Secretario de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos, que assim o faça executar (Brasil, DL. nº. 981, 1890).

Silva (2008, p. 95) afirma que o pensamento educacional de Benjamin Constant, bem como de outros intelectuais que partilharam de suas ideias, pode defender um projeto de escolarização correlacionado à existência de uma escola livre, que abrigasse, em seu interior, processos de aprendizagem que substituíssem a utilização do currículo acadêmico pelo currículo enciclopédico, incluindo, portanto, disciplinas científicas que garantissem os conhecimentos necessários para o rompimento com a tradição pedagógica católico-humanista. Esses componentes curriculares atuavam em favor do ensino de: matemática, astronomia, física, química, biologia, sociologia e moral.

O artigo 3º fixou no currículo das escolas primárias de 1º grau a divisão de três cursos vinculados aos pressupostos pedagógicos fornecidos pelo método de ensino intuitivo, conforme indicado nos parágrafos 1º e 2º:

§ 1º Este ensino será repartido em tres cursos: o elementar (para alumnos de 7 a 9 annos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), sendo gradualmente feito em cada curso o estudo de todas as materias. § 2º Em todos os cursos será constantemente empregado o methodo intuitivo, servindo o livro de simples auxiliar, e de accordo com programmas minuciosamente especificados (Brasil, 1890).

Os componentes curriculares das escolas de primeiro grau<sup>112</sup> propuseram o ensino de: leitura e escrita; ensino prático da língua portuguesa; operação de cálculos; aritmética prática até a regra de três, mediante a utilização, primeiro dos processos espontâneos, e depois dos processos sistemáticos; sistema métrico precedido do estudo da geometria prática (taquimetria); elementos de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica; desenho; elementos de música;

---

<sup>112</sup> Prescritos no artigo 3º do Decreto-Lei de Benjamin Constant Botelho de Magalhães.

ginástica e exercícios militares; trabalhos manuais (para os meninos); trabalhos de agulha (para as meninas) e noções práticas agrônomas<sup>113</sup> (Brasil, 1890).

A organização de disciplinas voltadas ao ensino nas escolas de primeiro grau, no início da Primeira República, demonstra que as seleções de seus conteúdos se fundamentaram em bases ideológicas que objetivavam conformar ideários políticos civilizatórios, higienistas e moralizantes, difundidos, sobretudo, pelas aproximações doutrinárias com as quais Benjamin Constant possuía relação, os valores da filosofia positivista.

Luckesi (1994, p. 164) explica que a normalização de procedimentos de ensino - via fixações curriculares e livros didáticos - é fundamentada em parâmetros ideológicos que tanto possuem compromissos com a reprodução das desigualdades sociais, quanto com um imaginário pedagógico que vise a transformação da realidade social.

Notadamente, o Decreto-Lei nº 981, de 1890, propôs um modelo de instrução que valorizou ao encaminhamento de concepções laicas e cientificistas às formações das pessoas, ao passo que também definiu protocolos socioculturais de escolarização fundamentados em determinadas lógicas binárias de gênero, como vistos na repartição de alguns conteúdos de aprendizagem para pessoas do sexo masculino e feminino.

Conforme designado no artigo 4º da legislação, nas instituições escolares de 2º grau haveria o ensino de:

Calligraphia; Portuguez; Elementos de lingua franceza; Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar. Geometria e trigonometria; Geographia e historia, particularmente do Brazil; Elementos de sciencias phisicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene; Noções de direito patrio e de economia politica; Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico; Musica; Gymnastica e exercicios militares; Trabalhos manuaes (para os meninos) e Trabalhos de agulha (para as meninas). Paragrapho unico. A instrucção moral e civica não terá curso distincto, mas occupará constantemente e no mais alto gráo a attenção dos professores (Brasil, 1890).

---

<sup>113</sup> O ensino de noções práticas de agronomia, sendo comuns a todas as escolas, dar-se-ia com maior predominância nas escolas suburbanas.

Freitas (2015, p. 2) explica que, quanto ao segundo grau, ou ensino secundário, a instrução seria destinada às crianças de 13 aos 15 anos de idade, conforme mencionado no § 1º do artigo 2º. Ademais, nota-se que as concepções morais também estiveram vinculadas aos processos de institucionalização escolares, sobretudo pela organização social desses espaços, que, conforme determinados parâmetros, não poderiam permitir a coeducação dos sexos.

A instrução primaria, livre, gratuita e leiga, será dada no Distrito Federal em escolas publicas de duas categorias: 1ª escolas primarias do 1º gráo; 2ª escolas primarias do 2º gráo (...). Umas e outras serão distintas para cada sexo, porém meninos até 8 annos poderão frequentar as escolas do 1º gráo do sexo feminino. § 2º Nenhum alumno será admittido á frequencia das escolas do 2º gráo sem exhibir o certificado de estudos primarios do gráo precedente (Brasil, 1890).

Ainda que os esforços de Benjamin Constant fossem intensos, Cartolano (1994, p. 178) alerta que a reforma teve problemas de natureza prática e material, tais como as interpretações enviesadas que docentes faziam acerca das “Lições de Coisas”, culminando em atividades escolares dissonantes em relação às propostas pedagógicas inscritas nos termos da lei, verbas insuficientes para a consolidação do museu escolar de cada escola, bem como da coleção de artefatos materiais de cada professor, ou, ainda, da construção de prédios escolares especificamente erigidos de acordo com os padrões morais e higienistas que se esperavam à formação da nova sociedade.

Benjamin Constant difundiu, através do projeto positivista de educação brasileira, as proposições teórico-filosóficas de Augusto Comte, uma vez que tais políticas de Estado visavam reforçar imaginários educativos e práticas pedagógicas que estivessem diretamente ligados à Religião Positivista. Deste modo, tendo como premissa “O Amor por princípio e a Ordem por base; o Progresso por fim”<sup>114</sup>, Oliveira (2010, p. 7) aponta que as prescrições voltadas à instrução pública e privada no Brasil, a partir de 1889, eram justificadas pelas subseqüentes crenças:

a Lei dos três estados que consiste na passagem evolutiva do conhecimento humano universal por três estágios distintos; o Teológico, o Metafísico e o Positivo. b) os atributos do conhecimento

---

<sup>114</sup> Ver Silva (2008); Oliveira (2010).

positivo que são a realidade, a utilidade, a certeza, a precisão, a organização e a relatividade. c) uma classificação das ciências que parte dos fenômenos mais simples e gerais em direção aos mais complexos e específicos (a matemática, a astronomia, a física, a química, a biologia e a sociologia). d) a reforma da sociedade que deveria ser primeiramente intelectual, posteriormente moral e por fim política. É nessa reforma que Comte inclui a Religião da Humanidade formulada no Catecismo Positivista.

Os “princípios gerais da instrução primária e secundária” foram apresentados no título I da legislação de 1890, ante a defesa das condições de “*moralidade, hygiene e estatística*” dispostas no regulamento, especificamente no que concerne à docência, à gestão escolar, às medidas profiláticas oportunizadas pela salubridade dos edifícios escolares, bem como ao controle da frequência discente, desde que inspecionadas pelas autoridades médicas e de ensino. Assim sendo, no que tange às iniciativas privadas, ficou estabelecido, no artigo 1º, que:

§ 1º Para exercer o magisterio particular bastará que o individuo prove que não soffreu condemnação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente decreto. Para dirigir estabelecimento particular de educação será exigida esta mesma prova e mais o certificado das boas condições hygienicas do edificio, passado pelo delegado de hygiene do districto. § 2º Depois de iniciados os trabalhos do ensino, os directores de estabelecimentos particulares serão obrigados a franqueal-os á visita das autoridades incumbidas da inspecção escolar e da inspecção hygienica, e a remetter á Inspectoria Geral mappas semestraes declarando o numero de alumnos matriculados, sua frequencia, quaes os programmas e livros adoptados, e os nomes dos professores. § 3º Na parte relativa ao ensino, a inspecção dos estabelecimentos particulares limitar-se-ha a verificar que elle não seja contrario á moral e á saude dos alumnos. § 4º E' inteiramente livre e fica isento de qualquer inspecção official o ensino que, sob a vigilancia dos paes ou dos que fizerem suas vezes, for dado ás crianças no seio de suas familias (Brasil, 1890).

De acordo com Cristovam e Araújo (2017, p. 4), no quadro de modernização da sociedade brasileira, a educação e a instituição escolar começaram a ganhar destaque e traçar mudanças, conforme os ideários republicanos positivistas eram estabelecidos. Sendo assim, educadores tiveram seus processos de profissionalização racionalizados e organizaram, de igual modo, as fundamentações político-discursivas que atuavam em favor da expansão da instituição escolar. À vista

disso, a escola começou a ter relevância para parcela da sociedade, gerando novos valores sociais.

Não obstante, os estudos de Cunha (1986 *apud* Machado e Ganzeli, 2018, p. 53) indicam que a primeira Carta Magna Republicana, promulgada em 1891, foi omissa em relação à educação, não abrangendo a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, limitando-se a incumbir o Congresso Nacional em legislar sobre a instrução superior na capital e a laicidade do ensino público. Nesses termos, é possível afirmar que a educação, na primeira Constituição republicana, era praticamente um assunto a ser debatido dentro de cada Estado, ficando à União a responsabilidade de legislar e debater as causas do ensino superior (Cristovam e Araújo, 2017, p. 4).

Sendo assim, o artigo 35º da referida Constituição, no qual integrou a seção I do título IV (“das qualidades do cidadão brasileiro”), destaca que:

Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente: 1º) velar na guarda da Constituição e das leis e providenciar sobre as necessidades de caráter federal; 2º) animar no País o desenvolvimento das letras, artes e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e comércio, sem privilégios que tolham a ação dos Governos locais; 3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4º) prover a instrução secundária no Distrito Federal.

De acordo com Freitas (2015, p. 4-5), a Constituição de 1891 abordou a educação em três temas: a organização e atribuição de competência, a laicidade e a obrigatoriedade e gratuidade da instrução básica. Quanto à organização e atribuição de competência, este assunto tratou sobre o método e os conteúdos regulamentados na reforma de 8 de novembro de 1890.

No caso da obrigatoriedade e da gratuidade da instrução básica, o Brasil foi omissos, e isso ocorreu pela defesa dos princípios liberais individualistas, isto é, baseados na ideia de que a educação “deveria ser uma conquista progressiva do indivíduo” (Cury *apud* Delaneze, 2001)<sup>115</sup>.

---

<sup>115</sup> Referenciais teóricos extraídos do trabalho de Maria Wanderlânia Souza de Freitas (**A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX**, CONEDU, 2015). Não foi possível identificar no resumo expandido da pesquisadora informações mais aprofundadas sobre a origem da referência por ela utilizada.



Cartolano (1994, p. 182) indica que as omissões - tanto no Regulamento de 8 de novembro de 1890 como na Constituição Federal de 1891 - no tocante à obrigatoriedade do ensino, demonstraram que a ideia de universalização da instituição escolar pública ainda não havia sido associada às práticas de escolarização formal, embora a reforma de Constant tenha apresentado os princípios de liberdade e gratuidade.

Isto posto, as pesquisas de Cartolano (1994) também concluíram que a retórica fundamentada na necessidade da leitura e da escrita como protocolos que garantiriam o direito ao alistamento eleitoral, de igual modo, propiciou irrisória pressão sobre as tentativas de democratização do acesso das classes populares aos conhecimentos sistematizados escolares.

À luz das reflexões propostas por Cristovam e Araújo (2017), tornou-se necessário problematizar que os avanços sociais em termos educacionais foram ínfimos na passagem do Império para a República, posto que a maioria da população ainda era analfabeta e o acesso aos conhecimentos escolarizados eram predominantemente restritos aos membros das elites dirigentes e sociais brasileiras. Na Constituição de 1891, a educação era praticamente assunto para ser debatido dentro de cada Estado, e a União cabia legislar e debater o ensino superior.

A seguir, no próximo capítulo, após essa descrição e análise das políticas educacionais mais proeminentes no império até o início da primeira república, vamos examinar o que diz respeito: i) à uma instituição educacional, o Museu Pedagógico, um artefato da educação que tinha o objetivo de difundir uma concepção educacional; ii) à Revista Pedagógica, um impresso que representou em suas práticas editoriais as iniciativas institucionais do *Pedagogium* no tocante à divulgação das políticas de educação republicana.

### 3. INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLAR REPUBLICANA NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: O MUSEU PEDAGOGIUM

A Proclamação da República brasileira pode estabelecer novas formas de reflexão sobre o campo educacional, mobilizando práticas discursivas diversas, ações de sujeitos, recursos materiais e saberes que, de acordo com determinadas retóricas, forneceriam à nação os elementos necessários para que o Brasil pudesse se afastar de seu passado imperial e se aproximar das realidades socioculturais, educativas, políticas e econômicas dos países modernos.

A associação entre o Museu Pedagogium e a Revista Pedagógica elucida a complexidade inerente aos processos educativos no Brasil, sobretudo na propagação de imaginários educativos que se baseavam em seleções específicas de práticas socioculturais e de conhecimentos que haveriam de integrar a formação das pessoas. Abordar a questão formativa de coletividades distribuídas em um vasto território como o do Brasil solicitava atuações substantivas do poder central. Dessa feita, tanto a instituição museal quanto o periódico que, por sua vez, representou a narrativa oficial da pedagogia republicana a partir de 1890, deveriam conformar as escolas brasileiras em termos de ideologia<sup>116</sup>.

De acordo com Sily (2012, p. 15) é possível afirmar que entre as diversas questões associadas aos museus, nota-se que as suas funções socioeducativas, estabelecidas nas relações com o público, encontram-se em permanente debate na contemporaneidade, desafiando especialistas e educadores. O autor argumenta que uma das inquietações centrais de quem se dedica ao tema diz respeito à inserção do museu na sociedade a partir da compreensão desta instituição como lócus de ciência, idealizado enquanto agente de formação e de transformação social.

Ainda para Sily (2012, p. 18)<sup>117</sup>, também será possível compreender as funcionalidades desempenhadas pelo Pedagogium como sendo um lugar que compõe

---

<sup>116</sup> Sobre as iniciativas republicanas para instauração de reformas em educação, cf. trabalho de Gondra (1997).

<sup>117</sup> A tese de doutoramento do professor Paulo Rogério Marques Sily, defendida, em 2012, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro é intitulada por “**Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)**”. Não obstante, destaco que o estudo desenvolvido pelo pesquisador, sobretudo na explicação introdutória sobre as funções sociais e educativas dos museus, me auxiliou durante a construção de novas possibilidades representativas acerca das ações mobilizadas pelo Museu Pedagogium enquanto espaço de materialização das políticas públicas de educação republicana, na última década do século XIX.

múltiplas práticas de interação social, investigando, portanto, seu caráter sociopolítico durante o seu ato educativo, a sua materialidade.

Conforme apontam Souza et al. (2023, p. 3) sobre os debates historiográficos na educação, o conceito de “materialidade” tem adquirido notoriedade, visto que contribui para a construção de novos significados:

Tal direção marca os esforços da área em contribuir com o debate historiográfico dos processos de escolarização, escavando e examinando, por meio das materialidades, sujeitos, propostas, instituições, materiais de ensino, catálogos, anúncios, livros, revistas, manuais, exposições, conferências, filmes, dando nexos e estabelecendo tramas que articulem enunciados, enunciadores e as práticas culturais. A abundância de artefatos e tecnologias criadas pela e para a escola, e os processos pelos quais essa materialidade ganha espaço, circula, disputa lugares de representação tem proporcionado uma pesquisa em história da educação pujante e que com o refinamento das análises e o crescimento do campo através das trocas entre pesquisadores, que leva a leituras novas acerca dos sentidos do passado educacional, sempre mediado pela relação entre pessoas, coisas e imagens.

De modo correlato ao conceito de materialidade, situa-se a atuação da imprensa brasileira na divulgação de ideias e formações culturais acopladas à educação dos povos. Isto posto, o desenvolvimento da institucionalização do periodismo no Brasil pode-nos indicar a ampliação das maneiras de “ler” e “apreender” a realidade social, verificando as ramificações de seus processos na produção de culturas e na construção de memórias históricas, individuais e coletivas.

Le Goff (1990, p. 426) explica que a “dimensão coletiva da memória” foi utilizada, historicamente, como um campo de lutas das forças sociais pelo poder, tornando-se a memória uma das mais imponentes preocupações de indivíduos, grupos e classes que dominam e dominaram as sociedades históricas.

Compreendemos ser relevante a indagação sobre como a Revista Pedagógica, juntamente com seu museu basilar, pode fornecer em suas publicações diretrizes e notícias que possibilitaram o advento de narrativas consideradas “oficiais” à nação republicana, principalmente pela defesa de valores e projetos que estariam voltados à arquitetura de escolas e suas práticas republicanas, em comparação ao que poderia ser “esquecido” em relação aos modelos de educação e de institucionalização escolares imperiais.

Ao explicar sobre a “revolução da memória pela imprensa”, Leroi-Gourhan (1965 apud Le Goff, 1990, p. 438) explica que:

Com o impresso [...] não só o leitor é colocado em presença de uma memória coletiva enorme, cuja matéria não é mais capaz de fixar integralmente, mas é frequentemente colocado em situação de explorar textos novos. Assiste-se então a exteriorização progressiva da memória individual; é do exterior que se faz o trabalho de orientação que está escrito no escrito.

As mentalidades pedagógicas dos sujeitos que compuseram a historicidade do museu pedagógico e de sua revista possibilitaram tanto a afirmação de uma cultura educacional republicana quanto a consolidação de uma “memória histórica” que estaria aliada aos modernos processos mecanográficos de difusão de ideias individuais e coletivas<sup>118</sup>. Em razão disso, tendo em vista as funções socioeducativas da instituição museológica e de seu impresso ao fim do século XIX, convém observar as características das “circulações de modelos pedagógicos” que foram materializados no interior do *Pedagogium* e de demais escolas e que, de igual modo, foram publicadas em edições do periódico especializado.

Os museus educativos do século XIX fomentaram inovações materiais para as instituições escolares. Em razão disso, esses lugares de memória<sup>119</sup> puderam testemunhar as concorrências entre concepções pedagógicas e distintas expectativas sobre o lugar social da escola e da escolarização, posto que compartilhadas por diferentes grupos e elaboradas a partir de múltiplos interesses que abrangeram demandas advindas de camadas sociais e estatais, bem como de conglomerados comerciais e industriais (Castro et al., 2013, p. 276-277 apud Souza et al. 2023, p. 3).

Schueler e Gondra (2010, p. 89) explicam que as reformas educacionais que ocorreram nos primeiros anos da República estiveram inseridas na busca por novos símbolos políticos e na construção de novas tradições à nação brasileira<sup>120</sup>. Portanto,

---

<sup>118</sup> Cf. Le Goff (1990).

<sup>119</sup> Cf. Nora (1993).

<sup>120</sup> Exemplarmente, à luz dos trabalhos desenvolvidos por Mignot e Gondra (2007) e Schueler e Gondra (2010), convém observar a experiência do professor público primário do Rio de Janeiro, Luiz Augusto dos Reis, que realizou viagens, entre 1890 e 1892, a países como Portugal, Espanha, França e Bélgica, mediante aos intuitos de visitação de escolas e instituições educacionais locais. De acordo com os pesquisadores, o relatório dessa viagem foi publicado pela Imprensa Nacional no ano de 1892 e consiste em uma significativa fonte para a compreensão “não apenas da história da circulação de ideias, instituições e modelos educacionais internacionais no Brasil, mas, sobretudo, das práticas de difusão e apropriação desses mesmos modelos pelos professores (...) considerados como mediadores de culturas” (Schueler e Gondra, 2010).

o ato de situar, sócio historicamente, os modelos pedagógicos que compuseram este período na educação brasileira, consiste em perceber como o Pedagogium e seu impresso correlato contribuíram com a “cultura da reforma”<sup>121</sup> educacional, já evidente em províncias e na Corte imperial, a partir da segunda metade do século XIX.

A seguir, vejamos aspectos da cidade do Rio de Janeiro, local onde o Museu Pedagógico foi edificado e o seu periódico circulou. Afinal, como era aquela realidade social no final do século XIX?

### **3.1 - Aspectos sociais da cidade do Rio de Janeiro no século XIX.**

As pesquisas de Abreu (2013) indicam que a evolução urbana da cidade do Rio de Janeiro vincula-se aos aspectos econômicos, políticos e sociais que demonstram a atuação do poder estatal no decorrer do tempo, ao reforçar, por meio da elaboração de suas ações mais sistemáticas, a crescente estratificação social da urbanidade carioca. Ou seja, o Estado possibilitou - em termos sócio-históricos - as condições materiais que estabeleceram o modelo de cidade “núcleo-periferia” que hoje vivenciamos.

A cidade do Rio de Janeiro passou por radicais transformações a partir do século XIX, apresentando uma estrutura espacial estratificada socialmente. Até então, o que havia era uma cidade apertada, sobretudo limitada pelos Morros do Castelo, de São Bento, de Santo Antônio e da Conceição. Além disso, a população era predominantemente escrava, raros eram os trabalhadores livres e a elite administrativa, militar e mercantil que conduzia o território, econômica e politicamente, era bastante reduzida (Abreu, 2013, p. 35).

Abreu (2013, p. 35) alerta que a falta de mobilidade urbana, que ocorria devido à escassez de meios de transportes coletivos, obrigava os habitantes da cidade a residirem próximos uns dos outros. Desta forma, as classes dirigentes e abastadas diferenciavam-se da maioria da população apenas por meio da monumentalidade de suas residências. Os locais com habitações privilegiadas ainda não eram geograficamente distantes das camadas mais pobres do Rio de Janeiro.

---

<sup>121</sup> Expressão elaborada por Schueler e Gondra (2010) para explicarem os movimentos políticos, ideológicos e intelectuais que ocorriam em torno dos debates educativos e pedagógicos desde o período monárquico.

Existiam sim os ideários modernizantes de cenários urbanos cariocas, em que pese a influência da cultura renascentista e o conseqüente surgimento de uma cultura urbana direcionada ao conjunto de protocolos oriundos da cultura barroca (Rodrigues e Oakim, 2015, p. 20).

Os processos sociais, políticos e econômicos que ocorriam no país após a chegada da Família Real portuguesa reforçaram as necessidades de modificações estruturais nas formas e nas funções da espacialidade do Rio de Janeiro. Por conseguinte, a evolução urbana da cidade esteve imbricada às atuações do poder público nacional (Abreu, 2013, p. 11).

No tocante às práticas sociais que ocorreram imediatamente após a chegada da esquadra que trazia a Corte Real ao Rio de Janeiro, Schwarcz (2002, p. 239-240) evidencia a intensa mobilização festiva de diferentes pessoas em relação àquele acontecimento. Eram sujeitos que assistiam, repletos de entusiasmo, tanto em praias quanto em morros, o surgimento de uma nova história nas terras que até então eram reconhecidas como colônia da Metrópole portuguesa:

Finalmente, no dia 7 de março de 1808 atracava no Rio de Janeiro a parte mais importante da corte. Outra vez o povo movimentou-se para assistir ao esperado espetáculo da chegada de seus amos e senhores, ocupando praias e morros onde se avistava a entrada da baía. A cidade parou. Lojas e repartições públicas fecharam. Residências ficaram vazias. Tão logo avistada a esquadra no horizonte, começaram as homenagens: nas igrejas, os sinos repicavam; nas ruas, foguetes estouravam. No porto, as embarcações estavam engalanadas com bandeiras, flâmulas e gualardetes coloridos. Assim também as fortalezas. E foram muitas as salvas de canhões, seguidas de tiros de fuzis (...). Tão logo a frota aportou, partiram ao seu encontro alguns escaleres levando a Família Real, os nobres que já haviam desembarcado, o conde dos Arcos, os membros do Senado da Câmara e os homens ilustres da cidade, civis eclesiásticos e militares. Depois das homenagens a d. João, foram todos cumprimentar d. Carlota Joaquina, como manda o ritual.

De acordo com Abreu (2013, p. 35), a vinda da família real impôs ao Rio de Janeiro o surgimento de uma classe social praticamente inexistente, ao padronizar novas necessidades materiais que atendessem, respectivamente, aos anseios desse grupo e as atividades político-econômicas e ideológicas emergentes. Em consequência disso, as décadas do século XIX acompanharam, por um lado, a

ampliação de substanciais modificações na paisagem carioca, principalmente pela verticalização de inovadores contornos arquitetônicos e, por outro, as alterações nos conteúdos (ou funções) de determinados espaços.

De acordo com Rodrigues e Oakim (2015, p. 20), essas chamadas “intervenções” estão sempre presas a certos conceitos de progresso, desenvolvimento e civilização, ao passo em que são valorizados os preceitos da cultura ocidental. Esses modos de intervir ratificam a noção de que a cidade está em condições de superioridade em relação ao campo, além dela ser, *per si*, a representação do momento em que o ser humano toma consciência de seu papel modificador na natureza.

Depois dos festejos pela chegada da Família Real e sua Corte, os dirigentes monárquicos puseram-se a montar o aparelho de Estado, de modo a transformar a colônia em sede. Para que tais objetivos fossem exitosos, foram encaminhadas ordens para todos os lugares em que persistiam os domínios lusitanos, de maneira a que reconhecessem o poder político de d. João, que evidenciou, ainda no dia 7 de março de 1808, sua intenção de fundar um novo império ao organizar seu primeiro ministério: a pasta dos Negócios Estrangeiros e da Guerra, que ficou a cargo de d. Rodrigo de Sousa Coutinho (Schwarcz, 2002, p. 245).

E, ainda, explica Schwarcz:

Se até então as questões de política externa que envolviam o Brasil haviam sido resolvidas em Portugal, com base nos interesses metropolitanos, agora seriam articuladas na própria colônia, detalhe que alterava o sentido e o enfoque das negociações. Além disso, ao trocar Lisboa pelo Rio de Janeiro, as embaixadas e delegações estrangeiras iriam dinamizar a vida diplomática local, conferindo ao Brasil o aspecto de nação soberana (Schwarcz, 2002, p. 245).

A Independência política do Brasil, em 1822, e o início do reinado do café geraram, por sua vez, a expansão econômica nacional, demandando a atração de trabalhadores livres, nacionais e estrangeiros ao longo do século XIX. Nessa perspectiva, a partir de meados dos oitocentos, a cidade do Rio de Janeiro absorveu a aplicação de numerosos capitais internacionais, bem como distribuiu fontes para a reprodução de capital, sendo, a maior parte delas, utilizada no setor de serviços públicos de transportes, saneamento e gás, via concessões obtidas do Estado. No

entanto, as contradições entre as antigas relações de produção na formação social brasileira, justificadas pelo sistema escravista, e os novos elementos capitalistas instalados na cidade do Rio de Janeiro não tardariam a aparecer, ao instituírem duas lógicas distintas ao espaço urbano carioca<sup>122</sup> (Abreu, 2013, p. 35-36).

Por desempenhar a função de capital, o município carioca exerceu sobre o restante do território forças simbólicas e estéticas que resultaram na disseminação de protocolos de condutas, igualmente inspirados em concepções de moralidade e civilização. Aspectos que o transformaram em um “microcosmos da nação, se confundindo com o próprio Brasil” (Rodrigues, 2002 *apud* Rodrigues e Oakim, 2015, p. 21).

De acordo com Abreu (2013, p. 36), o século XIX foi marcado por elementos espaciais que possibilitaram a separação, gradual a princípio, e acelerada, posteriormente, dos usos e classes sociais que se amontoavam no antigo espaço colonial. Essa divisão social somente foi possível com a introdução do bonde de burro e do trem a vapor que, após 1870, fomentaram o crescimento físico da cidade.

(...) os usos e classes “nobres” tomam a direção dos bairros servidos por bondes (em especial aqueles da zona sul), enquanto para o subúrbio passam a se deslocar os usos “sujos” e as classes menos prestigiadas. Dada a importância dos transportes coletivos na expansão da cidade e na consequente transformação de sua forma urbana, é necessário, pois, que se analise a evolução urbana do Rio de Janeiro em dois períodos distintos, ou seja, a fase anterior ao aparecimento dos bondes e trens, e o período que lhe é posterior. O ano de 1870 é, neste sentido, um marco divisório bastante adequado. A nível de forma-aparência da cidade, é neste ano (...) que a Estrada de Ferro D. Pedro II aumenta o número de seus trens suburbanos. Trata-se, pois, do ano em que os dois elementos impulsionadores da cidade (bondes e trens) passam a atuar sincronicamente. A nível da forma-conteúdo, é a partir dessa década que o sistema escravista, mola mestra da produção nacional, entra definitivamente em colapso, caminhando celeremente para a sua superação, mas detonando, ao mesmo tempo, forças importantes de estruturação urbana, que marcariam profundamente a cidade (Abreu, 2013, p. 36).

O núcleo da cidade concentra as funções centrais da área metropolitana, que são caracterizadas pelas dinâmicas econômicas, administrativas, financeiras e culturais, apresentando, portanto, as melhores condições de infraestrutura urbanística e de equipamento social urbano, ainda que com propensões ao super uso e à

---

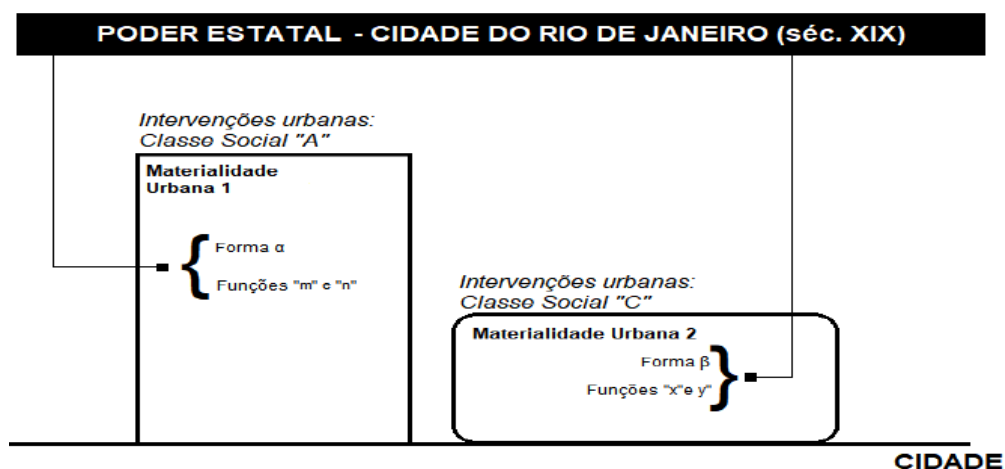
<sup>122</sup> Lógicas escravistas e capitalistas. Cf. Abreu (2013, p. 36).



predominante habitação de representantes das classes média e alta que, por sua vez, ocupam cargos oriundos das profissões ditas liberais. Já a periferia imediata, no entanto, pode ser compreendida como o local de residência da baixa classe média, sendo a extensão das zonas industriais mais antigas irradiadas a partir do centro da metrópole (Abreu, 2013, p. 25)

A esquematização a seguir (**fig. 2**) apresenta, didaticamente, as iniciativas do Estado Brasileiro, no decurso do século XIX, durante a conformação e propagação de novos ideários que possibilitaram a formulação de políticas urbanísticas direcionadas à cidade do Rio de Janeiro, evidenciando as dialéticas existentes entre seu passado colonial e a sua contemporaneidade aristocrática. Como se vê na representação, as intervenções urbanas elaboradas pelo poder público objetivaram segregar a cidade carioca, dividindo-a pelos usos e acessos de diferentes classes sociais. Tratava-se, portanto, da institucionalização de distintas formas concretas e materiais ao Rio - simbolizadas pelas novas edificações -, bem como da ascensão de outros modos de se viver e ocupar os espaços citadinos.

**FIGURA 2 - Esquematização representativa das ações estatais na organização social do espaço urbano carioca oitocentista (Modelo: NÚCLEO-PERIFERIA)<sup>123</sup>**



FONTE: Autor.

Os estudos de Abreu (2013, p. 37) demonstram que, em 1821, a cidade do Rio de Janeiro ainda era modesta e restrita às freguesias da Candelária, São José, Sacramento, Santa Rita e Santana, que eram localidades situadas ao que contemporaneamente corresponde ao Centro e à Zona Portuária. Isto posto, todas as outras freguesias eram caracterizadas como rurais. Candelária e São José eram os lugares mais nobres, já que as classes dirigentes assentavam suas casas nessas ambiências.

“A cidade é o exemplo vivo do crescimento em todas as suas facetas, sejam elas técnicas ou produtivas”, afirmaram Rodrigues e Oakim (2015, p. 20). Portanto, o desenvolvimento da urbanidade carioca pode ser analisado sócio historicamente pelas mediações oriundas de suas alterações físicas e funcionais no decorrer do tempo, demonstrando o impacto desses processos nos cotidianos e nas ações das populações.

Coletividades que, no decurso dos Oitocentos, demarcaram territórios conforme os níveis de seus poderes aquisitivos e simbólicos. Deste modo, nota-se que a diferenciação social também ocorreu entre as áreas rurais da cidade, já que as freguesias que ficavam nas proximidades das regiões centrais foram sendo, gradativamente, divididas para o estabelecimento de chácaras pertencentes à elite. À proporção dessas ocorrências, justificou-se a criação de futuras freguesias, como a

<sup>123</sup> Elaborada após a leitura do trabalho de Abreu (2013).

da Glória, que, em 1834, sendo uma ramificação da freguesia de São José, foi consolidada em consequência do crescimento do número de chácaras no atual bairro de Laranjeiras e do adensamento populacional urbano do Catete e da Glória. Botafogo, enquanto arrabalde da freguesia da Lagoa, de igual maneira passou por um surto de criação de chácaras (Abreu, 2013, p. 37).

Sendo a freguesia na qual a residência da Família Real ocupava, São Cristóvão foi uma localidade bastante requisitada pelos que tinham poder de mobilidade urbana. Nas primeiras décadas do século XIX, foram desenvolvidos, nesta região, o quantitativo de imóveis ricos, em ocasião do aterramento de parte do Saco de São Diogo, permitindo a integração do Centro à Quinta da Boa Vista (Abreu, 2013, p. 37).

A situação social, demográfica e geográfica do Rio de Janeiro, ao fim da década de 1850, poderia ser descrita da seguinte forma:

O Rio de Janeiro apresentava, então, uma forma diferente daquela que tinha prevalecido até o século XVIII. Beneficiadas pela ação do poder público, que abria e conservava as estradas e caminhos que demandavam os arrabaldes da cidade, as classes de renda mais alta, as únicas com poder de mobilidade, puderam se deslocar do antigo e congestionado centro urbano em direção à Lapa, Catete e Glória (freguesia da Glória), Botafogo (freguesia da Lagoa), e São Cristóvão (freguesia do Engenho Velho). Com efeito, o crescimento dessas freguesias é notável no período de 1821-1838 (...). Nota-se, também, o aumento populacional da freguesia de Santana que, junto com a de Santa Rita<sup>124</sup>, abrigava populações urbanas de baixa renda. Trata-se de área ainda disponível a uma população sem poder de mobilidade, trabalhadores livres e escravos de ganho que precisavam estar próximos ao centro, onde o trabalho era buscado diariamente (Abreu, 2013, p. 37-39).

---

<sup>124</sup> Santa Rita e Santana foram as freguesias que originaram os atuais bairros da Saúde, Santo Cristo e Gamboa. Cf. Abreu (2013).

**TABELA 1 - População residente e taxa de crescimento demográfico das Freguesias do Rio de Janeiro (1821/1838/1870)<sup>125</sup>**

<b>FREGUESIAS</b>	<b>1821<sup>126</sup></b>	<b>1838<sup>127</sup></b>	<b>1870<sup>128</sup></b>	<b>Taxa de cresc. (%): 1821-1838</b>	<b>Taxa de cresc. (%): 1838-1870</b>
<b>Urbanas</b>	<b>79.321</b>	<b>97.162</b>	<b>191.002</b>	<b>22</b>	<b>97</b>
<i>Candelária</i>	12.445	10.113	9.239	-19	-9
<i>São José</i>	19.881* *	14.410	20.220	-27	40
<i>Santa Rita</i>	13.744	14.557	23.810	6	64
<i>Sacramento</i>	22.486	24.256	24.429	8	1
<i>Glória</i>	-	6.568	18.624	-	184
<i>Santana</i>	10.835	15.773	32.686	46	107
<i>Santo Antônio</i>	-	-	17.427	-	-
<i>Espírito Santo</i>	-	-	10.796	-	-
<i>Engenho Velho</i>	4.877*	8.166*	13.195	67	62
<i>Lagoa</i>	2.125*	3.319*	11.304	56	241
<i>São Cristóvão</i>	-	-	9.272	-	-
<i>Gávea</i>	-	-	-	-	-
<i>Engenho Novo</i>	-	-	-	-	-
<b>Rurais</b>	<b>33.374</b>	<b>39.916</b>	<b>44.289</b>	<b>20</b>	<b>11</b>
<i>Irajá</i>	3.757	5.034	5.746	34	14
<i>Jacarepaguá</i>	5.841	7.302	7.633	25	5
<i>Inhaúma</i>	2.840	3.091	7.190	9	133***
<i>Guaratiba</i>	5.434	9.385	6.918	73	-26
<i>Campo Grande</i>	5.628	7.519	9.593	34	27
<i>Santa Cruz</i>	-	3.677	3.445	-	-6

<sup>125</sup> Informações extraídas da obra de Maurício de Abreu (2013).

<sup>126</sup> Fonte: Brasil. Ministério dos Negócios do Império. Relatório do Ministério dos Negócios do Império. Sessão Ordinária. Rio de Janeiro, Typografia Nacional, 1839. Apud LOBO, Eulália maria Lahmeyer. História do Rio de Janeiro (do capital comercial ao capital industrial e financeiro). Rio de Janeiro, IBMEC, 1978, vol. 1, p. 135.

<sup>127</sup> *Ibid*, p. 136.

<sup>128</sup> *Ibid*, p. 360.

<b>FREGUESIAS</b>	<b>1821<sup>126</sup></b>	<b>1838<sup>127</sup></b>	<b>1870<sup>128</sup></b>	<b>Taxa de cresc. (%): 1821-1838</b>	<b>Taxa de cresc. (%): 1838-1870</b>
<i>Ilha do Governador</i>	1.695	2.391	2.504	41	5
<i>Ilha de Paquetá</i>	1.177	1.517	1.260	29	17
<b>TOTAL (População residente em freguesias urbanas e rurais)</b>	<b>112.695</b>	<b>137.078</b>	<b>235.291</b>	<b>22</b>	<b>72</b>

\* Incluída no Censo de 1821 como Freguesia Rural.

\*\* Inclui o distrito da Glória.

\*\*\* Aumento populacional devido a instalação de unidades militares na Freguesia. Cf. Lobo (1978).

A tabela anterior explicita os dados estatísticos da taxa de crescimento demográfico da cidade do Rio de Janeiro em três períodos distintos do século XIX. As informações demonstram, entre outros aspectos, as reconfigurações cartográficas que ocorreram no espaço geográfico da metrópole, após a década de 1820, como a transformação de freguesias rurais em freguesias urbanas (Engenho Velho e Lagoa); os fatores migratórios que reverberaram na ocupação de unidades militares na freguesia rural de Inhaúma e o aumento significativo, entre 1838 e 1870, das populações das freguesias da Glória, de Santana, da Lagoa e do Engenho Velho.

A demografia histórica da metrópole carioca indica que houve vertiginosos crescimentos populacionais no decorrer dos oitocentos. As pesquisas realizadas por Fonseca (2019, p. 179) indicam que, na primeira metade do século, o tráfico atlântico de escravizados notadamente atuou em favor desses avanços numéricos. No entanto, em decorrência do fim do tráfico, percebeu-se que, de 1850 a 1870, a imigração de portugueses foi o fenômeno que mais acentuou a quantidade de pessoas na cidade. Ademais, a partir da década de 1870, tanto as imigrações internas de negros libertos advindos da região nordeste como as imigrações europeias consolidaram o Rio de Janeiro como um centro urbano bastante populoso.

A **tabela 1** apresentou o vertiginoso crescimento demográfico nas freguesias urbanas de Santana, Glória e São José entre 1838 e 1870. Nesse sentido, as pesquisas de Schueler (1999) indicam que o processo de urbanização carioca pode

contribuir com a ampliação dos processos de institucionalização escolares e de escolarização na capital do país, ao passo que conferiu visibilidade às iniciativas de intervenção do Estado Brasileiro, através da formulação de políticas educacionais, no tocante aos debates voltados à causa da educação e instrução públicas.

Logo, Schueler (1999) explica que:

Desde meados do século XIX, a educação das crianças, jovens e adultos das camadas populares livres, nacionais e estrangeiras, e libertas, constituiu um dos projetos de reforma insistentemente discutido pelos dirigentes do Estado e por outros setores da sociedade imperial. A ênfase na instrução e na educação popular, viabilizadas pela construção de escolas públicas e colégios, e pelo desenvolvimento da escolarização, acompanhavam outros planos de intervenção dos poderes públicos na vida da população e nos espaços das cidades, como a construção de ferrovias e bondes, a instalação da iluminação pública, os projetos de saneamento, ajardinamento e cercamento de praças, a regulamentação das festas, além da "ideologia da higiene", responsável pela prevenção e erradicação das doenças como a febre amarela, que atingiam em cheio os setores mais pobres da população. Ao projetarem medidas e apresentarem soluções para os problemas das cidades, indicando caminhos para civilizar e educar a população, os dirigentes imperiais estavam olhando para a realidade à sua volta: a de cidades cujo crescimento demográfico era assustador, na década de 1870, onde a maioria da população livre era negra e mestiça, confundindo-se então os livres e escravos, os nacionais e os estrangeiros recém-chegados.

Na década de 1870, as freguesias urbanas da cidade concentravam um maior quantitativo populacional e de instituições escolares. A alta densidade demográfica

das freguesias de Santana<sup>129</sup>, Santa Rita<sup>130</sup>, São José<sup>131</sup> e Glória<sup>132</sup> indica que as iniciativas de institucionalização de escolas primárias, públicas e particulares, eram mais frequentes nesses locais, ao passo que o Município Neutro se estendia ao Sul (Lagoa e Gávea) e ao Norte (Engenho Velho, São Cristóvão e Espírito Santo)<sup>133</sup>.

---

<sup>129</sup> Na populosa **Santana**, próximo ao Campo de Santana, estava localizada a sede da Estação Ferroviária de Pedro II, hoje nossa Central do Brasil. O Ministério da Guerra, o Ministério das Relações Exteriores (atual Palácio do Itamaraty), o Senado, a Casa da Moeda (hoje Arquivo Nacional), o Ministério da Justiça, a Casa de Detenção da Corte (Frei Caneca atual), o Quartel de Bombeiros e, em 1872, a Escola Pública Municipal de São Sebastião, construída para abrigar 600 crianças de ambos os sexos. Havia 15 edifícios públicos, 3.339 particulares, 5.461 fogos – o que indica uma vez mais a alta concentração de famílias em residências coletivas –, 1 igreja, 4 quartéis, 2 hospitais, 1 Casa de Saúde, 1 Asilo de Mendicidade (atual Hospital São Francisco, na Presidente Vargas) e 4 escolas públicas, 2 para cada sexo. Quanto ao número de escolas e colégios particulares, em 1884, a freguesia chegou a contar 16. (Schueler, 2001, p. 99-100).

<sup>130</sup> Na Praça da Harmonia – local em que, no ano de 1874, o Ministério do Império inaugurou o edifício construído para abrigar as crianças da Escola Pública da Freguesia de **Santa Rita**, para ambos os sexos, em separado, – funcionava o Mercado Público. A freguesia possuía 8 prédios públicos, 2595 particulares, 7 igrejas, 2 prisões, 6 quartéis, 1 hospital, 4.351 fogos registrados (sendo 50 cortiços, com 2.763 moradores) e 4 escolas públicas, 2 femininas e 2 masculinas, em 1872. Na década seguinte, 1884, a freguesia possuía 9 escolas particulares (Schueler, 2001, p. 101-102)..

<sup>131</sup> Na parte mais antiga da cidade, a Freguesia de **São José** abrigava o percentual de 8% (cerca de 20.020 pessoas) do total de habitantes, em 1870. O centro do poder político se localizava nessas áreas que, no caso de São José, era representado pela Câmara dos Deputados e o Ministério do Império, além do Arsenal de Guerra. Possuía 21 prédios públicos, 1883 particulares, 10 igrejas, 8 quartéis, 4 hospitais, 2 escolas públicas, 1 para cada sexo, e 3.773 fogos ou domicílios. Sobre as escolas particulares, conforme dados de 1884 havia, na freguesia, 12 estabelecimentos (Schueler, 2001, p. 99-100).

<sup>132</sup> Havia, na bela **Glória**, 18 prédios públicos, 1894 particulares, 3 igrejas, 3 quartéis, 1 hospital, 3.146 fogos registrados e 2 escolas públicas, uma para cada sexo, em 1870. Dois anos depois, o Imperador Pedro II inaugurava o edifício da Escola Pública Primária da Glória – um dos “palácios” escolares da época, que permanece em funcionamento (Escola Estadual Amaro Cavalcanti, Largo do Machado) – no qual eram proferidas as Conferências Literárias e as Conferências Pedagógicas dos Professores da Corte, nas décadas de 1870 e 1880. Confirmava então a sua intencionalidade política de relacionar simbolicamente as novas escolas, de grandes dimensões arquitetônicas e o poder central, alocando um dos prédios na populosa e eminente freguesia da Glória. Quanto às escolas particulares, a Glória, em 1884, possuía 22, o maior número delas, em relação às demais freguesias. (Schueler, 2001, p. 102).

<sup>133</sup> Cf. Schueler (2001).

**TABELA 2 - População residente e taxa de crescimento demográfico das freguesias do Rio de Janeiro (1872-1890)<sup>134</sup>**

<b>FREGUESIAS</b>	<b>População residente (1872)</b>	<b>População residente (1890)</b>	<b>Taxa de crescimento (%): 1872-1890</b>
<b>Freguesias Urbanas</b>	<b>228.743</b>	<b>429.745</b>	<b>88</b>
<i>Candelária</i>	10.005	9.701	-3
<i>São José</i>	20.282	42.017	107
<i>Santa Rita</i>	34.835	46.161	33
<i>Sacramento</i>	27.077	30.663	13
<i>Glória</i>	22.485	44.105	96
<i>Santana</i>	38.903	67.533	74
<i>Santo Antônio</i>	20.693	37.600	82
<i>Espírito Santo</i>	14.130	31.389	122
<i>Engenho Velho</i>	15.756	36.988	135
<i>Lagoa</i>	13.616	28.741	111
<i>São Cristóvão</i>	10.961	22.202	103
<i>Gávea</i>	-	4.712	-
<i>Engenho Novo</i>	-	27.873	-
<b>Freguesias Rurais</b>	<b>46.229</b>	<b>92.906</b>	<b>101</b>
<i>Irajá</i>	5.910	13.130	122
<i>Jacarepaguá</i>	8.218	18.070	96
<i>Inhaúma</i>	7.444	17.448	135
<i>Guaratiba</i>	7.627	12.654	66
<i>Campo Grande</i>	9.747	15.950	64
<i>Santa Cruz</i>	3.018	10.954	263
<i>Ilha do Governador</i>	2.856	3.991	40
<i>Ilha de Paquetá</i>	1.409	2.709	92
<b>TOTAL</b>	<b>274.972</b>	<b>522.651</b>	<b>90</b>

<sup>134</sup> Informações extraídas da obra de Maurício de Abreu (2013).



O estudo sobre a história da cidade do Rio de Janeiro pode contribuir com as análises sobre a historicidade da educação brasileira, uma vez que torna possível observar a relação entre as características do macrocosmo social urbano carioca e a estruturação política, econômica e social do município (Chaves e Lopes, 2009, p. 7). Nesse sentido, a contextualização da história, das políticas e práticas voltadas ao cotidiano da cidade do Rio pode estar associada à elaboração de políticas públicas educacionais que direcionaram às escolas e suas ações formativas a incumbência de construir os “novos cidadãos” que poderiam forjar uma “nova sociedade”<sup>135</sup>.

As linhas de força que contribuíram para a definição das condições de existência e funcionamento das instituições escolares também foram mobilizadas pelas ações de pessoas que propuseram reformas educativas nos contextos institucionais, políticos e sociais. Nessa perspectiva, nota-se, à luz da historiografia da educação brasileira, que a história das escolas pode se aliar às concepções universalistas que a interpretam como um modelo de organização pedagógica desenvolvido no decurso da modernidade (Mendonça e Xavier, 2009, p. 12).

A expansão da escola de massas seguiu trajetórias semelhantes em nível mundial, apresentando uma ideia de Estado-Nação aliada a um modelo cultural transnacional que privilegiou a escolarização das coletividades como um dos dispositivos fundamentais a serem operacionalizados em direção à criação dos vínculos simbólicos entre os indivíduos e o Estado (Ramos do Ó e Mendonça, 2007 *apud* Mendonça e Xavier, 2009, p. 12).

Nesses termos, observa-se que:

Tal assertiva nos leva a reconhecer que as instituições escolares foram criadas e modeladas em sua forma de organização e funcionamento segundo um projeto que se forjou e se consolidou em sintonia com a própria organização e consolidação dos Estados Nacionais. E, sem dúvida, foi esse processo que lhes atribuiu a feição comum e aparentemente atemporal com fortes semelhanças, independentemente das particularidades de sua localização espacial e de sua inserção em distintas sociedades. Contudo, se a premissa acima se apresenta como um dado comprovável à primeira vista, não é menos verdade que, a despeito da tendência à estandarização, cada escola possui uma cultura ímpar, particular e específica, que corresponde aos modos de apropriação das normas burocráticas e dos ditames do poder político, engendrando formas próprias de (re)criação dos imperativos de ordem econômica, política e

---

<sup>135</sup> Cf. Chaves e Lopes (2009)

institucional, e constituindo práticas pedagógicas características, em sintonia com as formas de expressão cultural vigentes no seu meio social (Mendonça e Xavier, p. 12).

A produção de políticas públicas educacionais brasileiras pode ratificar os esforços de centralização político-administrativa que também ocorriam em espaços governamentais situados na capital do Brasil<sup>136</sup> <sup>137</sup>. Essas reformas institucionais, políticas e ideológicas da educação podem ser associadas aos estudos de conjuntura histórica da cidade carioca, ao passo que sejam verificados os aspectos estruturais do Estado Brasileiro, tanto no Império, quanto na Primeira República.

Motta (2009, p. 19-20) explica que é possível observar a centralidade política desempenhada pelo Rio de Janeiro ao longo do século XIX, à proporção que o município contribuiu com o desenvolvimento econômico do país, tornando-se sede dos capitais mercantis e financeiros, reforçando, portanto, a importância de sua urbanidade nas decisões políticas do Brasil.

O Rio de Janeiro atuou como a matriz geradora de valores capazes de forjar o perfil da jovem nação. Para que tal objetivo fosse alcançado, sobretudo após a Proclamação da República, o município deveria anular a visão “provinciana” da localidade, fornecendo a difusão de novos hábitos, costumes, padrões comportamentais e linguísticos que unificassem esquemas de representações sociais que inspirariam a “formação do espírito nacional” (Motta, 2009, p. 18-19).

O crescimento dos debates acerca das formas de se educar as pessoas<sup>138</sup> conforme os ditames político-ideológicos das conjunturas imperiais e republicanas reforça a compreensão de que as demandas sociais pela educação pública se tornaram cada vez mais presentes no cotidiano urbano, posto que tais proposições

---

<sup>136</sup> Cf. Mendonça e Xavier (2009) e Saviani (2011).

<sup>137</sup> Considerando o trabalho proposto por esta dissertação, evidenciamos, na seção anterior, as reformas mais substantivas do campo educacional, considerando o recorte temporal de 1827 a 1890: Lei das Escolas de Primeiras Letras (1827), Reforma Couto Ferraz (1854), Reforma Leôncio de Carvalho (1879) e Reforma Benjamin Constant (1890).

<sup>138</sup> Convém observar algumas diferenças de alcance geográfico das principais políticas educacionais do século XIX. Nota-se, por exemplo, que a Lei de 15 de outubro de 1827 teve um caráter nacional, por se tratar da primeira iniciativa de organização e homogeneização da educação pública desempenhada pelo Estado Brasileiro. Além disso, observamos que a Reforma de Carlos Leôncio de Carvalho (1879) pode instituir prescrições educativas tanto para o Município Neutro (no cerne da escolarização primária e secundária) e em todo o Império (quando do ensino superior). Já as Reformas de Couto Ferraz (1854) e de Benjamin Constant (1890) atuaram em favor da conformação de ideários formativos que foram direcionados, respectivamente, ao Município da Corte e ao Distrito Federal.

reformistas de educação eram realizadas *pari passu* ao desenvolvimento urbano da metrópole.

Nunes (1996) afirma que as forças contraditórias da ordem e da desordem que compuseram a história urbana do Rio de Janeiro permaneceram como traços culturais de seus cotidianos, ao desafiar governos, partidos políticos e instituições. Dessa maneira, a consolidação de novas culturas cidadinas pode exprimir suas marcas nas instituições escolares.

Nunes (1996, p. 155) ainda demonstra que o estudo sobre a história das escolas públicas do Rio pode privilegiar um momento em que os educadores a conceberam como instrumento de intervenção social, uma vez que pretendiam: i) resolver diversos problemas, quer fossem efetivos ou imaginados; ii) inaugurar e planejar modos de reeducação comportamental e de valores de seus habitantes, ao mesmo tempo em que se moldavam enquanto categoria profissional. Isto posto, a autora evidencia a necessidade de situar o campo educacional numa espacialidade urbana intimamente relacionada à sua condição de capital política, cosmopolita e convicta de que seu discurso metonímico de “progresso” deveria ser divulgado para todo o país.

Vejamos a seguir, com esta perspectiva dita acima, o que diz respeito aos museus e à Educação.

### **3.2 - O *Pedagogium* na política educacional republicana (1890/1896).**

A partir da década de 1870, a educação brasileira pode se associar às diversificadas ações da elite ilustrada do país que, por sua vez, privilegiou a ideia de construção de um sistema formativo considerado “otimista” e “triumfante”, ao passo que os objetivos político-pedagógicos dos pensamentos educacionais dos quais defendiam tornar-se-iam, paulatinamente, expostos em propostas de reformas da educação pública (Bastos, 2002, p. 67).

Na esteira dos movimentos de renovação pedagógica característicos do período, constam os museus pedagógicos, concebidos como lócus de difusão de novos ideários educacionais e de produção de materialidades associadas à cultura das práticas e instituições escolares. Os estudos de Barausse e Possamai (2019)

evidenciam que as pesquisas sobre a historicidade de instituições museológicas aliadas às questões educacionais e pedagógicas compreende a análise do desenvolvimento sócio-histórico de distintos movimentos políticos e culturais em torno desses debates. Em vista disso, explicam que:

Os Museus de Educação configuram historicamente uma tipologia museológica diferenciada. Ao longo de dois séculos, apresentaram e apresentam uma diversidade de conformações, mas convergem para um interesse comum de ordem histórica e educativa. Desse modo, conforme as investigações avançam, podem ser identificados museus pedagógicos; museus escolares; museus da escola e/ou da educação; as escolas museu e as salas museu; os museus da infância; os museus demo-etno-antropológicos (Barausse e Possamai, 2019, p. 12).

O aparecimento do Museu *Pedagogium* nas estruturas da cidade carioca pode representar a materialidade de uma instituição cujos fins pedagógicos imbricavam-se à consolidação de políticas educacionais republicanas no país. Institucionalizar essas ações através da organização de espaços expositivos de materiais didáticos e bibliográficos, plantas arquitetônicas, objetos do material escolar e demais instrumentos laboratoriais guarnecidos pelas ciências modernas, significava conceder à República um conjunto de novas representações sobre as escolas e suas práticas formativas e socializadoras.

Antes mesmo da fundação do Museu *Pedagogium no período republicano*, já circulavam no Brasil ideias sobre o estabelecimento de museus escolares e pedagógicos, sobretudo, a partir das observações de experiências estrangeiras divulgadas em exposições internacionais sobre a Educação, caso da Exposição de Paris de 1867, quando o Brasil se alinhou às outras nações na defesa de melhorias na Educação, então concebida como um símbolo da modernidade e do progresso.

A fundação e o auxílio à manutenção de bibliotecas e museus pedagógicos foram prescritos nos anos finais do império brasileiro através da Reforma “Leôncio de Carvalho” do ensino primário e secundário do Município da Corte e Superior em todo o império (Decreto-Lei, nº 7.247, de 19 de abril de 1879). Os termos do artigo 8º do regulamento estabeleceram a necessidade de: “Fundar ou auxiliar bibliothecas e museus pedagogicos nos logares onde houver Escolas Normaes” (Brasil, 1879).

Os estudos de Mormul e Machado (2009) indicam que Rui Barbosa teve ampla notoriedade no cenário educacional brasileiro no final do século XIX. Entre suas iniciativas, também se destaca a escrita de pareceres sobre o ensino primário, secundário e superior, datados de 1882 e 1883, após análise da reforma de Carlos Leôncio de Carvalho (1879).

Rui Barbosa apontou limites do decreto-lei da “Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império”. Um deles é a fundação ou criação de museus pedagógicos, citada na legislação. Em um capítulo especial em um de seus pareceres sobre o estabelecimento do museu pedagógico brasileiro sinalizou que o regulamento de 1879 “muito pouco previu em matéria de alcance tão vasto e de necessidade tão real, não só para o desenvolvimento, como para a seriedade do ensino” (Bastos, 2000, p. 93)

Após leitura das obras de intelectuais estrangeiros preocupados com a educação pública, tal qual Ferdinand Buisson, bem como a análise dos assuntos e materialidades educacionais propostos por exposições universais, Rui Barbosa pode se entusiasmar com a ideia da institucionalização de museus pedagógicos nacionais. Nesses termos, para ele, a construção desses estabelecimentos em países como Holanda, Bélgica, Inglaterra, França, Canadá, Estados Unidos da América, Rússia e Japão representava não apenas os esforços de modernização desses Estados no tocante à sua instrução pública, mas, também referências pelas quais o Brasil poderia se espelhar (Bastos, 2000, p. 93).

Rui Barbosa acreditava que a construção de um museu pedagógico nacional se tratava de uma substantiva necessidade do Estado Brasileiro para o alcance de determinada visibilidade político-pedagógica no cenário internacional, assim como o acesso a parâmetros civilizatórios específicos, desde que comparados sobretudo com a realidade educacional de nações europeias. Para Rui Barbosa, um museu pedagógico poderia ser interpretado como:

(...) uma instituição esta que tende a generalizar-se por todos os países onde o ensino se acha colocado na altura do apreço que lhe toca, e a firmar a posição que lhe pertence como membro essencial ao organismo da instrução pública, em toda a parte onde a função desta se exerçam regularmente. (...) fica encarregado o governo de prover o que cada um dos distritos escolares da capital possua um desses estabelecimentos, assim como promover e auxiliar a sua fundação nas províncias (Barbosa, 1883 *apud* Bastos, 2000, p. 93).

No Parecer de 1883, sobre as finalidades dos museus educacionais, Rui Barbosa diz o seguinte:

o Museu, visando aos benefícios do ensino e da propaganda educadora pela demonstração visual, teria funções múltiplas: "apresentar, por espécimes concretos, documentos autênticos e meios figurativos, a história do progresso do ensino no país; demonstrar, por meios análogos, a sua situação atual; reunir, em coleções completas, todos os instrumentos do material técnico do ensino; oferecer ao exame do professorado os tipos e modelos mais aproveitáveis de mobília escolar; juntar, numa exposição permanente, as amostras de todas as invenções e aperfeiçoamentos, produzidos pela indústria nacional e estrangeira, no tocante ao material clássico; constituir, mediante exemplificações gráficas, planos, amostras, conferências e investigações especiais no seu laboratório, uma escola completa de higiene escolar; estabelecer sistematicamente, com as províncias e com os países estrangeiros, a permutação dos objetos, documentos, informações e serviços, que interessem o ensino público em todos os seus graus; proporcionar aos interessados na causa da educação nacional a mais completa biblioteca pedagógica; criar, manter e desenvolver por todos os modos a estatística do ensino no país; coligir e coordenar todos os dados possíveis acerca do mesmo assunto no estrangeiro; publicar anualmente, em edições populares, o fruto deste duplo trabalho." (Barbosa, Rui. Obras Completas. Vol. X - 1883. Tomo m, p. 190-199, *apud* Bastos, 2000, p. 94).

Alves (2023, p. 3) explica que a indissociabilidade entre as ações de intelectuais e a história da educação é justificada através da compreensão das maneiras com as quais, lugares e recursos materiais foram selecionados e organizados em favor do estabelecimento dos "processos de mediação edificados historicamente na formação de novas gerações, nos seus contextos sociais e culturais".

A temática relativa a intelectuais emergiu nessa historiografia, inicialmente, em trabalhos isolados ou imbricada nas pesquisas das vertentes já organizadas. Em verdade, podemos afirmar que nenhuma linha de pesquisa pode ser pensada sem relação com outras tantas, já que as temáticas se entrecruzam, se imbricam, solicitam dados associados a diferentes ângulos de abordagens. Dessa forma, agentes intelectuais demonstraram-se como presença indispensável, quando se tratava de perspectivar diferentes processos educativos sob o prisma da história. Como tratar dos manuais, sem colocar em foco os seus autores? Ou da arquitetura, sem referir os formuladores de projetos? Correntes de pensamento pedagógico foram enunciadas, defendidas ou combatidas, difundidas por pessoas intelectualizadas,

empenhadas e capazes de propor experiências e caminhos de ação, mesmo que partindo de pressupostos e portando valores muito distintos entre si. A imprensa pedagógica, assim como a imprensa em geral, tornou-se veículo para expressão de debates, de projetos de escolarização de diversos níveis e tipos. Mesmo nas experiências não institucionalizadas, a ação de propositores e executores, homens e mulheres, foi necessária para que se tornassem fato, trazido à narrativa histórica pelo trabalho de historiadores e historiadoras (Alves, 2023, p. 03).

A escola brasileira, como partícipe da organização social do espaço, ao ser erigida conforme parâmetros de sociabilidade interpretados como cosmopolitas, em que pese a referências socioculturais burguesas e europeias, pode reunir, em termos sócio-históricos, múltiplas medidas de intervenção política que se fizeram presentes em distintas escalas geográficas. O pensamento pedagógico “nacional” no Brasil era constantemente atravessado, porém não subordinado, por intervenções transnacionais.

Alves (2023, p. 12-13) apresenta as dimensões transnacionais dos museus de educação no século XIX, principalmente no que concerne ao surgimento dos valores republicanos positivistas, assim como uma caracterização para essas instituições:

O primeiro grupo configurou-se nos denominados museus escolares, termo polissêmico que foi utilizado para designar os materiais didáticos produzidos na escola por mestres e alunos ou produzidos em escala industrial por empresas que se concentraram principalmente na França, na Alemanha e na Itália. Essas coleções de quadros parietais e amostras de elementos da natureza ou da indústria foram largamente utilizados como recurso pedagógico nas salas de aula, nos contextos de adoção do método intuitivo e da pedagogia positivista. Também foram denominados por museus escolares, salas ou pequenos espaços da escola, destinados a reunir coleções de diversas disciplinas do currículo escolar. O segundo grupo abrange os museus pedagógicos, fundados pelos Estados Nacionais como uma instituição que aglutinou diversas funções, tais como reunir e colecionar livros e artefatos didáticos, oferecer subsídios e formações aos professores, realizar estudos estatísticos e comparativos sobre a educação, entre outras (negrito nosso).

É nesse segundo grupo dito pelo excerto anterior que entendemos estar o *Pedagogium*, objeto de nosso próximo exame na seção seguinte.

### 3.2.1 A fundação do Pedagogium e a Revista Pedagógica.

O Museu que cumpria funções educacionais no Rio de Janeiro foi fundado em 1890 pelo Presidente Mal. Deodoro da Fonseca que, no 2º ano da República, com o intuito de oferecer o aprimoramento profissional através da exposição de métodos e materiais de ensino considerados inovadores e modernos, de maneira a atender demandas políticas e ideológicas de renovação pedagógica no país<sup>139</sup>.



Fonte: **O Paiz**, 23 ago. 1890, ed. 03042, p. 2.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>.

Acesso em: 26/11/2023.

A reprodução textual do regulamento ministerial nº. 667, de 16 de agosto de 1890, numa das edições do Jornal *O Paiz*, pode demonstrar as iniciativas de utilização da imprensa jornalística através do Estado Brasileiro, no tocante à apresentação de suas propostas interventoras no campo da educação pública nacional. Nesse sentido, o pensamento pedagógico republicano pode objetivar a estruturação de um sistema escolar nacional com perspectivas ao “ordenamento” do que os reformadores educacionais da Primeira República conceberam como a “herança do descaso e descuido com a instrução deixada pela Monarquia” (Gondra, 1997, p. 377).

---

<sup>139</sup> Cf. Marchi (2021).



Além do Decreto-Lei nº 667, de 1890, do qual tratou sobre a criação de “*um estabelecimento de ensino profissional sob a denominação de Pedagogium*”, Gondra (1997) evidencia a atualização normativa que dava novo regulamento ao Museu Pedagógico do Distrito Federal. Assim sendo, a Legislação de nº. 980, de 8 de novembro de 1890, ao prescrever um “*Regulamento para o Pedagogium da Capital Federal da Republica dos Estados Unidos do Brazil*”, definiu que:

(...) esta nova instituição ficaria subordinada ao Ministério da Instrução que seria o responsável por sua fiscalização, de sorte que esta, também, poderia ser realizada pelo inspetor-geral da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Ficam evidenciados, nesses atos, a definição do lugar a partir do qual o discurso republicano sobre as questões educacionais, neste período, foi produzido e os mecanismos estabelecidos para a exposição, circulação e controle daquele (Gondra, 1997, p. 378).

De acordo com Marchi (2021, p. 20) o *Pedagogium* era uma instituição que representava, nacionalmente, os objetivos educacionais do Brasil. Joaquim José Menezes Vieira (1848-1897) foi o diretor geral do Museu Pedagógico brasileiro entre os anos de 1890 e 1896<sup>140</sup>.

---

<sup>140</sup> Ele nasceu em São Luiz, no estado do Maranhão, nordeste brasileiro, proveniente das elites, veio para o Rio de Janeiro estudar Medicina em 1868 e terminou o curso em 1873. Optou profissionalmente pela educação. Fundou em 1875 o Colégio de Meninos Menezes Vieira com uma orientação pedagógica que seguia ideias de Mme Pape-Carpantier, Pestalozzi, Froebel e Girard (FERNANDES, 2013). Menezes Vieira viajou para a Europa nos anos de 1882, 1888 e 1889, visitando proeminentes centros educativos. Participou também das Exposições Universais que ocorreram em 1882 na cidade de Buenos Aires (ARG) e na Antuérpia em 1883 (BEL), da Exposição Internacional de Higiene e Educação realizada em Londres em 1884 (ING), assim como também a Exposição Universal de Paris (FRA). No Brasil, o intelectual maranhense se aliou a algumas associações, entre as quais a Sociedade Amantes da Instrução, a Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional (1883-1889), a Sociedade Liga do Ensino (1883-1884) e a Associação Promotora da Instrução do Rio de Janeiro (Fernandes, 2013, p. 4). Criou também o primeiro Jardim de Infância do país e incentivou a adoção do ensino intuitivo, quando escreveu também o “Manual para os jardins da infância: ligeira compilação pelo Dr. Menezes Vieira” (1882), bem como uma extensa e variada lista de publicações didáticas (Silva e Camara, 2021, p. 2).

## PEDAGOGIUM

O governo provisório, considerando que entre os deveres que cabem aos governos da república, figura em primeira linha o de curar da instrução pública, base única sólida da prosperidade real de um povo e objecto de attenção especial em todas as nações policidadas;

que todas as despesas feitas visando aquelles intuitos hão de ser largamente compensadas em futuro:

Resolveu abrir um credito de 600:000\$ para ser applicado á construcção de edificios próprios para o Pedagogium, escola modelo e a inspectoriageral de instrução pública incluindo na mesma verba as despesas a fazerem-se com os reparos do prédio em que tem de funcionar provisoriamente a primeira daquellas instituições com a aquisição de material escolar e com desapropriações e indemnizações necessarias.

Despender-se-ha no corrente exercicio por conta deste credito a quantia de 150:000\$ e 150:000\$ em cada um dos exercicios futuros.

Fonte: **O Paiz**, 8 out. 1890, ed. 03088, p. 1.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>.

Acesso em: 26/11/2023.

A princípio, o Museu funcionou em uma sede provisória no edificio da Imprensa Nacional, antes de ser instalado no prédio número 13 da Rua Visconde do Rio Branco, Freguesia de Santo Antônio, Rio de Janeiro. Havia uma ação de despejo de inquilinos que viviam nas instalações destinadas ao Museu, o que retardou a sua instalação, conforme podemos depreender das notícias a seguir.

O Pedagogium, que temporariamente funcionou no edificio da Imprensa Nacional, vai instalar-se no prédio da rua Visconde do Rio Branco n. 13.

Fonte: **O Paiz**, 08 abr. 1891, ed. 03289, p. 1.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>.

Acesso em: 26/11/2023.

O decreto n. 1.244 de 8 do corrente considera de utilidade publica a desapropriação dos predios ns. 59, 61 e 63 da rua dos Invalidos, a fim de construirem-se edificios próprios para o Pedagogium, escola-modelo e inspectoriageral da instrução primaria e secundaria desta capital.

Fonte: **O Paiz**, 10 jan. 1891, ed. 03182, p. 2.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>.

Acesso em: 26/11/2023

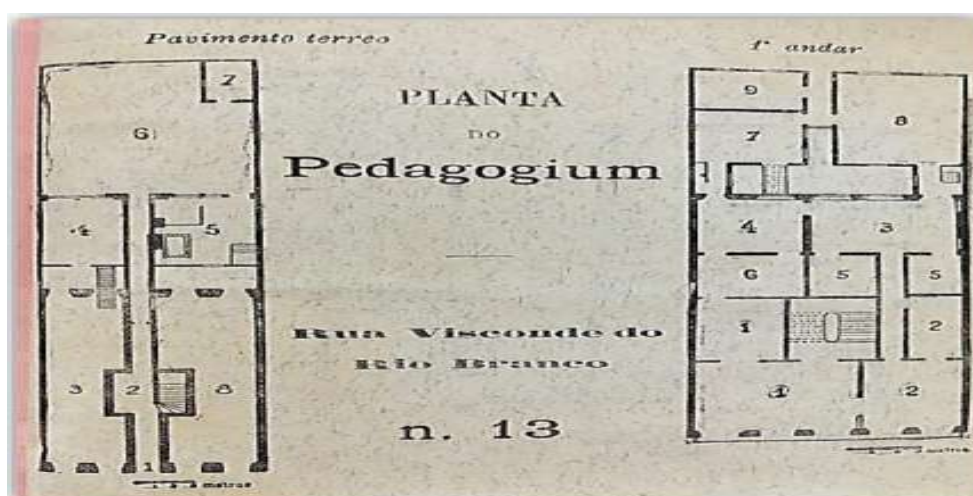
Após a ocupação das instalações o prédio do Museu funcionava da seguinte maneira:

No pavimento térreo, conforme consta em informações da Revista Pedagógica, estavam: 1. Entrada; 2. Portaria; 3. Exposição permanente de mobílias, plantas, planos de escolas, nacionais e estrangeiras; 4. Laboratório de química; 5. Não consta na descrição; 6. Pátio descoberto (aparelhos de ginástica); 7. Arrecadações; 8. Residência do porteiro. No primeiro andar: 1. Sala de história natural e museus escolares; 2. Gabinetes de física; 3. Secretaria; 4. Diretoria; 5. Arrecadações; 6. Sala Fröebel; 7. Exposição temporária de aparelhos e instrumentos de ensino; 8. Sala de leitura; 9. Banheiros (Marchi, 2021, p. 112-113).

Já os segundo e terceiro andares possibilitavam as seguintes experiências formativas aos seus visitantes:

No segundo andar: 1. Sala de cursos e conferências; 2. Material geográfico e galeria histórica; 3. Gabinete do preparador; 4. Sala de desenho e anexos; 5. Sala de trabalhos manuais; 6. Banheiro. No terceiro andar: 1, 3, 4. Biblioteca pedagógica escolar; 2, 5. Exposição permanente de livros e material didático de editores nacionais e estrangeiros (Marchi, 2021, p. 114).

**FIGURA 3 - Planta do Museu *Pedagogium* (térreo e primeiro andar), 1893.**



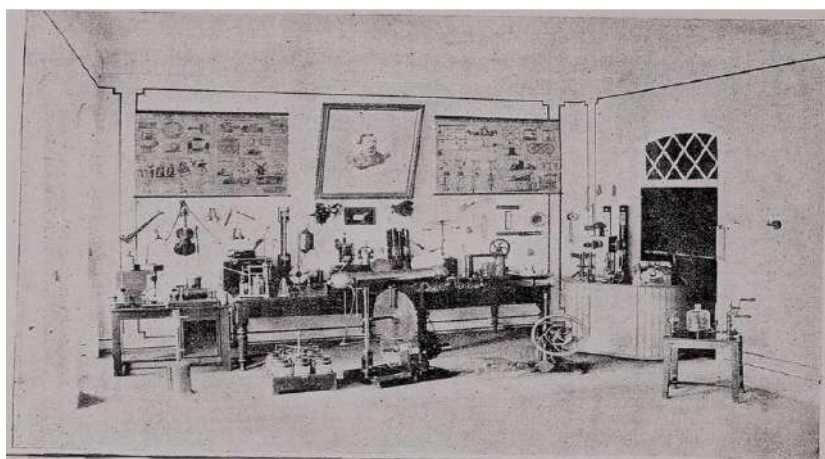
Fonte: Revista Pedagógica, Tomo 4, 1893, n. 22, 23, 24. *apud* MARCHI (2021).

**FIGURA 4 - Planta do Museu *Pedagogium* (segundo e terceiro andares), 1893.**



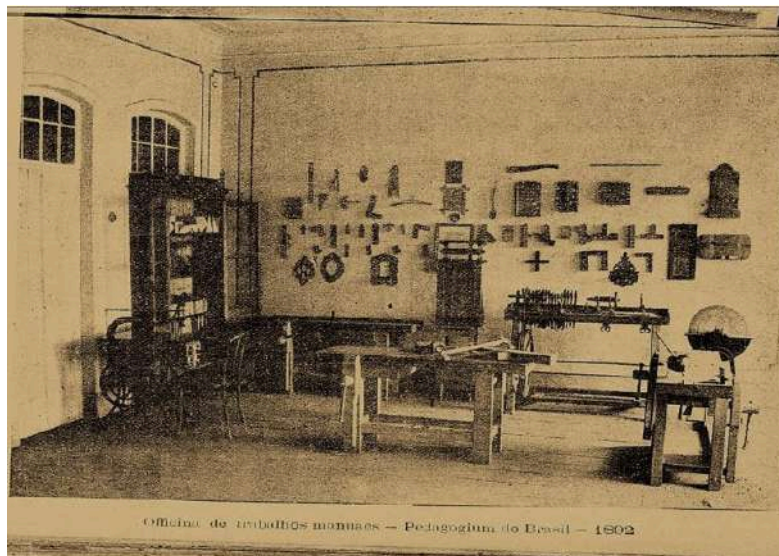
Fonte: Revista Pedagógica, Tomo 4, 1893, n. 22, 23, 24. *apud* MARCHI (2021).

O museu pedagógico foi incumbido de promover, além de formação docente, um ensino reconhecidamente moderno, cujas referências ao método intuitivo sempre foram preservadas. Nessa perspectiva, sendo o *Pedagogium* um estabelecimento regulamentado, pode oferecer, gratuitamente, atividades em suas instalações<sup>141</sup> que compuseram a rotina do lugar. Sily (2012, p. 72) explica que os gabinetes, laboratórios e coleções do Museu Pedagógico foram criados mediante à compreensão de que a elite intelectual brasileira possuía à época no que se referia às carências profissionais que julgavam ser oriundas de formações docentes ineficazes.

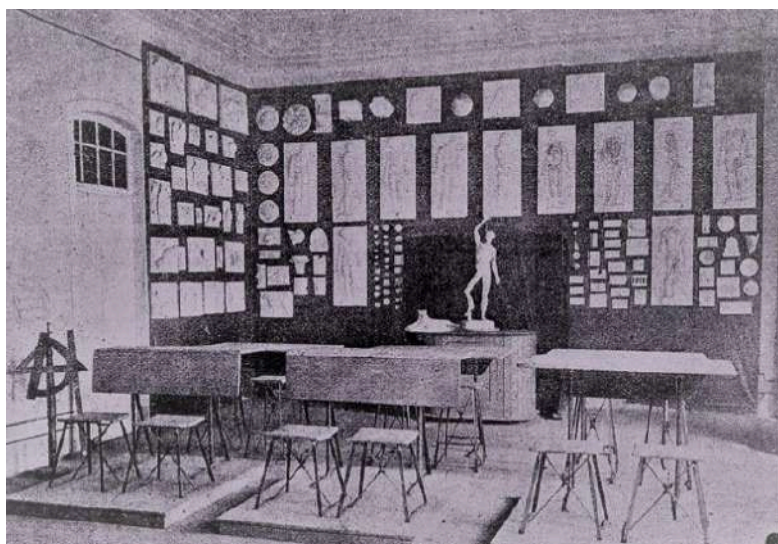


FONTE: Anuario do Ensino do Rio de Janeiro, 1895, *apud* Marchi, 2021.

<sup>141</sup> Para maiores aprofundamentos nos estudos sobre as características dos laboratórios, gabinetes e coleções do *Pedagogium*, cf. Sily (2012).



FONTE: Anuario do Ensino do Rio de Janeiro, 1895, *apud* Marchi, 2021.



FONTE: Anuario do Ensino do Rio de Janeiro, 1895, *apud* Marchi, 2021.

Dessa forma, o Pedagogium funcionou como um centro de aperfeiçoamento do magistério e impulsionador das reformas da educação brasileira. Tinha também um periódico que comunicava suas ideias: a Revista Pedagógica, cuja primeira publicação ocorreu em 15 de novembro de 1890, data comemorativa do primeiro ano da Proclamação da República, sendo a sua última publicação realizada em 15 de junho de 1896<sup>142</sup> (GONDRA, 1997).

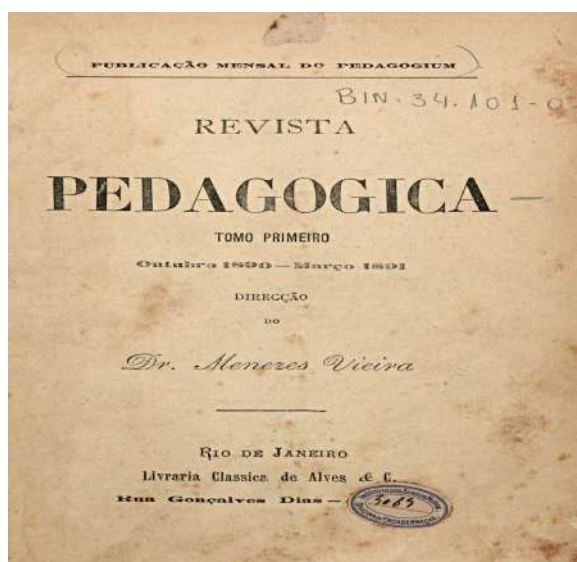
Era a seguinte conjuntura política no Brasil ao fim do século XIX:

---

<sup>142</sup> O periódico foi sucedido pela Revista Educação e Ensino (GONDRA, 1997, p. 374).

O projeto republicano para a educação ganhou, inicialmente, um lugar a partir do qual o mesmo foi articulado e executado. Desta forma, instituiu-se, através do Decreto nº 346 de 16/4/1890, a *Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telegraphos*, que teve o estatuto de um Ministério. Para ocupar esta pasta, foi designado o marechal Benjamin Constant Botelho de Magalhães, auxiliado pelos majores Dr. Lauro Sodré<sup>143</sup> e João Bittencourt Costa<sup>144</sup> (Revista Pedagógica, n. 1, 1890). Em seu primeiro ano à frente desta pasta, Benjamin Constant desenvolveu uma reforma no ensino primário e secundário do Distrito Federal, bem como na instrução superior, artística e técnica em todo o território nacional. Tal reforma, decretada em 1890 e colocada em prática em 1891 (Gondra, 1997, p. 376).

### FIGURA 5 - Capa do primeiro tomo da Revista Pedagógica



FONTE: Fundação Biblioteca Nacional<sup>145</sup>

<sup>143</sup> “Lauro Nina Sodré e Silva nasceu em Belém, capital do Pará, em 17 de outubro de 1858. Lauro tinha ideias republicanas e apoiou a queda do regime monárquico em 1889 sendo eleito governador do Pará em 1890. Quando Deodoro da Fonseca, primeiro presidente da República, tentou dissolver o Congresso Nacional, Lauro Sodré foi contra. Quando Marechal Deodoro da Fonseca decretou a dissolução do Congresso Nacional em 3 de novembro de 1891, Lauro Sodré foi o único governador a se colocar contra o golpe. Diante da reação contrária ao golpe por parte do almirante Custódio de Melo, que ameaçou bombardear a capital, Deodoro renunciou à presidência, em 23 de novembro de 1891, e todos os governadores que haviam apoiado o golpe foram depostos. Lauro Sodré foi mantido no governo do Pará, permanecendo no cargo até 1º de fevereiro de 1897. Lauro Sodré disputou a presidência da República em 1898, mas perdeu para Campos Salles. Foi ainda eleito senador pelo Distrito Federal e por mais duas vezes governador do Pará. Faleceu em 16 de junho de 1944”. Disponível em:

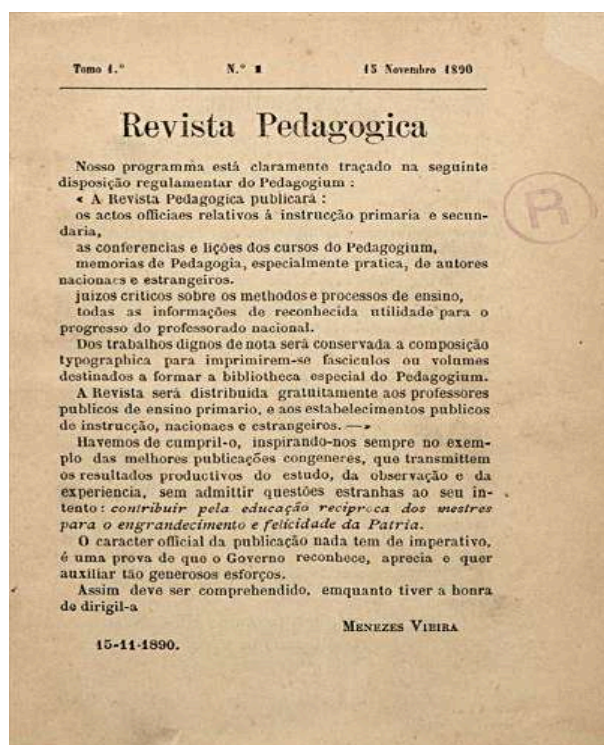
<<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/05/26/lauro-sodre-ex-governador-do-para-podera-ter-o-nome-no-livro-de-herois-e-heroinas-da-patria>>. Acesso em: 08/08/2023.

<sup>144</sup> Até o presente momento, não foi possível encontrar informações biográficas sobre João Bittencourt da Costa.

<sup>145</sup> Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341010&pesq=&pagfis=1>>. Acesso em: 08/08/2023.

Na publicação inaugural do impresso há um texto assinado pelo então diretor do Museu Pedagogium, Dr. Menezes Vieira, no qual apresenta os principais objetivos editoriais da Revista, demonstrando quais seriam os seus conteúdos e o seu público leitor:

**FIGURA 6 - Texto editorial assinado por Menezes Vieira (ed. 15 nov. 1890)**



FONTE: Fundação Biblioteca Nacional<sup>146</sup>

O texto editorial assinado por Menezes Vieira (**fig. 6**) sintetiza os ideários positivistas emanados pelos novos tempos republicanos, visto que evidenciaram, entre outros aspectos, a necessidade de: a) forjar escolas cujas concepções educativas eram organizadas em torno de dimensões “práticas” do processo ensino-aprendizagem, demonstrando suas aproximações com o método de ensino intuitivo; b) apresentar os conjuntos de debates acerca do campo educacional que eram feitos em conferências pedagógicas; c) destacar o posicionamento

<sup>146</sup> Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=341010&pesq=&pagfis=6>>. Acesso em: 08/08/2023.

político-ideológico dos editores e colaboradores da revista, no tocante às inovações propagadas por teorizações pedagógicas que ocorriam no Brasil e no exterior.

Ao fim de seu manuscrito, impresso na apresentação editorial de novembro de 1890, o Doutor Menezes Vieira pode sinalizar que a educação republicana haveria de ser, a partir de então, amplamente difundida no Brasil, sobretudo através da formação de seus docentes, contribuindo com o que denominou como o “engrandecimento e felicidade da Pátria”. Nessa perspectiva, observamos ali o surgimento de um dos constructos de uma narrativa oficial da política nacional de educação da Primeira República, cujas menções à homogeneização de hábitos e práticas voltados à escolarização e à institucionalização escolares já estavam apresentadas.

Para termos uma noção mais precisa da circulação dessas ideias, vejamos os quadros a seguir:

#### **QUADRO 1 - Mapa da periodicidade da *Revista Pedagógica***

<b>PERIODICIDADE</b>	<b>ANOS</b>
<b>Mensal</b>	1890 (nov. e dez.) e 1891
<b>Trimestral</b>	1894, 1895 e 1896
<b>Irregular</b>	1892 e 1893

FONTE: Gondra (1997).

#### **QUADRO 2 - Mapa das seções da *Revista Pedagógica***

<b>SEÇÕES</b>	<b>TOMOS</b>
<i>Editorial</i>	I, II e VI
<i>Parte oficial</i>	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX
<i>Pedagogia</i>	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX
<i>Pantheon Escolar</i>	I, II, III, VIII e IX
<i>Chronica do Exterior</i>	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX
<i>Chronica do Interior</i>	I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII e IX
<i>Necrologías</i>	I e II
<i>Bibliografia</i>	I e II



<b><i>Acquisições do Pedagogium</i></b>	I
<b><i>Visitas</i></b>	I e II
<b><i>Museus Pedagógicos</i></b>	I
<b><i>Material Collectivo para as aulas do 2º gráo</i></b>	I
<b><i>Correio</i></b>	I e II
<b><i>Notas</i></b>	I
<b><i>Annuncios</i></b>	IV, V , VI e VII
<b><i>Legislação</i></b>	VI e VII

FONTE: Gondra (1997).

Gondra (1997) explica que a Revista Pedagógica atuou, por meio de sua “oficialidade” republicana, como um dispositivo de controle organizado pela classe dirigente do país, que, por sua vez, reconhecia os campos educacional e pedagógico como uma possibilidade de ampliação e consequente difusão de seus princípios e valores cívicos, disciplinares, patrióticos e nacionalistas. Não obstante, o autor expõe o posicionamento supostamente neutro dos escritos de Menezes Vieira, principalmente no que concerne às intencionalidades da revista:

(...) o Dr. Menezes Vieira faz um destaque afirmando que o fato de a Revista Pedagógica ser um periódico oficial nada tem de imperativo. Constitui-se, diferentemente desta interpretação, "uma prova de que o Governo reconhece, aprecia e quer auxiliar tão generosos esforços", e a revista seria, então, um veículo para reconhecer e legitimar os esforços considerados dignos do apoio oficial. E, assim, que o Dr. Menezes Vieira, impregnado por um discurso cívico, revestido de uma suposta neutralidade, apresenta aos leitores o veículo de circulação do discurso republicano (Gondra, 1997, p. 380).

A revista era organizada e subvencionada pelo Pedagogium, de modo a possuir condições para a impressão de seus fascículos. Porém, após a morte de Benjamin Constant, idealizador do projeto museológico e editorial, em 1891, bem como o desprestígio do Museu, medidas editoriais se tornaram necessárias, reduzindo os custos para a manutenção do impresso, devido à redução drástica de

seu orçamento, interferindo, inclusive, em sua periodicidade irregular a partir do ano de 1892.

Reduzida no presente exercício a 3 contos a verba de 6, que sempre fora votada para impressão da Revista Pedagógica, somos forçados a reduzir o número de páginas de cada fascículo trimestral. Em vez de 192, daremos... 96 e isto com alguma dificuldade, porque, nos termos alias razoáveis do novo contracto, custar-nos-á mais 50% a impressão e brochura da Revista (Gondra, 1997, p. 381).

Apesar dos problemas, a Revista Pedagógica comunicou aspectos importantes da Educação para o seu Museu que eram vinculados aos ideais republicanos que grassavam no contexto. Mesmo jornais da época também fizeram tais aspectos circularem, entre eles, à preocupação com a construção de espaços escolares, dotados de artefatos pedagógicos modernos ao contexto, as atividades formativas, a visita ao Museu Pedagógico e a sua mudança de sede. Vejamos a seguir cada uma dessas pautas.

### **3.2.2 A preocupação com a construção de espaços escolares, dotados de artefatos pedagógicos modernos ao contexto.**

A *Revue Générale de l'Architecture et des Travaux Publics*<sup>147</sup>, um periódico especializado parisiense, dirigido por Cesar Daly<sup>148</sup>, cujas publicações mensais apresentaram, entre 1840 e 1886, notícias sobre a edificação de prédios escolares comunicava que, após 1835, o Estado francês passou a exigir condições de salubridade às escolas que deveriam prezar pelos princípios materiais de sua

---

<sup>147</sup> Em português, lê-se: Revista Geral de Arquitetura e das Obras Públicas.

<sup>148</sup> Filho natural de John Daley, comissário de alimentos britânico na época prisioneiro de guerra em Verdun, e do francês Camille Augustine Bernard, César Daly foi criado em Douai. Lá ele foi apresentado à arquitetura, depois continuou seus estudos no estúdio de Félix Duban na École des Beaux-Arts de Paris (mas não passou no exame de admissão à École des Beaux-Arts). Precursor de Viollet-le-Duc, César Daly trabalhou como arquiteto diocesano, de 1843 a 1877, na restauração da catedral de Sainte-Cécile em Albi. Ele foi nomeado membro da Comissão de Artes e Edifícios Religiosos em 1848 (...). César Daly foi um homem influente, atuante em órgãos associativos e editoriais profissionais no mundo da arquitetura. Ele era o secretário da Sociedade Central de Arquitetos. Fundador e proprietário da *Revue Générale de l'Architecture et des travaux publics* e *La Semaine des constructeurs*, publicações cuja influência foi notável, é também autor de várias referências de livros. Disponível em: <[https://pt.frwiki.wiki/wiki/C%C3%A9sar\\_Daly](https://pt.frwiki.wiki/wiki/C%C3%A9sar_Daly)>. Acesso em: 26/09/2023.

monumentalidade, substituindo as antigas, estreitas e abafadas instituições escolares da época da Restauração e do Reinado de Luís Filipe (Baltar, 2001, p. 54-55).

Baltar (2001) indica a importância da *Revue Générale de l'Architecture et des Travaux Publics* mediante aos processos de institucionalização escolares brasileiros do decurso dos Oitocentos, uma vez que, ao circular internacionalmente, possuía diversos leitores interessados nos debates sobre a construção de escolas por parte dos Estados Nacionais.

Nessa perspectiva, novamente Baltar (2001) reforça que:

Sabemos que recebíamos regularmente essas publicações e, como nas artes fomos influenciados diretamente pela França, principalmente depois da vinda da Missão Artística Francesa, imaginamos que elas tenham servido de diretriz aos nossos arquitetos. Além disso, o método de ensino mútuo, então adotado no Brasil, era o mesmo adotado nesse período de multiplicação das escolas francesas e exigia prédios adequados à sua aplicação. O detalhamento com que esses programas foram apresentados na revista, no decorrer do século, nos mostrou as transformações por que passaram e, graças aos comentários dos autores, pudemos distinguir as causas e transferir conclusões para as escolas daqui (Baltar, 2001, p. 55).

A Revista Pedagógica tratava sim da edificação de prédios escolares, não de construir propriamente, mas de propor ideias e fortalecer um projeto de escolarização da sociedade (ou pelo menos em parte delas) naqueles momentos iniciais da república.

**TABELA 3 - Fichamento dos assuntos sobre o tema da arquitetura escolar e da instrução na Revista Pedagógica (1890-1896)**

<b>ASSUNTOS</b>	<b>Nº (ocorrências)</b>
NOTÍCIAS SOBRE A CONSTRUÇÃO DE PRÉDIOS ESCOLARES (BRASIL)	<b>2</b>
NOTÍCIAS SOBRE AS "VIAGENS PEDAGÓGICAS" DE AGENTES DA SOCIEDADE CIVIL QUE ATUARAM EM FAVOR DAS EDIFICAÇÕES PREDIAIS ESCOLARES	<b>3</b>
NOTÍCIAS SOBRE A "EXTREMA NECESSIDADE" DA EDIFICAÇÃO DE INSTITUIÇÕES ESCOLARES	<b>2</b>
NOTÍCIAS SOBRE PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO ESCOLARES ASSOCIADOS ÀS PLANTAS E DESENHOS ARQUITETÔNICOS	<b>1</b>

NOTÍCIAS SOBRE SUBVENÇÃO FINANCEIRA PARA A CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS	3
MENÇÃO AOS AGENTES DA SOCIEDADE POLÍTICA INTERESSADOS NOS ASSUNTOS CONCERNENTES ÀS CONSTRUÇÕES ARQUITETÔNICAS ESCOLARES	1
MENÇÃO AOS AGENTES DA SOCIEDADE CIVIL INTERESSADOS NOS ASSUNTOS CONCERNENTES ÀS CONSTRUÇÕES ARQUITETÔNICAS ESCOLARES	2
INFORMAÇÕES ESTATÍSTICAS SOBRE O QUANTITATIVO DE PRÉDIOS ESCOLARES EXISTENTES EM DETERMINADO RECORTE ESPAÇO-TEMPORAL	1
MENÇÃO À ATUAÇÃO DO MUSEU <i>PEDAGOGIUM</i> NOS PROC. DE INST. ESC., VIA ARQUITETURA E INSTRUÇÃO ESCOLAR	3
MENÇÃO AOS JUÍZOS DE VALOR “POSITIVOS” INERENTES AOS PRÉDIOS ESCOLARES	2
RELAÇÃO ENTRE ESPAÇOS ESCOLARES E A ESCOLARIZAÇÃO/INSTRUÇÃO DAS POPULAÇÕES	4
MENÇÃO ÀS OBRAS PARA TRANSFORMAÇÃO E/OU CONSTRUÇÃO CIVIL DE PRÉDIOS-ESCOLAS	1
	<b>TOTAL: 25</b>

Vejamos algumas delas, ao título de exame. Uma ocorrência sugere aos leitores, por intermédio das observações realizadas pelo parisiense Mr. G. Jost<sup>149</sup>, membro da *Revue Pédagogique de Paris*<sup>150</sup>, em sua viagem para conhecer a organização de instituições de ensino alemãs. Chama atenção nos relatos a suntuosidade dos “palácios escolares” visitados<sup>151</sup>, as práticas de higiene<sup>152</sup> que ocorriam nas “salas de banho” construídas nos subsolos das construções.

<sup>149</sup> Foi possível encontrar alguns vestígios da biografia de Mr. G. Jost. nos arquivos da Revue Pédagogique de Paris. Mr. Guillaume Jost nasceu em 1831, em Dorlisheim (França) e faleceu em Paris, em 1907. O intelectual contribuiu, de 1878 a 1906, 103 vezes em editoriais revista pedagógica parisiense. Disponível em: <<https://education.persee.fr/authority/831962>>. Acesso em: 26/09/2023.

<sup>150</sup> Para maiores informações sobre as contribuições da Revue Pédagogique de Paris na divulgação de imaginários e objetos associados à institucionalização escolar, pela perspectiva transnacional, cf. Alcântara (2016): **A transnacionalização de objetos escolares no fim do século XIX.**

<sup>151</sup> As visitas ocorreram em Iéna, Frankfurt, Leipzig, Berlim, Brunswick e Cologne. Cf. Revista Pedagógica (ed. 0034-0036, 1894).

<sup>152</sup> Gondra e Rocha (2002, p. 499) explicam que a doutrina da higiene, forjada nos ambientes de formação e de articulação político-científica da ordem médica, não ficou a eles restrita, uma vez que sua legitimidade só foi realizável pela difusão de seus princípios em impressos, folhetos, literatura parlamento, ambientes relativamente privados e em instituições escolares ao longo do século XIX e princípios do XX.

## Uma nova instituição de ensino

(Programma e methodo adoptados)

Mr. G. Jost, na *Revue Pédagogique*, de Pariz, pede a attenção dos leitores desse importantissimo periodico, para uma nova instituição que, na sua viagem pela Allemanha, alli encontrou, e que o illustre pedagogista faz votos para ver posta em pratica na França, como tambem nós, por motivos identicos, desejamos se estabeleça no Brasil, caso seja mistér, como é provavel.

Referimo-nos ás *escolas destinadas aos meninos de intelligencia refractaria*:

Diz Mr. Jost.: — « Vimos, pois, algumas escolas.

Não falaremos nem dos vastos edificios, verdadeiros— palacios escolares — (uma palavra que faz o estrangeiro sorrir), nem do cuidado e da solcitude das municipalidades pela instrucção primaria, nem da emulação entre as cidades porquanto cada qual quer ter escolas mais bellas e de melhor modo organisadas, nem dos sub-solos transformados em salas de banhos e de duchas para os alumnos.

Mas queremos-nos occupar de uma instituição *sui generis*, que encontrámos por toda parte, em Iéna como em Francfort em Leipzig como em Berlin, em Brunswick como em Cologne.

São as escolas destinadas aos meninos de intelligencia refractaria.

Fonte: **19ª OCORRÊNCIA: Ed. 0034-0036, 1894, p. 252<sup>153</sup>.**

Baltar (2001, p. 55) salienta que os programas de arquitetura publicados na *Revue Générale de l'Architecture et des Travaux Publics* privilegiaram a exposição de diversos tipos de construções escolares, fossem laicas ou religiosas, femininas ou masculinas, rurais ou urbanas. Isso significa que os editores e colaboradores do impresso francês tinham determinadas preocupações concernentes à divisão dos espaços prediais, bem como à configuração de pátios, cômodos, iluminação natural ou noturna, ventilação e mobiliário, contanto que estivessem devidamente associados aos programas e projetos de ensino de cada instituição.

Outro elemento de destaque na Revista Pedagógica, nesse contexto de circulação de ideias, tem relação com os processos de escolarização entre os sexos masculino e feminino e suas relações com os prédios escolares. Verificamos isso em comunicações na seção "*Chronicas do Exterior*" de notícias sobre as vivências escolares de meninos e meninas em prédio(s) escolar(es) espanhol e noruegueses, por exemplo.

<sup>153</sup> **Números da revista:** Tomo 6o - Números 34, 35 e 36. **Data da publicação:** 15 de junho de 1894. **Página (Hemeroteca/BN):** 60. **Página (Revista Pedagógica):** 252.

#### JARDIM INFANTIL

O asylo infantil funciona em um magnífico edificio na Calle Daoiz y Velarde n. 19, ao lado da Escola Normal, que por sua vez outro bello edificio.

É linda a fachada do jardim infantil que foi feito sob a protecção do fallecido rei D. Affonso XII. O edificio tem 4 boas salas para aulas, uma grande sala para as solemnidades, uma sala para recreio dos alumnos, quando chove, e tambem destinada a varios jogos infantis, uma grande sala que serve de refeitório e tem grande numero de pequenas mesas de marmore e ao lado da qual existe uma saleta com lavatorios de marmore; duas bellas galerias cobertas e envidraçadas, cosinha onde é aquecido o *lunch* das creanças, gabinete do director, casa para residencia do mesmo director, um

422

REVISTA PEDAGOGICA

jardim e uma grande área de terreno bem plantada de copadas arvores e destinada ao recreio das creanças em tempo bom. O predio, que é novo, foi expressamente construido para este fim.

Tudo na escola pertence ao systema fröbeliano: as mesas dos professores, os bancos-carteiras dos alumnos, os objectos necessarios para o ensino. Além disso, encontrei um apparelho para a demonstração dos eclipses, colleções de historia natural, quadros de historia natural e de historia sagrada, espheras terrestres e celestes, mappas geographicos, etc., etc.

Os fins do Jardim são: ministrar ás creanças de ambos os sexos de 3 a 8 annos, a educação physica, intellectual, moral e religiosa propria de sua idade pelo methodo de Fröbel, e servir de aula pratica aos alumnos das escolas normaes de ambos os sexos.

Os exercicios constam de: orações, conversações e canticos religiosos, apropriados á idade, jogos gymnasticos e marchas accomodadas, cantos apropriados a estas marchas e jogos, jogos e trabalhos manuaes, lições de floricultura, agricultura e botanica praticas, ensino de leitura, doutrina

REVISTA PEDAGOGICA

423

christã, escripta, calculo e outras disciplinas proprias do ensino elementar, sendo tudo accomodado á idade dos alumnos.

Fonte: 9ª OCORRÊNCIA: Ed. 0006, 1891, p. 421-423<sup>154</sup>.

A ocorrência acima divulgou as especificidades das edificações e das práticas de ensino referentes a um jardim de infância espanhol, cuja co-educação era desenvolvida, posto que a faixa etária de seus estudantes oscilava dos 3 aos 8 anos de idade. Outra fonte tinha como referência o que ocorria na Noruega a esse respeito de uma educação conjunta entre sexos, como podemos verificar a seguir.

<sup>154</sup> Número da revista: 6; Data da publicação: 15 de setembro de 1891; Página (Hemeroteca/BN): 73-75; Página (Revista Pedagógica): 421-423.

**Noruega.** — Os edificios escolares são magníficos, têm escadas e corredores vastos e grandes janellas. Cada escola sete classes e cada classe não póde admittir mais de quarenta alumnos, em geral recebe apenas trinta a trinta e cinco. A obrigatoriedade escolar vae dos sete aos quinze annos de idade. Os alumnos têm mesas-bancos para um ou dous indi-

REVISTA PEDAGÓGICA

137

viduos. Cada escola possui um quarto de banho junto a um vestiario. O banhista póde dar duchas a 12 alumnos de cada vez, de modo que em pouco tempo a classe toda tem se banhado. Em muitas escolas ha espaçosas officinas para os trabalhos manuaes. Os meninos e as meninas quer na escola primaria quer na escola média tem um mesmo programma, sendo entretanto obrigatorio o ensino do inglez na escola primaria de meninas. Nos cinco primeiros annos ha 24 horas de classe por semana e 30 nos dous ultimos. Os professores são obrigados a dar semanalmente trinta e tres horas de lição e as professoras vinte e sete. O ordenado começa por 1025 francos e chega a 2200 francos, que é o maximo.

A maioria das jovens que saem da escola média entram no Gymnasio, Lyceu ou Instituto onde recebem o ensino em commum com os rapazes.

Fonte: **13ª OCORRÊNCIA:** Ed. 0025-0027, 1893, p. 136-137<sup>155</sup>.

O desenvolvimento de redes internacionais de apoio à ampliação da instrução tornou-se realidade em muitos países, na passagem do século XIX para o XX. Nessa perspectiva, a imprensa pode atuar na divulgação de dados estatísticos que afirmaram a função social das escolas, via arquitetura e instrução, durante a propagação de valores sociopolíticos republicanos.

Na Revista Pedagógica, outra ocorrência apresenta aos seus leitores uma informação sobre o movimento transnacional de valores pedagógicos e educativos que estiveram associados à institucionalização escolar inglesa. A ocorrência indica a atuação dos “*School Boards of London*” no bojo das inquietações de “lordes, deputados, generais, sacerdotes e senhoras” sobre a questão da subvenção para a construção de novos edificios escolares, além de outros assuntos vinculados à configuração do sistema escolar na Inglaterra.

---

<sup>155</sup> **Números da revista:** Tomo V – números 25, 26 e 27. **Data da publicação:** 15 de setembro de 1893. **Página (Hemeroteca/BN):** 138-139. **Página (Revista Pedagógica):** 136-137.

O *London School Board* conta entre seus membros : lords, deputados, generaes, sacerdotes e tres senhoras.

De 1890 a 1893 forão eleitas 120 senhoras em 108 *School boards* diferentes.

Os *School boards* :

nomeam os professores, inspectores e fiscaes do ensino ; decretam a construcção de edificios escolares, contraindo os emprestimos necessarios ; fixam as taxas escolares, distribuindo-lhes a importancia resultante, assim como os subsidios do Estado ; fiscalisam a frequencia de alumnos ; formulam os programmas de ensino ; resolvem sobre o caracter leigo ou religioso, gratuito ou retribuido, faaultativo ou obrigatorio que convem adoptar.

Fonte: 14ª OCORRÊNCIA: Ed. 0028-0030, 1893, p. 347<sup>156</sup>.

Os *School Boards of London* eram unanimemente compostos por indivíduos dos extratos médios e das classes trabalhadoras, sendo muitos destes socialistas e comunistas, contando com um número significativo de mulheres. Nenhum outro país oferecia às mulheres condições comparáveis de atuação institucional, como no caso da associação. Sua ação na promoção da educação elementar foi notável, tornando Londres uma cidade composta por 400 escolas ao final do século XIX. A atuação desses funcionários, diretamente eleitos pela população pagante de impostos, contribuiu para um maior conhecimento da dura realidade vivida pelas populações pobres urbanas, fazendo crescer a ação filantrópica, bem como a exigência de maior intervenção estatal (Martin, 2005 *apud* Gouvêa, 2013, p. 390).

Em outra ocorrência na Revista Pedagógica determinadas críticas com relação às escolas uruguaias que funcionaram em espaços domiciliares ou que desempenhavam suas práticas formativas em outras construções arquitetônicas que não serviam àquele fim foram realizadas. Os ideais de progresso só seriam realizáveis no Uruguai uma vez que fossem estimuladas as políticas de edificação de prédios escolares voltadas à monumentalidade e beleza das construções. Ademais, a referida publicação evidenciou a quantidade de quadras compradas e alugadas para o estabelecimento de espaços propriamente voltados ao ensino e à aprendizagem de crianças e jovens.

<sup>156</sup> **Números da revista:** Tomo V – números 28, 29 e 30. **Data da publicação:** 15 de dezembro de 1893. **Página (Hemeroteca/BN):** 155. **Página (Revista Pedagógica):** 347.



**Uruguay  
(Republica).** Conforme os ultimos dados estadisticos havia em 1895: escolas publicas 521; particulares 348; total 869. Alumnos nas escolas publicas 48.050; particulares 21.110; total 69.160.  
Edificios de propriedade escolar 120.  
Admittindo que a população da republica attinge a 822.892 habitantes; temos que 84 %<sup>o</sup> desses recebem os inestimaveis beneficios da instrucção primaria.

Fonte: 23<sup>a</sup> OCORRÊNCIA: Ed. 0048, 1896, p. 336<sup>157</sup>.

A publicação acima mencionada pode revelar um equívoco nesse dado quantitativo referente à porcentagem de discentes matriculados na instrução primária uruguaia em 1895, uma vez que o percentual de 84% jamais poderia representar a população de estudantes (nº= 69.160) em relação à quantidade de habitantes no país (nº= 822.892). Em razão disso, há a possibilidade de ter havido um erro na impressão dessa análise estatística, já que o número de crianças matriculadas em escolas públicas e privadas, respectivamente, corresponderia, em comparação ao total de cidadãos uruguaio, a 8,4% da população que teria acesso aos conhecimentos escolarizados em instituições de ensino.

Estatisticamente, caso a república uruguaia tivesse 84% da população escolarizada, considerando a demografia de 822.892 habitantes, o número total de estudantes seria de 691.229 de alunos e alunas. Portanto, além da possibilidade de equívoco, essa publicação também pode indicar o caráter ideológico da Revista ao dissimular dados para a passiva assimilação de muitos leitores, levando-os a crer na “pseudo-potencialidade” quantitativa e qualitativa da educação e da instrução no país vizinho.

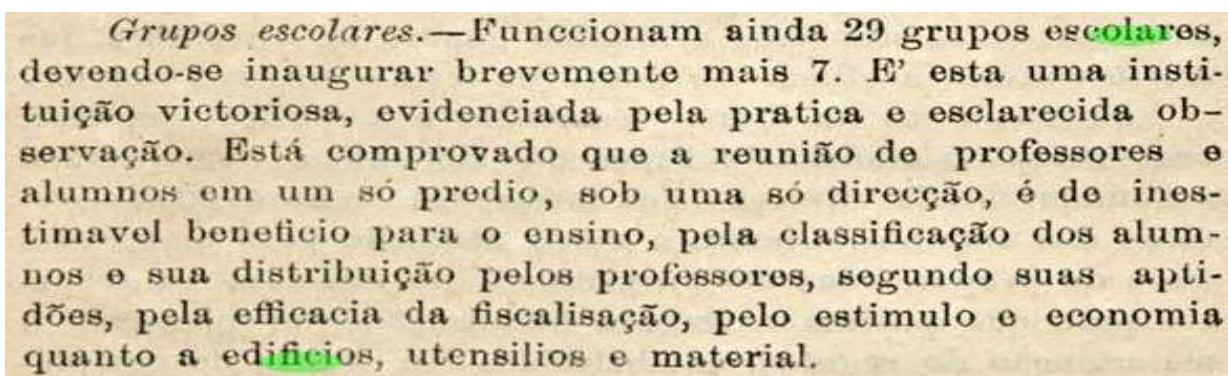
De acordo com Arriada et al. (2018):

O país vizinho, a República Oriental do Uruguai, nas primeiras décadas do século XX, era considerado por diversas nações como um possível modelo a ser investigado e, quiçá, até imitado. Os avanços e

<sup>157</sup> Número da revista: Tomo 9o - Núm. 48. Data da publicação: 15 de junho de 1896. Página (Hemeroteca/BN): Página (Revista Pedagógica): 336.

progressos renderam ao país nesse período o status de “Suíça latino-americana”. Desse modo, era comum intelectuais brasileiros periodicamente visitarem o Uruguai. Essa prática era realizada desde o final do século XIX, e se acentuou nos primeiros anos do século XX.

Outra ocorrência na Revista Pedagógica publicou informações sobre a construção dos Grupos Escolares no Brasil.



*Grupos escolares.*—Funcionam ainda 29 grupos escolares, devendo-se inaugurar brevemente mais 7. É esta uma instituição victoriosa, evidenciada pela pratica e esclarecida observação. Está comprovado que a reunião de professores e alumnos em um só predio, sob uma só direcção, é de inestimavel beneficio para o ensino, pela classificação dos alumnos e sua distribuição pelos professores, segundo suas aptidões, pela efficacia da fiscalisação, pelo estimulo e economia quanto a edificios, utensilios e material.

Fonte: **24ª OCORRÊNCIA:** Ed. 0048, 1896, p. 363<sup>158</sup>.

No que concerne à institucionalização dos Grupos Escolares no Brasil:

De acordo com a historiografia, no Brasil a escola primária graduada foi implantada no estado de São Paulo, em 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade recebendo, por essa razão, a denominação de Grupo Escolar. Configurando-se como uma escola urbana, moderna e complexa, os primeiros grupos escolares foram instalados no interior do estado em prédios especialmente construídos para abrigar a instituição, adotando uma arquitetura monumental e edificante que colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais e servia para propagar a divulgação dos governos republicanos. Além da majestosidade dos edifícios, a organização administrativa e didático-pedagógica desses estabelecimentos era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas unitárias (escolas isoladas) o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social (Souza, 1998; 2007 *apud* Schueler, 2008, p. 2).

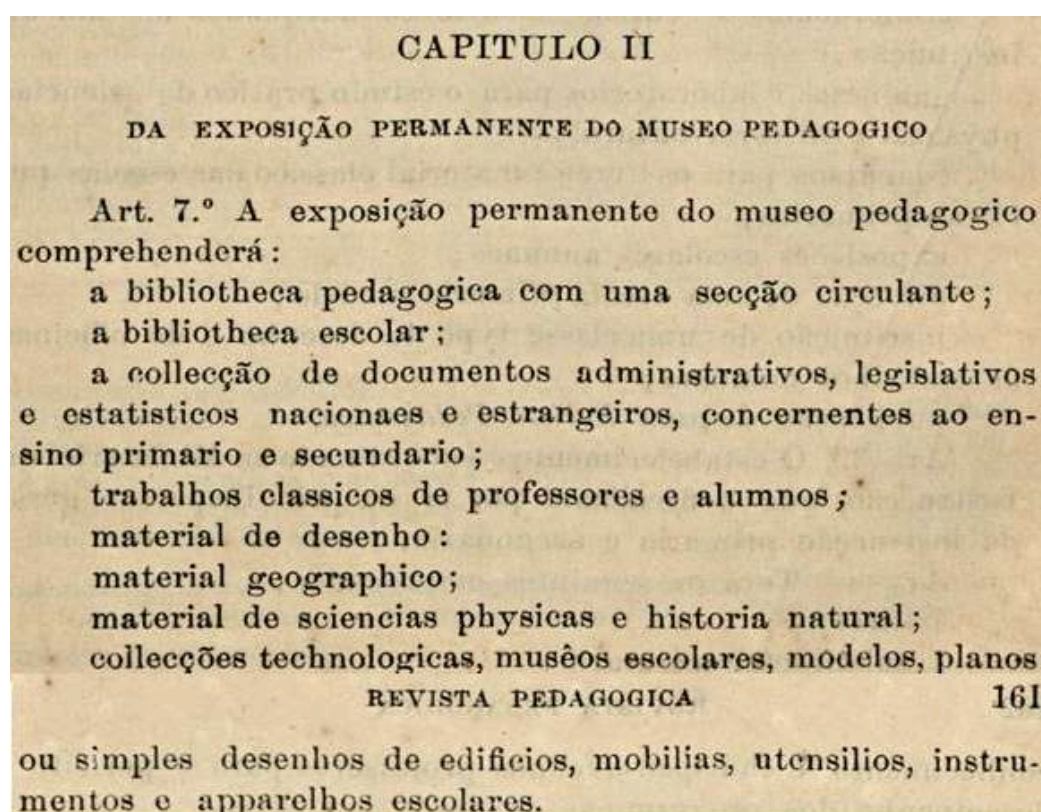
---

<sup>158</sup> **Número da revista:** Tomo 9o - Núm. 48. **Data da publicação:** 15 de junho de 1896. **Página Hemeroteca/BN:** 188. **Página (Revista Pedagógica):** 363.

### 3.2.3 - As atividades formativas, a visitação no Museu Pedagógico e sua mudança de sede.

Na Revista Pedagógica do Museu, o método intuitivo<sup>159</sup> era comunicado como o mais apropriado à causa da educação republicana, por isso, direcionar recursos pedagógicos vinculados ao ensino pelo aspecto das coisas, organizado em torno de percepções racionais, ativas e concretas que poderia ser um meio facilitador de homogeneização político-pedagógica nacional nos primeiros anos da República.

Isso que foi dito acima pode ser verificado nas ocorrências a seguir sobre a organização interna da Exposição Permanente do Museu Pedagógico, cujos artefatos reconhecidamente modernos da cultura material escolar, à época, foram apresentados a fim de desenvolver métodos de ensino modernos.



Fonte: **2ª OCORRÊNCIA**: Ed. 0001, 1890, p. 160-161<sup>160</sup>.

<sup>159</sup> Cf. Valdemarin (2004) e Saviani (2011).

<sup>160</sup> **Número da revista**: 3 **Data da publicação**: 15 de dezembro de 1890; **Página (Hemeroteca/BN)**: 28-29 ; **Página (Revista Pedagógica)**: 160-161.

Demais, o *Pedagogium* está colleccionando tudo quanto existe a respeito do ensino nacional, está levantando estatísticas, terminando muitos trabalhos importantes, como a distribuição districtal das escolas no municipio federal; tudo isto que era absolutamente desconhecido em nossas tradições administrativas e que se reputava e se reputa objecto de luxo. Esses trabalhos feitos, essas colleções interessantes realisadas e estudadas, serviriam para a aquisição de methods melhores de ensino, para a assimilação de meios completamente diferentes de tudo quanto existia entre nós em materia de pedagogia.

Fonte: **Revista Pedagógica, 1893, ed. 0025-0027, p. 48.**

Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341010&Pesq=Pedagogium&pagfis=936>> Acesso em: 20/08/2023.

O apelo à aquisição de objetos atinentes à cultura material escolar republicana para a organização da Exposição Permanente do *Pedagogium* também foi realizado no *Jornal do Brasil* (RJ). O comunicado solicitou a participação de docentes e editores no tocante à doação de artefatos que deveriam compor as “vitrines” da seção de Educação do Museu:

**DECLARAÇÕES**

**Pedagogium**

De ordem do Sr. Dr. director communico a todos os Srs. professores e editores que, de hoje até o dia 12 do corrente, das 10 horas da manhã às 3 da tarde, serão recebidos neste estabelecimento, á rua do Visconde do Rio Branco n. 13, os objectos que devão figurar na exposição escolar de que trata o art. 29 do regulamento do *Pedagogium*.

Secretaria do *Pedagogium*, 1º de Dezembro de 1891 — O sub-director secretario, *Felisberto de Carvalho*.

Fonte: **Jornal do Brasil, 2 dez. 1891, ed. 00238, p. 3.**

Disponível em: <[Jornal do Brasil \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341010&Pesq=Pedagogium&pagfis=936)>. Acesso em: 21/11/2023.

**Exposição escolar no Pedagogium**

Não sabemos se as questões políticas do dia deixarão lugar para a consideração de outros assumptos. Assim, ignoramos qual a attenção que ao nosso publico merecerá a exposição de trabalhos dos alumnos e mestres das escolas publicas, no anno lectivo findo, feita em uma das salas do Pedagogium. Certo não precisamos dizer ao leitor o que é o Pedagogium, estabelecimento que não tem apenas por fim ser uma permanente exposição de livros, material, mobílias e apetrechos escolares, senão também ser um centro de informação pedagogica para todo o paiz. Será este, talvez, o seu aspecto mais importante, e por isso não nos é possível acompanhar o Congresso na sua idéa de extinguir esse instituto, porventura uma das mais bem inspiradas creações da reforma Benjamin Constant. Não ha quem desconheça a necessidade da educação nacional, que virá fortificar a unidade moral que, em bem da propria federação, deve existir no paiz. Desde o antigo regimen o ensino primario esteve, como continúa a estar, confiado ás provincias, hoje estados.

Fonte: **Jornal do Brasil, 23 dez. 1891, ed. 00259, p. 1.**

Disponível em: <[Jornal do Brasil \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](http://www.docreader.com.br/jornal-do-brasil-1890-a-1899)>. Acesso em: 21/11/2023.

A Revista Pedagógica também apresentou narrativas e representações que tinham o objetivo de associar os conteúdos das disciplinas escolares com os comportamentos sociais das coletividades, visando a homogeneização de hábitos e valores. Julia (2001, p. 10-11) explica que a cultura escolar também pode ser analisada mediante a observação do conjunto de práticas que permitem a transmissão dos conhecimentos selecionados para a formação dos sujeitos, ao privilegiar a incorporação dos comportamentos, normas e hábitos por meio da coordenação das finalidades que podem variar conforme as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A configuração do aparato escolar republicano, pela perspectiva das disciplinas escolares, também pode ser apresentada nas publicações que descreveram os espaços internos do *Pedagogium*, conforme podemos depreender da ocorrência a seguir que divulgou alguns vestígios da relação entre a exposição de objetos da cultura material escolar e a seção permanente do Museu Pedagógico, conferindo, desta vez, visibilidade às práticas de ensino na disciplina matemática.

Não era empresa fácil instalar convenientemente o *Pedagogium* em um edifício arruinado, construído há mais de meio século.

Valeu-me, porém, a lição recebida nas visitas que em 1889 fiz aos museus pedagógicos de Paris e de Madrid, cujos directores acharam-se na mesma situação, e julgo não ter sido infeliz executando o seguinte plano, apresentado no meu primeiro relatório.

No pavimento terreo organizei a exposição permanente do material escolar estrangeiro e nacional: modelos de bancos, carteiras, mesas para professores, adjuntos e alunos; estrados, quadros negros, contadores, arithmômetros, cabides, lavatórios, compendios de systema metrico decimal, quadros com vistas e plantas de edificios escolares.

Uma inspecção superficial descobre a importancia que os paizes europeus e americanos ligam a esta parte da organização escolar.

Fonte: 11ª OCORRÊNCIA: Ed. 0018, 1892, p. 324<sup>161</sup>.

A constituição de uma disciplina pode ser articulada à cultura escolar, pois, uma vez atravessada por momentos de estabilidade e transformação, tanto pelas ações guarnecidas por reformas educacionais, de reorganização curricular, de alteração do público, quanto pela mudança de métodos de ensino, pode definir as normas e finalidades de regem a escola e os processos de profissionalização docentes.

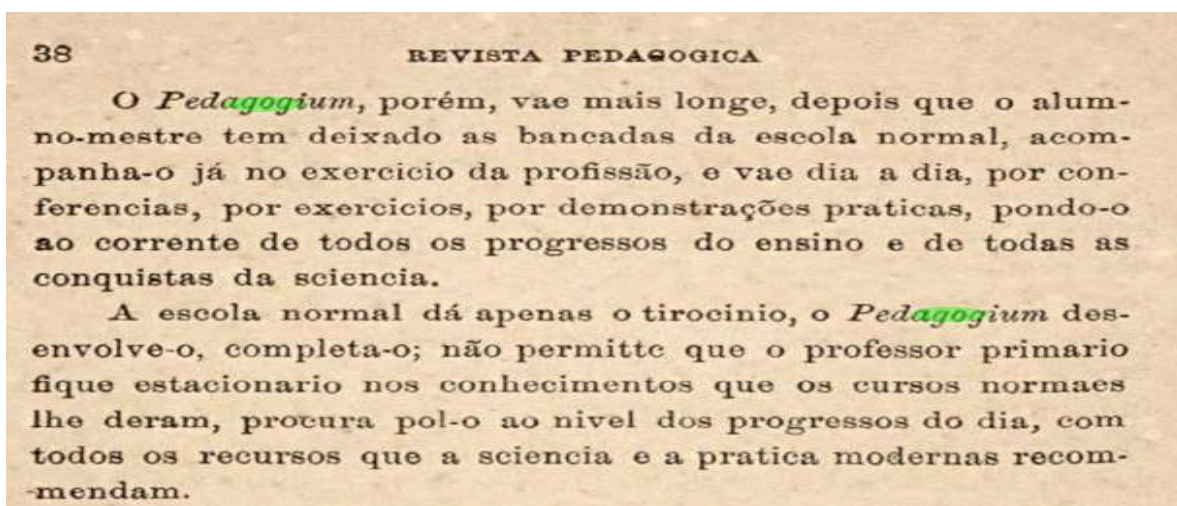
Logo, de acordo com Julia (2001, p. 12-13), a história das disciplinas escolares:

Tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através dos grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir uma história renovada da educação. Ela abre, em todo caso, para retomar uma metáfora aeronáutica, a “caixa preta” da escola, ao buscar compreender o que ocorre nesse espaço particular.

---

<sup>161</sup> Número da revista: Tomo 3o; núm. 6; Data da publicação: 15 de agosto de 1892; Página (Hemeroteca/BN): 26; Página (Revista Pedagógica): 324.

A qualificação de professores também figurava no raio de ação do Museu Pedagógico. Nessa perspectiva, afirma Marchi (2021, p. 246), o *Pedagogium* serviu como “um órgão direcionador do governo, que deveria apresentar modelos e oferecer formação, colaborando com o Ensino Primário e Secundário do país”. Também depreendemos isso da comunicação a seguir realizada pela Revista Pedagógica.

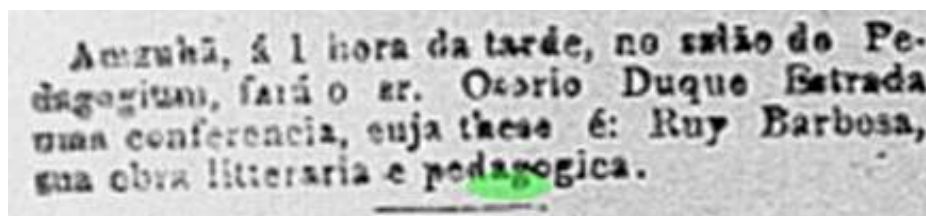


Fonte: **Revista Pedagógica, 1893, ed. 0025-0027, p. 38.**

Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341010&Pesq=Pedagogium&pagfis=931>>. Acesso em: 20/08/2023.

Ainda sobre a qualificação docente, o Jornal do Brasil publicou uma notícia sobre a conferência de Osório Duque Estrada que ocorreria no Museu com o seguinte tema: “*Ruy Barbosa: sua obra litteraria e pedagogica*”.

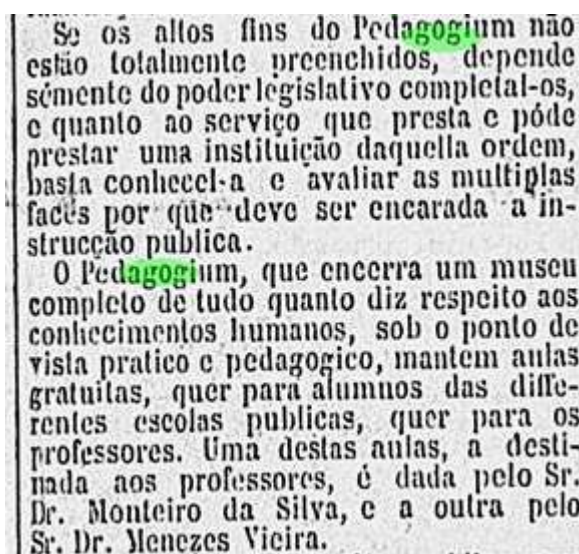


Fonte: **Jornal do Brasil, 11 jul. 1896, ed. 00193, p. 3.**

Disponível em: <[Jornal do Brasil \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=341010&Pesq=Pedagogium&pagfis=931)>. Acesso em: 21/11/2023.

Osório Duque Estrada era docente do Colégio Pedro II, membro da Academia Brasileira de Letras, poeta e crítico literário (Costa e Soares, 2020, p. 16). Quando jovem havia estudado Colégio de Meneses Vieira, então diretor do Museu, o que pode indicar certa proximidade intelectual entre eles.

Uma notícia no Jornal O Paiz (RJ) traz à tona mais informações sobre a qualificação de professores que ocorria no Museu.



Se os altos fins do Pedagogium não estão totalmente preenchidos, depende somente do poder legislativo completal-os, e quanto ao serviço que presta e pôde prestar uma instituição daquella ordem, basta conhecê-la e avaliar as multiplas facês por que deve ser encarada a instrução publica.

O Pedagogium, que encerra um museu completo de tudo quanto diz respeito aos conhecimentos humanos, sob o ponto de vista pratico e pedagogico, mantem aulas gratuitas, quer para alumnos das diferentes escolas publicas, quer para os professores. Uma destas aulas, a destinada aos professores, é dada pelo Sr. Dr. Monteiro da Silva, e a outra pelo Sr. Dr. Menezes Vieira.

Fonte: **O Paiz**, 28 ago. 1892, ed. 03771, p. 2.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(br.br\)](https://www.docreader.com.br/br/1890-1899/O-Paiz-RJ-1890-a-1899-DocReader-Web-br)>.

Acesso em: 26/11/2023.

As pesquisas de Marchi (2021, p. 249) apresentam a listagem nominal de professores que ministraram conferências no *Pedagogium*, entre eles, os docentes mencionados na ocorrência acima:

A edição de 15 de setembro de 1894, em pequeno relatório sobre os quatro anos de funcionamento do Museu, foi publicada uma lista dos professores que haviam feito conferências regulares no Pedagogium: Jayme Pombo Bricio Filho, professor de escola do 2º grau; Raymundo Monteiro da Silva; Joaquim José de Menezes Vieira, diretor do Museu; José Parga Nina; Ulysses Cabral, diretor do Colégio Atheneu Brasileiro; Themistocles Savio, professor do Colégio Militar; e Luiz Carlos Duque Estrada, professor do Colégio Militar (Revista Pedagógica, n. 37-38-39, Tomo 7, 1894, p. 136 *apud* Marchi, 2021, p. 249).



Conforme apontaram Schueler e Magaldi (2009, p. 45) o projeto da escola primária republicana esteve inserido nas iniciativas do Estado Brasileiro no tocante à construção de um imaginário pedagógico e formativo estritamente acoplado às escolas, que deveriam promover valores morais, cívicos, patrióticos e disciplinares à criança. Os aspectos civilizatórios direcionados a discentes e familiares estenderam-se ainda para fora dos muros escolares, de modo a atingir a sociedade brasileira.

No decorrer de sua existência, o Museu Pedagógico teve diversas categorias de visitantes, que foram apresentadas nominalmente não apenas nas edições da Revista Pedagógica, mas também em outros impressos da época.



**Pedagogium** — O Pedagogium foi visitado no mez de Outubro findo por 251 pessoas, entre ellas o Sr. Dr. Benjamin Franklin Ramiz Galvão, inspector geral da instrucção publica, professores e professoras com turmas de alumnos, tendo sido hontem frequentado pelas senhoras professoras D. Rita Josephina de Campos com 10 alumnas, D. Anna Dias Vieira com 16 alumnas e uma professora adjunta, D. Joaquina Rosa Pereira de Assumpção, D. Maria da Conceição Peçanha com uma adjunta e 3 alumnas, D. Maria Amelia Fernandes com 6 alumnas, Stella Lindleimer, e os professores, Luiz Augusto dos Reis, Maximino de Araujo Maciel, Aureliano E. de Andrade e Silva, Isaias Costa Ferreira, Ezequiel B. de Vasconcellos Junior, Domingos de G. Gil, Gustavo de Paula Reis, com 10 alumnos, Pedro de Campos Pinna, Adalberto O. A. Sequeira Amazonas com 8 alumnos, os alumnos da Companhia Educadora Fortunato Campos de Medeiros e Albuquerque, Washington Reis e o Sr. Pedro de Souza Chagas.

Fonte: **Jornal do Brasil**, 8 nov. 1891, ed. 00211, p. 2.

Disponível em: <[Jornal do Brasil \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](http://www.docreader.com.br/jornal-do-brasil-rj-1890-a-1899)>. Acesso em: 21/11/2023.

Camila Marchi (2021, p. 156) também apresenta alguns desses nomes, evidenciando, nas possibilidades de sua pesquisa, os intuítos de cada uma das visitas, ao passo que pôs em evidência que o Pedagogium não apenas era

utilizado como meio “expositor” das inovações pedagógicas, mas também como locus formador de espírito científico, por meio dos recursos laboratoriais:

Sendo um Museu de exposições pedagógicas com espaços destinados para a visualização, aprendizagem e prática, o maior número de visitas eram das escolas. Os documentos, tanto a Revista Pedagógica quanto os jornais, relatam com frequência o uso dos espaços do Museu por professores e seus respectivos alunos. Mas além do público escolar, eram frequentes também as visitas de políticos e chefes de estado, como o prefeito da cidade, e o Presidente da República (...).

As presenças de personalidades<sup>162</sup> como a de Benjamin F. Ramiz Galvão (inspetor geral da instrução primária e secundária da capital federal), Dr. Duque Estrada (professor de lições de coisas do Colégio Militar), Elias F. Nazareth, Dr. João Köpke (diretor do Instituto Köpke); professores Pereira Frazão e Francisco Alves (editor proprietário da livraria clássica), Mr. Ch. Vautelet (representante de vários editores franceses), Olimpia Proença (diretora de colégio feminino de 2º grau) não foram descartadas nas operações historiográficas de Marchi (2021).

De maneira a elucidar algumas práticas científicas que ocorreram no *Pedagogium*, foi possível encontrar uma notícia, em *O Paiz*, na qual informou sobre visitas realizadas por discentes de uma escola feminina de 2º grau, situada no Largo do Machado, em 4 de setembro de 1893, bem como pelo docente da cátedra de ciências físicas e naturais da mesma instituição, o Dr. Brício Filho. Em que pese a definição dos artigos 21 e 22 do Decreto-Lei nº. 980, de 1890, aos quais estabelecem que:

Art. 21. O Pedagogium terá laboratorios e gabinetes de physica, de chimica, de historia natural, convenientemente preparados para o estudo pratico dessas materias. Art. 22. Mediante autorização do director, poderão ser utilizados pelos normalistas ou pelos professores, que ahi desejarem entregar-se ao trabalho de manipulações e experiencias em horas diferentes das que são destinadas aos cursos scientificos (Brasil, 1890).

---

<sup>162</sup> Desde o nascimento da instituição, assistiu-se a um intenso debate em torno da relevância e funcionalidade de um Museu Pedagógico Nacional destinado à formação de professores, mas que, na prática, tinha somente alcance local. Além disso, os embates giravam em torno dos gastos de uma instituição com tais objetivos diante da existência das Escolas Normais (Marchi, 2021, p. 164).

Vejamos, a seguir, o que noticiou uma ocorrência no Jornal O Paiz (RJ) de 5 de setembro de 1893:

As alumnas adiantadas da 2ª escola do 2º grão para o sexo feminino, sita ao largo do Machado, visitaram hontem o Pedagogium, onde foram recebidas pelos Drs. Menezes Vieira, director daquelle estabelecimento, e Bricio Filho, professor da cadeira de sciencias phisicas e historia natural da mesma escola.

Depois de percorrer com as suas discipulas todo o edificio, mostrando por essa occasião as muitas vantagens da instituição creada por Benjamin Constant, o Dr. Bricio Filho deu aula de physica na sala principal do edificio, fazendo funcionar varios appparelhos de *hydrostatica* e *hydrodynamica*, apenas interrompendo as demonstrações para fazer perguntas ás suas alumnas, perguntas que obtiveram respostas traductoras de estudo e intelligencia.

Assistiram ao acto alguns professores e professoras publicas.

Acompanharam as meninas, durante todo o tempo, as Sras. D.D. Etelevina Baptista da Silva, directora, e Elvira Brito, adjunta da escola.

Fonte: **O Paiz**, 05 set. 1893, ed. 04138, p. 2.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>.

Acesso em: 26/11/2023.

Mais uma ocorrência, dessa vez proveniente da Revista Pedagógica, divulgou a lista nominal de 16 pessoas que visitaram o Museu Pedagogium e solicitaram informações sobre a construção de escolas, mobiliários e demais aspectos vinculados às práticas de ensino. Nesse sentido, torna-se necessário situar as ações de “Alexandre Max Kitzinger<sup>163</sup>, Cavallier Darbely<sup>164</sup>, Joaquim Carvalho, Manoel Joaquim

<sup>163</sup> De acordo com o sítio virtual do IHGB - Instituto Histórico e Geográfico do Brasil, Alexandre Max Kitzinger foi autor do livro “Resenha histórica da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro desde sua fundação até a abdicação de D. Pedro I”, publicado pela Imprensa Nacional (Rio de Janeiro) em 1913. Disponível em: <<https://www.ihgb.org.br/pesquisa/biblioteca/item/2334-resenha-historica-da-cidade-de-s%C3%A3o-sebasti%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-desde-sua-funda%C3%A7%C3%A3o-at%C3%A9-a-abdica%C3%A7%C3%A3o-de-d-pedro-i-alexandre-max-kitzinger.html>>. Acesso em: 01/10/2023.

<sup>164</sup> Existem indícios, no site da Biblioteca Digital Luso Brasileira (Biblioteca Nacional), que Cavallier Darbely atuou no campo musical publicando obras do gênero na passagem do século XIX para XX. Disponível em:

da Silva Junior, Armando de Araújo C. Vidal, Ms. F. Richard, A. Zeender<sup>165</sup>, Carlota A. de Almeida Brandão, Raphael Frederico, Ezequiel B. de Vasconcellos Junior, Augusto de Miranda, Aureliano B. de Andrada e Silva, Anna Dias Vieira, Marianna A. de Loureiro Fernandes, Maria da Conceição Peçanha e 'Engenheiro Civil' J. Adherbal da Costa<sup>166</sup> no quadro das diversificadas ações sociais que integraram a história das instituições escolares brasileiras<sup>167</sup>.

A verificação de alguns indícios biográficos nas edições do *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ)*<sup>168</sup> <sup>169</sup> sobre pessoas que visitaram o *Pedagogium*, procurando por informações acerca do tema de arquitetura de edifícios

---

<<https://bdib.bn.gov.br/acervo/browse?value=Cavalier-Darbilly,%20Carlos%20Severiano,%201846-1918&type=author>>. Acesso em: 01/10/2023.

<sup>165</sup> Existem 7 ocorrências sobre o nome “Alfredo Zeender” em edições do *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ)*, que foram publicadas entre 1906 e 1910, nas quais indicam que ele atuou por anos no ramo do comércio, sem que houvessem quaisquer especificações, no impresso, acerca das suas ocupações trabalhistas. A única informação que consta no periódico demonstra que ele frequentava um “escritório de amostras”, situado na Rua General Câmara, nº 87. Além disso, edições de 1910 apresentam algumas atuações profissionais realizadas na Rua da Carioca, nº 28. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=19364&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em: 01/10/2023.

<sup>166</sup> A edição C00048, de 1891, do *Almanak Laemmert: Administrativo, Mercantil e Industrial (RJ)* indica que o Engenheiro Civil Joaquim Adherbal da Costa foi conselheiro fiscal da Companhia Cremerie Fluminense, instalada no bairro de Santa Teresa. Os dados possivelmente informam que o engenheiro residia na Rua Saúde, nº 3. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=19364&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em: 01/10/2023.

<sup>167</sup> Até o momento apenas foi possível encontrar informações biográficas sobre Alexandre Max Kitzinger, A. Zeender, Cavalier Darbely e o Engenheiro Civil J. Adherbal da Costa.

<sup>168</sup> O *Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro* também é chamado de: ALMANAK LAEMMERT". Tendo sido uma obra estatística e de consulta, foi fundada em 1844 por Eduardo Von Laemmert. Reformada e reorganizada por Arthur Sauer, sua editora-proprietária era a Comp. Typ. do Brazil. Disponível em: <<https://bdib.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/41238>>. Acesso em: 01/10/2023.

<sup>169</sup> Dados da Biblioteca Digital Luso Brasileira, da Biblioteca Nacional, indicam que o *Almanak Laemmert* teve seu título modificado 13 vezes, no decurso de sua existência. Sendo eles: “ 1-Almanak administrativo, mercantil, e industrial do Rio de Janeiro (1844-1848); 2-Almanak administrativo, mercantil e industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro (1849-1863); 3-Almanak da Corte e Provincia do Rio de Janeiro (1864); 4-Almanak administrativo, mercantil e industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro (1865-1871); 5-Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Capital da Provincia do Rio de Janeiro com os Municipios de Campos e de Santos (1872); 6-Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e da Capital da Provincia do Rio de Janeiro inclusive alguns municipios da provincia, e a cidade de Santos (1873-1874); 7- Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e Provincia do Rio de Janeiro inclusive a cidade de Santos, da Provincia de Sao Paulo (1875-1881); 8-Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial da Corte e provincia do Rio de Janeiro e do municipio de Santos, na provincia de S. Paulo (1882); 9-Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Imperio do Brazil (1883-1889); 10-Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro (1890-1893); 11-Almanak Administrativo, Mercantil e Industrial do Rio de Janeiro e Indicador (1894-1907); 12-Annuario Administrativo, Agricola, Profissional, Mercantil e Industrial dos Estados Unidos do Brazil e Indicador (1908-1912); 13-Annuario Administrativo, Agricola, Profissional, Mercantil e Industrial da Republica dos Estados Unidos do Brazil (1913-1915)”. Disponível em: <<https://bdib.bn.gov.br/acervo/handle/20.500.12156.3/41238>>. Acesso em: 01/10/2023.

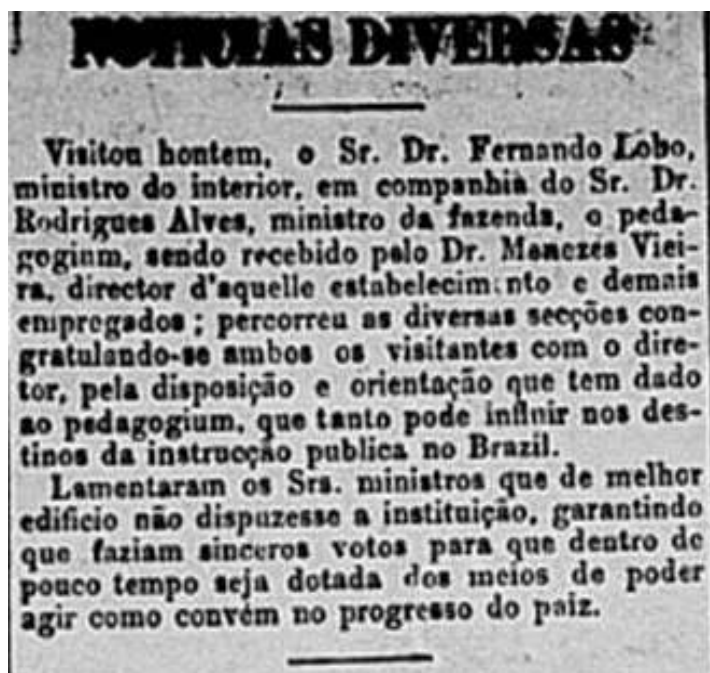
escolares e da instrução, no ano de 1894, demonstra a relevância das operações historiográficas que consideram as possibilidades de pesquisa em fontes díspares. Ou seja, compreender, pelas edições de 1906 a 1910 do Almanaque, determinados aspectos da historicidade social da educação, citada por Leonardi e Kuhlmann Jr. (2017).

As proeminências concretas e simbólicas do *Pedagogium* na política nacional de educação republicana também podem ser verificadas em uma notícia no Jornal do Brasil (RJ) que evidenciou a visita de personalidades imponentes da elite política do Brasil durante a década de 1890 àquela instituição museológica. Com exemplo, nota-se as visitas, que aconteceram entre os dias 6 e 7 de junho de 1892, dos Doutores Fernando Lobo<sup>170</sup> e Rodrigues Alves<sup>171</sup>, assim como de quem ocupou os cargos de vice-presidente do Brasil e ministro do exterior, em 1892:

---

<sup>170</sup> Nasceu em Campanha, Minas Gerais, em 8 de junho de 1851. Advogado, formou-se pela Faculdade de Direito de São Paulo em 1876. Defensor da causa republicana, durante o governo do marechal Floriano Peixoto exerceu os cargos de ministro do Exterior (1891) e da Justiça e Negócios Interiores (1892). Elegeu-se senador pelo estado de Minas Gerais (1897) e concorreu à vice-presidência da República (1898), tendo sido derrotado por Francisco de Assis Rosa e Silva. Foi ainda presidente do Banco de Crédito Rural de Minas Gerais (1900) e vice-presidente do Banco do Brasil (1915). Morreu no Rio de Janeiro em 20 de fevereiro de 1918. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes2/70-biografias/606-fernando-lobo-leite-pereira>>. Acesso em: 21/11/2023.

<sup>171</sup> Rodrigues Alves (1848-1919) foi o 5.º presidente do Brasil, exerceu o cargo entre 15 de novembro de 1902 e 15 de novembro de 1906. Recebeu da Princesa Isabel o título de "Conselheiro do Império" Fundou a Faculdade de Medicina de São Paulo. Foi deputado provincial, deputado geral e Ministro da Fazenda (...). Após o advento da República, Rodrigues Alves foi chamado para assumir a pasta da Fazenda na presidência de Floriano Peixoto, seguindo para o Rio de Janeiro. Disponível em: <[https://www.ebiografia.com/rodrigues\\_alves/](https://www.ebiografia.com/rodrigues_alves/)>. Acesso em: 21/11/2023.



Fonte: **Jornal do Brasil**, 7 jun. 1892, ed. 00158, p. 2.

Disponível em:

<[https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015\\_01&Pesq=Pedagogium&pagfis=1699](https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_01&Pesq=Pedagogium&pagfis=1699)>. Acesso em: 21/11/2023.

Outra referência nesse sentido pode ser verificada no mesmo *Jornal do Brasil* a partir de outra visita noticiada a presença de representantes do campo da instrução pública no Brasil<sup>172</sup>, assim como de estudantes de diversas escolas republicanas na instituição museal. Algumas das práticas sociais vivenciadas nas ambiências do *Pedagogium*, em 7 de junho de 1892, e que foram publicadas pelo *Jornal do Brasil* (RJ) no dia seguinte<sup>173</sup>, podem indicar a existência de ações formativas que objetivaram a conformação de um ideário educacional cívico e patriótico que, por sua vez, deveria atender às exigências sociais e conjunturais da Primeira República.

<sup>172</sup> Conforme consta na edição 03690, de 8 de junho de 1892, o *Jornal O Paiz*, o ministro da instrução pública do Distrito Federal à época era o Dr. Muniz Galvão. Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>. Acesso em: 26/11/2023.

<sup>173</sup> As visitas desses representantes do alto-escalão do Governo, mencionados na edição do *Jornal do Brasil* (RJ), também constam na edição 03690, de 8 de junho de 1892, do *Jornal O Paiz*. Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](#)>. Acesso em: 26/11/2023.

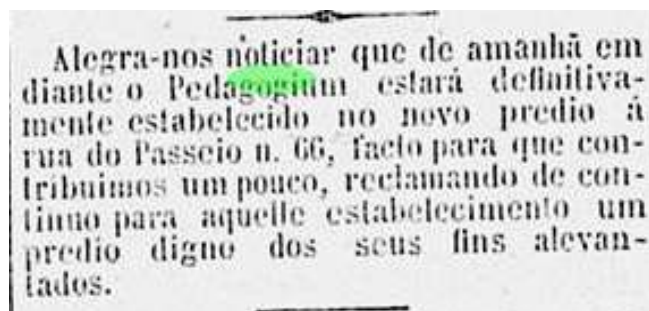


Fonte: **Jornal do Brasil**, 8 jun. 1892, ed. 00159, p. 1.

Disponível em:

<[https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015\\_01&pasta=ano%20189&pesq=&pagfis=1702](https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_01&pasta=ano%20189&pesq=&pagfis=1702)>. Acesso em: 21/11/2023.

Diante das práticas desempenhadas pelos Museu e do reconhecimento, mesmo que parcial, dos sujeitos que o frequentavam, conseguimos verificar certa materialidade do que ali corria. Contudo, considerando o período de nossa análise (1890-1896), outro fato merece nossa atenção nesse quesito da materialidade: o momento em que o Museu mudou a sua sede.



Fonte: **O Paiz**, 11 out. 1895, ed. 04027, p. 1.

Disponível em: <[O Paiz \(RJ\) - 1890 a 1899 - DocReader Web \(bn.br\)](https://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=030015_01&pasta=ano%20189&pesq=&pagfis=1702)>.

Acesso em: 02/12/2023.

A história desse novo logradouro do Museu foi apresentada, brevemente, por Marins e Schpun (2017, p. 11):

Inscritos na paisagem urbana brasileira desde o período colonial, os parques e os jardins remetem, assim, às tradições luso-tropicais de

agenciamento desses espaços. O **Passeio Público do Rio de Janeiro**, criado na década de 1780, foi inspirado em jardins geométricos franceses, modelo que foi reinterpretado em Portugal e em seu mundo colonial. Ele é o exemplo mais conhecido do surgimento desses novos espaços urbanos brasileiros que, durante a segunda metade do século XVIII, associavam referências formais vindas da Europa ao cultivo de plantas nativas da América ou das Índias Orientais. Nesse sentido, tais espaços foram laboratórios em que se reformulou a arte dos jardins vinda da Europa, favorecendo não apenas a reinvenção morfológica, mas também a seleção e adaptação de múltiplas espécies aos diferentes climas do Brasil. Essa aliança entre organização espacial e aclimação vegetal marcou os jardins de numerosas cidades do país ao longo do século XIX.

Conforme explica Marchi (2021):

Nesse sentido, o povo do Rio de Janeiro tinha a possibilidade de fazer uma caminhada no Passeio Público e entrar para conhecer o Museu Pedagógico, onde ele teria contato com um rico acervo de materiais internacionais, sobretudo. Ou o professor, com seus alunos, após um curso no Pedagogium, poderia dar um passeio no importante lugar da cidade. Percebe-se que a instalação desta instituição neste local da cidade, um local conhecido, poderia dar ainda mais destaque ao ensino do país naquele momento. Nesse sentido, o Museu funcionava também como um objeto social da cidade do Rio de Janeiro (p. 119).

**FIGURA 7 - Fachada do *Pedagogium* na Rua do Passeio Público (1922)**



Fonte: *Revista Eu sei tudo* (1922, edição 00063, Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro Digital) *apud* Marchi (2021).

Havia sim uma melhor estrutura, pois, o prédio conseguia abrigar praticamente toda a coleção em um só andar, o “(...) segundo andar poderia estar ocupado pela biblioteca e sala de exposição permanente de materiais didáticos”, conforme era,



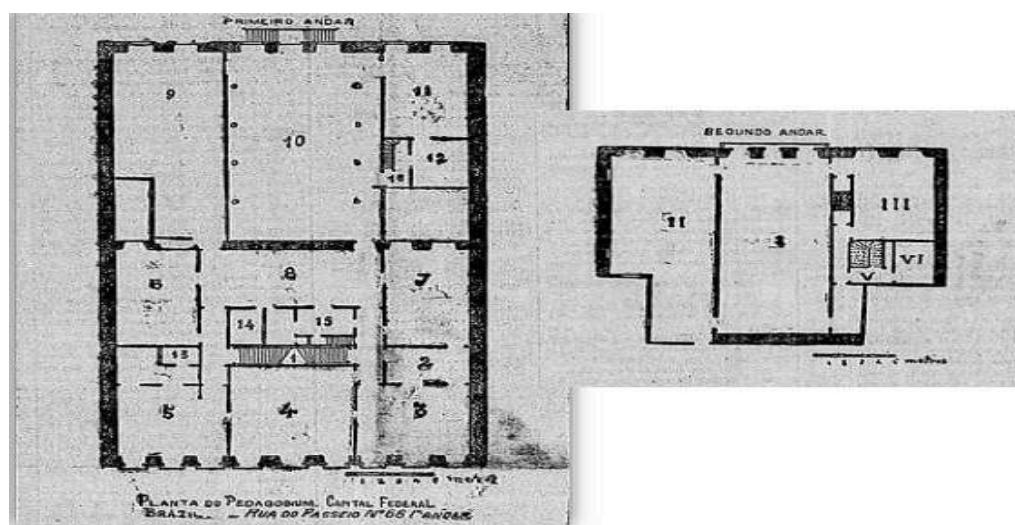
inclusive a disposição do antigo edifício do Museu, “(...) onde tais espaços ficavam no último pavimento, de salas menores” (Marchi, 2021, p. 117).

A transferência do *Pedagogium* para a Rua do Passeio Público somente foi possível mediante denúncia feita pelos editores do jornal *Gazeta de Notícias*, na edição de 11 de junho de 1895. Naquela ocasião, foram evidenciadas as más condições do edifício museológico:

Para demonstrar a urgente necessidade da mudança do *Pedagogium* do edifício em que atualmente se acha, é suficiente reproduzir aqui o seguinte trecho do relatório apresentado ao Sr. Presidente da República ao Sr. Ministro da justiça e negócios interiores: “funciona o *Pedagogium* em edifício, além de acanhado, em péssimas condições de conservação, a ponto mesmo de constituir sério perigo a permanência ali desse estabelecimento. Sua mudança impõe-se, portanto, já como medida de conveniência, determinada pela necessidade de melhor e mais completo funcionamento, já como medida de segurança as vidas de seu pessoal e de resguardar aos consideráveis valores ali existentes. ”Felizmente S. Ex. acrescenta: brevemente providenciarei a esse respeito. Expostas como se acham com louvável franqueza as péssimas condições do edifício, estamos certos de que o Sr. Ministro do interior não demorara em realizar a espontânea promessa feita em seu relatório (*Gazeta de Notícias*, 11/6/1895, p. 1 *apud* Marchi, 2021).

Meses depois, a *Gazeta de Notícias* publicou tanto a autorização da mudança do *Pedagogium* para a Rua do Passeio, quanto a representação de suas novas configurações arquitetônicas, ainda que não tenha divulgado quaisquer especificidades sobre as instalações internas do novo espaço (MARCHI, 2021, p. 116).

**FIGURA 8 - Planta do novo prédio do *Pedagogium* na Rua do Passeio Público (1895)**



FONTE: Gazeta de Notícias (12/10/1895, p. 1) *apud* Marchi (2021, p. 116)

Realocar as instalações do Museu Pedagógico do Brasil a um endereço que historicamente foi projetado através de protocolos urbanísticos envoltos por ideários civilizatórios pode representar uma das iniciativas do Estado brasileiro no que se refere à questão da modernização educacional típica dos anos finais do século XIX.

As pesquisas de Marins e Schpun (2017, p. 12) também podem nos indicar alguns aspectos políticos da urbanização brasileira na passagem do século XIX ao XX, em que pese a historicidade social e cultural da Rua do Passeio Público, na cidade do Rio, desde que analisada no quadro político-ideológico das remodelações espaciais urbanas que atenderam a determinados imaginários citadinos europeizados, tais quais os franceses, bem como por indicadores demográficos locais.

Na virada para o século XX, a urbanização massiva ocorrida nas grandes cidades brasileiras – impulsionada pelas vagas de imigrantes e pelas intervenções urbanísticas ocorridas nas capitais por determinação das novas autoridades republicanas – reforçou a importância dos jardins e dos parques. Movidos por um imaginário europeizante, no mais das vezes afrancesado, os governantes multiplicaram as encomendas. Iniciativas de melhoramento e embelezamento foram facilitadas pela presença de artesãos qualificados em inúmeras especialidades, a maioria deles imigrantes, contratados tanto pelas autoridades públicas quanto pelas elites urbanas possuidoras de palacetes cercados de imponentes jardins privados.

A partir das reflexões propostas por Marins e Schpun (2017), trabalhamos com a hipótese de que o Museu Pedagógico do Brasil, uma vez situado na Rua do Passeio Público a partir de 1895, também pode ainda mais fomentar as visitas em suas instalações, tendo em vista a monumentalidade de sua fachada na paisagem urbana da cidade e a dimensão civilizatória com a qual essa instituição foi cingida, ora pelos discursos e percepções de personalidades substantivas da estrutura burocrática do Estado Brasileiro, ora pelas maneiras com que o estabelecimento era interpretado pelos diversificados atores sociais, sobretudo por meio da ampla divulgação de notícias na mídia impressa.

No decorrer de nossa pesquisa, pudemos depreender das ocorrências abaixo, algumas dessas expectativas direcionadas ao Museu e à formação continuada de docentes formados pelas escolas normais:

Se os altos fins do *Pedagogium* não estão totalmente preenchidos, depende somente do poder legislativo completá-los (...), basta conhecê-la e avaliar as múltiplas faces por que deve ser encarada a instrução pública. O *Pedagogium*, que encerra um museu completo de tudo quanto diz respeito aos conhecimentos humanos, sob o ponto de vista prático e pedagógico (O Paiz, 1892, ed. 03771, p. 2).

Ou, ainda:

A escola normal dá apenas o tirocínio, o *Pedagogium* desenvolve-o, completa-o; não permite que o professor primário fique estacionário nos conhecimentos que os cursos normais lhe deram, procura pô-lo ao nível dos progressos do dia, com todos os recursos que a ciência e a prática modernas recomendam (Revista Pedagógica, 1893, ed. 0025-0027, p. 38).

A seguir passamos às considerações finais da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho realizamos um exercício historiográfico que evidenciou aspectos sociais e culturais da história do Museu Pedagógico do Brasil, considerando uma genealogia das principais políticas públicas educacionais brasileiras do século XIX e verificação da historicidade do *Pedagogium* em fontes periódicas e jornalísticas na década de 1890. Ao passo que fossem apresentadas as ações de alguns de seus sujeitos institucionais, suas práticas formativas, as instituições que a ele se acoplaram ante à necessidade do fortalecimento das iniciativas de organização da instrução pública republicana e o seu lugar nas estruturas cotidianas da cidade do Rio de Janeiro.

A pesquisa desenvolvida em edições da Revista Pedagógica, meio de comunicação originado pelo *Pedagogium* em 1890, pode facilitar entendimentos acerca dos modos com que o tema da arquitetura de prédios escolares e demais processos de escolarização cercados pelo imaginário pedagógico positivista, liberal e republicano eram representados em sua política editorial.

O acesso às edições do impresso pedagógico também oportunizou o contato com outras fontes históricas, ao passo que foi possível construir uma história social, política e cultural da instituição museológica, revelando a biografia de pessoas que visitaram as instalações do estabelecimento, bem como as práticas que ocorreram em suas ambiências.

Inicialmente, os enfoques epistemológicos da pesquisa consideraram somente o recorte temporal dos anos iniciais do período republicano no Brasil, porém, no decurso do processo formativo e das orientações, houve a necessidade da ampliação de nossas problematizações historiográficas, posto que também passamos a pesquisar a educação e a instrução brasileiras no Império.

Em que pese a natureza histórica de nossa pesquisa, sobretudo marcada por análises documentais provenientes das políticas públicas educacionais, dos impressos e das iconografias, dissertamos sobre a consolidação da História e seus rebatimentos na construção do campo histórico-educativo, promovendo um estudo sobre as possibilidades teórico-metodológicas de pesquisa em História da Educação.

Intitulado como **“Bases epistemológicas da História e da História da Educação”**, o primeiro capítulo desta dissertação teve como intuito apresentar a

construção científico-contemporânea do campo historiográfico, principalmente após o surgimento da *École des Annales* e da *Nouvelle Histoire*, vinculando-a à consolidação da disciplina histórico-educativa, a qual também teve seus movimentos internos de renovação observados pelo aparecimento de outros recursos documentais, que solicitaram aos seus pesquisadores, a produção de novas perguntas e metodologias de estudos sobre as “alteridades das formas de vida no passado educacional”<sup>174</sup>.

Outrossim, designado como “***Uma genealogia das políticas educacionais (1822-1890)***”, o segundo capítulo ampliou o significado histórico sobre as prescrições normativas que compuseram a Lei das Escolas de Primeiras Letras (15 out. 1827), bem como das reformas “Couto Ferraz” (Decreto-Lei nº 1.331-A, de 17 fev. 1854), “Leôncio de Carvalho” (Decreto-Lei nº 7.247, de 19 abr. 1879) e “Benjamin Constant” (Decreto-Lei nº 981, de 8 nov. 1890).

Também considero que o capítulo dito acima verificou determinados ideários pedagógicos que impactaram as práticas de sociabilidade institucionais escolares no decurso do século XIX, em que pese o processo de emancipação política brasileira de Portugal que, em 1822, atribuiu ao Brasil o caráter político-administrativo de Império e solicitou o desenvolvimento de uma burocracia estatal, bem como de novos parâmetros educacionais ao longo de todo século XIX.

Em razão do dito acima, nomeado como “***Institucionalização escolar republicana na cidade do Rio de Janeiro: o Museu Pedagogium***”, o terceiro capítulo de nosso trabalho se dedicou à contextualização da cidade do Rio de Janeiro nos processos políticos e sociais de produção, implementação e avaliação das políticas de educação, que possuíram abrangências nacionais e regionais, no Império e na Primeira República. Contextualizar o estudo genealógico das reformas educacionais à historicidade do Rio de Janeiro pode significar compreendê-lo no desenvolvimento da própria história política, geográfica e demográfica da cidade após a chegada da Corte imperial, cujas interferências incidiram sobre a configuração de trajetórias sociais, culturas materiais e patrimônios, igualmente interagentes com a cotidianidade local do espaço citadino.

A partir das complexas relações de poder verificadas nos fenômenos da educação e da instrução oitocentista no Brasil, concluímos que a instituição

---

<sup>174</sup> Cf. Cambi (1999).

museológica também atribuiu à cidade do Rio determinados parâmetros civilizatórios e de progresso, desde que veiculados por meio de sua arquitetura, objetos expostos e práticas formativas institucionais, que reforçaram imaginários, tanto de pessoas diretamente vinculadas às suas possibilidades formativas, quanto por sujeitos que perceberam-no na paisagem urbana carioca, sobretudo após sua realocação à Rua do Passeio Público, em 1895, logradouro que possuiu ampla visibilidade social e turística na passagem do século XIX ao XX.

Tendo em vista o que foi dito acima, também sinalizamos que a materialização do *Pedagogium*, a partir de 1891, nas estruturas paisagísticas da freguesia de Santo Antônio (Rua Visconde do Rio Branco, nº 13), também pode representar os intuítos do Estado Brasileiro em forjar imaginários educacionais e pedagógicos aos novos tempos republicanos, posto que também reforçou funções formativas que deram a ver sua proeminência política, social e cultural na cidade.

A realização de conferências pedagógicas e visitas guiadas que privilegiaram temas candentes à política positivista de educação brasileira e a presença de notórias personalidades da elite política do país, tais quais as de Rodrigues Alves, Benjamin F. Ramiz Galvão<sup>175</sup> e Fernando Lobo foram alguns elementos percebidos por editoriais da imprensa jornalística. As ocorrências que demonstraram a visita de alguns dos mais proeminentes representantes da classe política brasileira entre 1891 e 1892, podem indicar que as expectativas destinadas àquela instituição museológica eram imbuídas de representações de progresso e modernidade.

Consideramos, à luz dos pressupostos republicanos educacionais verificados nas fontes históricas selecionadas, que havia uma crença, amplamente compartilhada pela elite política, intelectual e econômica do país, sobre a qual debruçaram seus esforços de “modernização” do Brasil, ao passo que privilegiasse pensamentos políticos e pedagógicos que pudessem contribuir com o que julgaram ser o fortalecimento da nação.

O reforço à reprodução de uma cultura escolar guarneçada por valores liberais, científicos e patrióticos de instrução, tanto pelas práticas institucionais do museu pedagógico do Distrito Federal, quanto pelas notícias divulgadas nos jornais, pode representar o direcionamento das visões científicas prescritas na Reforma Benjamin

---

<sup>175</sup> Inspetor geral da instrução primária e secundária do Distrito Federal (1891).

Constant (1890) até as mentalidades coletivas dos sujeitos da escolarização e demais interessados no debate social e político da educação republicana.

Os documentos históricos pesquisados, além de evidenciarem as maneiras com que o *Pedagogium* esteve inserido na política de educação republicana entre 1890 e 1896, também revelaram a formalização de ideários associados à institucionalização de escolas através de suas arquiteturas.

As retóricas que atuaram em favor da construção dos estabelecimentos escolares estiveram recorrentemente evidenciadas em publicações da Revista Pedagógica, ao corroborarem com os movimentos republicanos de remodelação das práticas educativas e instrutivas, e que atribuíram forças simbólicas e concretas às discussões sobre a arquitetura de escolas. A circularidade transnacional de debates que evidenciaram a dita “importância” das construções prediais escolares se associou à ideia de modernização de espaços citadinos, de referências culturais e até mesmo estéticas.

O diálogo estabelecido entre representantes de editoriais especializados do campo pedagógico de diferentes países, como foi observado na edição 0034-0036 da Revista Pedagógica (19ª ocorrência, 15 jun. 1894, p. 252) pode exemplificar a perspectiva comparativa das instalações prediais escolares nos anos finais dos Oitocentos, na qual pode-nos fazer inferir que o tema da construção de prédios-escolas era um dos debates que mais atravessaram fronteiras, tendo como objetivos fundantes a sua legitimação na sociedade burguesa *pari passu* à organização e reprodução de *habitus*<sup>176</sup> institucionais escolarizados.

Igualmente circulante em escala geográfica transcontinental, estiveram inseridos os argumentos que agiram em favor da implementação de instituições museológicas voltadas ao campo educacional e pedagógico, de modo a facilitar a consolidação de modelos nacionais de educação e instrução públicas. Deste modo, ratificamos que o estudo sobre museus pedagógicos não se restringem apenas à análise de suas configurações concretas, simbólicas e arquitetônicas nas estruturas urbanas, uma vez que a sondagem das intervenções intelectuais de quem refletiu sobre a necessidade de sua edificação faz-se necessária.

---

<sup>176</sup> Cf. Bourdieu (2021).

As ações de Joaquim Menezes Vieira<sup>177</sup>, na política de educação republicana, estiveram imbricadas nos movimentos de modernização da educação nacional. Sua trajetória pessoal e profissional se confunde com suas aproximações doutrinárias no tocante aos imaginários pedagógicos propostos pela metodologia de ensino intuitivo, já bastante debatido por alguns representantes da elite intelectual brasileira<sup>178</sup> e estrangeira durante a década de 1880.

Consideramos, portanto, que nossa pesquisa foi exitosa ao iluminar temas candentes à historiografia da educação brasileira, tais como os debates sobre educação e instrução, via arquitetura; a conformação das principais políticas públicas brasileiras do século XIX; a profusão de distintos meios de comunicação impressa oitocentista, tais quais jornais, almanaques e revistas, que divulgaram diversidades de ações integradas, sócio-historicamente, aos movimentos modernos de institucionalização escolar brasileira; e a consolidação do Museu *Pedagogium* nas estruturas cotidianas paisagísticas do Rio de Janeiro, que, por sua vez, representou a materialização das políticas educacionais nos anos iniciais da Primeira República.

---

<sup>177</sup> Diretor do Museu Pedagógico e da Revista Pedagógica (Marchi, 2021).

<sup>178</sup> Entre os quais, citamos Rui Barbosa de Oliveira, que mencionou a relevância dos museus pedagógicos no Parecer de 1883, indicando a ampliação política de seus debates na sociedade brasileira, quando criticou os limites do Decreto-Lei nº 7.247/1879 (Reforma Couto Ferraz) com relação ao efetivo funcionamento dessa tipologia de instituições museológicas (Bastos, 2000, p. 94).



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maurício de Almeida. **A Evolução Urbana do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: IPP, 2013.

ALCÂNTARA, Wiara. **A transnacionalização de objetos escolares no fim do século XIX**. Anais do Museu Paulista: São Paulo. v.24. n.2. p. 115-159. Mai/Ago. 2016.

ALONSO, Ângela. **O movimento abolicionista brasileiro (1868-1888)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALVES, Cláudia. **Intelectuais e História da Educação: desafios à pesquisa e à atualidade educacional**. Revista História da Educação (online): ASPHE/FaE/UFPel, v. 27, e128993, p. 1-22, 2023.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia - Geral e Brasil**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da Educação**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 2003.

ARRIADA, Eduardo; et al. **Brasil e Uruguai: influências e aproximações no campo intelectual educacional**. Educação: PUC-RS, vol. 41, núm. 2, pp. 289-299, 2018.

BALTAR, Francisca Maria Teresa dos Reis. **“Arquiteturas de escolas no século XIX primeiras escolas construídas no Brasil”**. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, n.10, pp. 53-84, out. 2001.

BARAUSSE, Alberto; POSSAMAI, Zita Rosane. **Museus de Educação: História e Perspectivas Transnacionais**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UnB (Museologia e Interdisciplinaridade), v. 85, n. 16, p. 12-15, 2019.

BARBOSA, Rui. **Reforma do Ensino Primário e várias Instituições Complementares da Instrução Pública - 1883**. In: Obras Completas de Rui Barbosa. Vol.X. Tomo I, 11,m, IV. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde,1947.

BARROS, J. D. **A história cultural e a contribuição de Roger Chartier**. Diálogos: DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, pp. 125-141, 2005.

BARROS, J. D. **A história social: seus significados e seus caminhos**. LPH - Revista de História da UFOP: Ouro Preto. n° 15, 2005.

BARROS, J. D. **Os campos da História - uma introdução às especialidades da História**. Revista HISTEDBR On-line: Campinas, n. 16, p. 17-35, dez. 2004.

BASTOS, Maria Helena Camara **Ferdinand Buisson no Brasil: Pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900)**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel. Pelotas. (8): 79, p. 79-109, set. 2000.

BASTOS, Maria Helena Camara **Leituras da Ilustração Brasileira: Célestin Hippeau (1803-1883)**. Revista Brasileira de História da Educação: UEM, n°3 jan./jun. 2002.

BAUER, C. S.; NICOLAZZI, F. F. **O historiador e o falsário: usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea**. Varia História: Belo Horizonte, v. 32, n. 60, p. 807-835, set./dez.2016.

BEDIAGA, Begonha. **Discreto personagem do império brasileiro: Luís Pedreira do Couto Ferraz, visconde do Bom Retiro (1818-1886)**. Topoi (Rio J.): Rio de Janeiro, v. 18, n. 35, p. 381-405, maio/ago. 2017.

BENCOSTTA, Marcus Levy. **Diálogos sobre a história da arquitetura escolar: uma conversa com Anne-Marie Châtelet**. Revista Linhas: Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 210-219, jan./jun. 2011.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2002.

BONTEMPI Jr., Bruno; BOTO, Carlota. **O ensino público como projeto de nação: a “Memória” de Martim Francisco (1816-1823)**. Revista Brasileira de História: São Paulo, v. 34, n. 68, p. 253-278, 2014.

BOTO, Carlota. **escola primária como tema do debate político às vésperas da República**. Revista Brasileira de História: São Paulo, v. 19, p. 253-281, 1999.

BOURDIEU, P. **Sociologia Geral - vol. 2: Habitus e Campo (Curso no Collège de France, 1982-1983)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <[BRASIL. \*\*Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte\*\*. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854.](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.>”. Acesso em: 19/04/2023.</a></p></div><div data-bbox=)

BRASIL. **Decreto nº. 7.247, de 19 de abril de 1879, do Reforma do ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império. Império do Brasil de 1879 – Parte II – Tomo XLII**. Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, p. 196-217, 217, 1879.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 981. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal**. In: BRASIL. Decretos do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890.

BRASIL, Bruno. **Jornal do Brasil**. Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional: Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://bndigital.bn.gov.br/artigos/jornal-do-brasil/>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

BUENO, M. F. G. **A história da educação: a cidade, a arquitetura escolar e o corpo**. Cadernos do CEOM: Chapecó, v. 21, n. 28, p. 243-248, 2008.

BURKE, Peter (org.). **Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro**. In: A escrita da história: novas perspectivas (Trad. de Magda Lopes). São Paulo: Editora da UNESP. 7a Ed., p. 7-37, 1992.

BURKE, Peter. **A escola dos Annales: 1929-1989. A Revolução Francesa na Historiografia**. São Paulo: UNESP, 1991.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução: Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPANHOLE e CAMPANHOLE. **As Constituições do Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1981.

CARDOSO, Maurício Estevam. **Por uma história cultural da educação: possibilidades de abordagens**. Cadernos de História da Educação: Uberlândia. v. 10, n. 2, jul./dez. 2011.

CARNEIRO, K T.; SILVA, B. A. R. **Sobre os desafios das pesquisas históricas: urdiduras de um caminho em construção**. In: Metodologia de Pesquisa Científica: reflexões e experiências investigativas em Educação. Ronei Ximenes Martins (Org.). Lavras: Editora UFLA. 2022, pp. 125-144.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. **Benjamin Constant e a instrução pública no início da República**. 1994. 201p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1994.

CARVALHO, J. M. **História do Brasil Nação (1808-2010) - vol. 2 (A CONSTRUÇÃO NACIONAL, 1830-1889)**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2012.

CASTRO, César Augusto. **Arquivos e fontes na História da Educação**. In: História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização. José Gonçalves Gondra;

Maria Cristina Gomes Machado; Regina Helena Silva Simões (orgs.). Vitória: EDUFES, pp. 227-252, 2017.

CASTRO, C. A., Vidal, D. G., Peres, E., Souza, G., & Silva, V. L. G.. **Cultura material escolar: fontes para a história da escola e da escolarização elementar (MA, SP, PR, SC e RS, 1870-1925)**. In: R. F., Souza, V. L.G. Silva, & E. F. Sá (Org.). Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930) (Vol. 1, p. 273-315). Cuiabá, MS: EDUFMT, 2013.

CATANI, Denice Barbara. Estudos de História da Profissão Docente. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. 5a ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 585-600, 2015.

CHARTIER, Roger. "Cultura popular": revisitando um conceito historiográfico. Estudos Históricos: Rio de Janeiro, v. 8, n. 16, 1995, p. 179-192.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia: a história entre certezas e inquietude**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. A História Cultural, entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Tradução Andréa Daher e Zenir Campos. Estudos Avançados: São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, jan./abr.1991.

CHAVES, Miriam Waidenfeld; LOPES, Sonia de Castro Lopes. **Apresentação**. In: Miriam Waidenfeld Chaves e Sonia de Castro Lopes (orgs.). Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro - um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X (FAPERJ), 2009.

CHIBENI, Silvio Seno. **O que é ciência?** Texto didático: IFCH - UNICAMP, 2001.

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.

COSTA, Patrícia Coelho da; SOARES, Jefferson da Costa. **O centenário da Independência Brasileira em nossas escolas primárias: narrativas históricas escolares em disputa**. RBHE: Rio de Janeiro, v. 20, p. 1-22, 2020.

CRISTOVAM, F. K. G.; ARAÚJO, M. J. **Educação e constituições brasileiras**. Congresso Nacional de Práticas Educativas:, Campina Grande (PB), v.1 , 2017.

CRUZ, H. F.; PEIXOTO, M. H. C. **Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa**. Projeto História: São Paulo, n. 35, p. 253-270, dez. 2007.

CUNHA, L. A. **A Educação nas constituições brasileiras: análise e propostas**. Educação & Sociedade, São Paulo, Ano VII, n. 23, abr. 1986.

DARNTON, Robert. **O Beijo de Lamourette: Mídia, Cultura e Revolução**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DE CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

DÓREA, Célia Rosângela Dantas. **A arquitetura escolar como objeto de pesquisa em História da Educação**. Educar em Revista: Curitiba, n. 49, p. 161-181, jul./set. 2013.

DUBY, Georges. **Problèmes et méthodes en histoire culturel**. In: LE GOFF, Jacques; KOPECZI, Bela (Orgs.). *Objet et méthodes de l'histoire de la culture. Actes du Colloque Franco-Hongrois de Tihany*. Paris/Budapest: Éditions du Centre National de la Recherche Scientifique/Akademiai Kiadó, 1982. p. 13-18.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOLANO, Agustín. **Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo**. In: VIÑAO FRAGO, Antonio. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura escolar como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FALCON, Francisco José Calazans. **História cultural e história da educação\***. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 328-339, maio/ago. 2006.

FARIA FILHO, L. M.; VIDAL, D. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. **A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites**. Revista Contrapontos (eletrônica): Itajaí, v. 19, n. 1, jan-dez/2019.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. **A História da Educação na relação com os saberes histórico e pedagógico\***. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 13 n. 39 set./dez. 2008.

FERNANDES, Ana Lúcia Cunha. **O campo pedagógico no Brasil no final do século XIX: lugares, pessoas e instituições na construção de uma nova sociedade**. XXVII Simpósio Nacional de História (ANPUH - Brasil) - Conhecimento histórico e diálogo social: Natal (RN), p. 1-15, 2013.

FONSECA, Thiago Vinícius Mantuano. **A região portuária do Rio de Janeiro no século XIX: aspectos demográficos e sociais**. Almanack: Guarulhos, n. 21, p. 166-204, abr. 2019.

FREITAS, Maria Vanderlânia Sousa de. **A reforma Benjamin Constant e a educação básica no início do século XX**. Anais II CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2015.

FROEBEL, F. W. A. **A educação do homem**. Passo Fundo: UPF, 2001.

GONDRA, José G. **“Conformando o discurso pedagógico: a contribuição da medicina”**. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). Educação, modernidade e civilização. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GONDRA, José G. **”Soldados da instrução” e a emergência da imprensa pedagógica na Capital do Brasil (1877-1878)**. Revista Mexicana de Historia de la Educación, v. III, n. 5, p. 95-117, 2015.

GONDRA, José G. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. 1ª Ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GONDRA, José G.. **Entre os frutos e o arvoredo: a Docência no Projeto Educacional Republicano (1890/1896)**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPel: Pelotas (2), p. 83-97, set. 1997.

GONDRA, José, G. **O Veículo de Circulação da Pedagogia Oficial da República: a Revista Pedagógica\***. RBEP: Brasília, v. 78, n. 188/189/190, p. 374-395, jan./dez. 1997.

GONDRA, José, G; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)**. 1. ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. v. 1. 486p.

GONDRA, José G; ROCHA, H. H. P. **A escola e a produção de sujeitos higienizados**. PERSPECTIVA: Florianópolis, v.20, n.02, p.493-512, jul./dc2. 2002.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **Escola compulsória inglesa: história e historiografia\***. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 18 n. 53 abr.-jun. 2013.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Primeira Thomson Learning, 2005.

HOUAISS, Antônio; VILAR, Mauro de Sales. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 1ª ed.. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Tradução: Revista Brasileira de História da Educação: Rio de Janeiro, n°1 jan./jun. 2001.

KUHLMANN JR., Moysés. **As grandes festas didáticas: a educação brasileira e as exposições internacionais (1862-1922)**. Bragança Paulista: EDUSP, 2001.

KUHLMANN JR., Moysés; LEONARDI, Paula. **História da Educação no quadro das relações sociais**. Hist. Educ. (Online) Porto Alegre v. 21 n. 51, p. 207-227, jan./abr., 2017.



LE GOFF, Jacques.. **Memória**. História e Memória. Campinas: Unicamp, p. 423-483, 1990.

LE GOFF, Jacques. **Storia e memoria**. Torino: Einaudi, 1982 [Ed. bras.: História e Memória, São Paulo: Unicamp, 1990].

LE GOFF, Jacques; KOPECZI, Bela (Orgs.). **Objet et méthodes de l'histoire de la culture. Actes du Colloque Franco-Hongrois de Tihany**. Paris/Budapest: Éditions du CNRS/Akademiai Kiadó, 1982.

LEITÃO, Lúcia; LACERDA, Norma. **O espaço na geografia e o espaço da arquitetura: reflexões epistemológicas**. Cad. Metrop.: São Paulo, v. 18, n. 37, pp. 803-822, set/dez 2016.

LEROI-GOURHAN, André. **O gesto e a palavra**. Lisboa: Edições 70, 1965.

LEVI, Giovanni. **Sobre a micro-história**. In: Peter Burke (org.). A escrita da história: novas perspectivas (Trad. de Magda Lopes). São Paulo: Editora da UNESP. 7a Ed., p. 133-161, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **Arquitetura do saber: espaços físicos de colégios privados da Corte Imperial**. Revista Êxitus, v. 2, n. 2, p. 117-135, 2012.

LIMEIRA, Aline de Moraes. **Impressos: veículos de publicidades, fontes para a História da Educação**. Cadernos de História da Educação: Uberlândia, v. 11, p. 357-388, n. 2, jul./dez., 2012.

LINS, Ivan. **História do Positivismo no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

LOVISOLO, Hugo. **A memória e a formação dos homens**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Vol. 2, No 3, p. 16-28, 1989.

LUCA, T. R. **A Revista do Brasil (1916-1925) na História da Imprensa**. Travessia – Revista de Literatura: Ilha de Santa Catarina, n. 32, p. 94-123, jan./jul.1996.

LUCHESE, Terciane Ângela. **Modos de fazer História da Educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais**. Hist. Educ. (online): Porto Alegre, v. 18, n. 43, mai./ago. 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, Cristiane; GANZELI, Pedro. **Gestão educacional e materialização do direito à educação: avanços e entraves**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 49-63, mar./abr. 2018.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Os projetos de reforma da escola pública no Brasil propostos entre 1870 e 1886: a ênfase na formação moral do cidadão**. Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, Évora: Portugal, 2004.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; RODRIGUES, E. **Conversas sobre fontes**. In: História da Educação, matrizes interpretativas e internacionalização. José Gonçalves Gondra; Maria Cristina Gomes Machado; Regina Helena Silva Simões (orgs.). Vitória: EDUFES, pp. 253-272, 2017.

MARCHI, Camila. **História do Museu Pedagógico Nacional: Pedagogium – um museu de grandes novidades (1890-1919)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MARINS, Paulo César Garcez; SCHPUN, Mônica Raisa. **Introdução – Para além dos trópicos e dos consensos: atores, práticas e questões na história dos parques e jardins no Brasil**. ANAIS DO MUSEU PAULISTA, São Paulo, Nova Série, vol. 25, nº3, p. 9-18, setembro-dezembro 2017.

MATOS, Maria Izilda. **Conferências: História das Mulheres - Prof<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup> Maria Izilda Santos de Matos**. Youtube, 21 jun. 2023. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=yp0bS\\_rBWY4](https://www.youtube.com/watch?v=yp0bS_rBWY4)>. Acesso em: 23/08/2023.

MATOS, Maria Izilda. **Corpos e Emoções: história, gênero e sensibilidades**. São Paulo: E@manuscrito, 2018.

MELLO, Ricardo Marques de. **História & Documento e método de pesquisa**. REVISTA ESBOÇOS Volume 16, Nº 22, pp. 163-169. 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska; XAVIER, Libania. **Para o estudo das instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro**. In: Miriam Waidenfeld Chaves e Sonia de Castro Lopes (orgs.). Instituições educacionais da cidade do Rio de Janeiro - um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X (FAPERJ), 2009.

MENDONÇA et al. **A criação do Colégio de Pedro II e seu impacto na constituição do magistério público secundário no Brasil**. Educ. Pesqui.: São Paulo, v. 39, n. 4, p. 985-1000, out./dez. 2013.

MIGNOT, Ana Chrystina; GONDRA, J. G. **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio da pesquisa social**. In: Pesquisa social: Teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo e Suely Ferreira Deslandes Romeu Gomes (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 25ª ed., 2007.

MOREL, M.. **A imprensa periódica no século XIX**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2006.

MOREL, M. **Palavras além das Letras: apontamentos sobre imprensa e oralidade na primeira metade do século XIX**. Acervo: Rio de Janeiro, v. 23, n.1, p. 63-80, jan/jun 2010.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

MORMUL, Najla Mehanna ; MACHADO, Maria Cristina Gomes . **Rui Barbosa e a educação brasileira - os pareceres de 1882**. In: VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas, 2009, Campinas. Anais do VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas. Campinas: FE/UNICAMP - HISTEDBR, 2009. v. 1. p. 1-22.

MOTT, Frank Lutther. **A history of american magazines (1741-1850)**. Massachusetts: Harvard University Press, 1938.

MOTTA, Marly. **Rio de Janeiro, a cidade-capital do Brasil (1850-1950)**. In: Miriam Waidenfeld Chaves e Sonia de Castro Lopes (orgs.). Instituições educacionais da

cidade do Rio de Janeiro - um século de história (1850-1950). Rio de Janeiro: Mauad X (FAPERJ), 2009.

MÜLLER, Maria Lúcia R. **As construtoras da nação: professoras primárias na Primeira República**. Anais do I Congresso Brasileiro de História da Educação. Rio de Janeiro, 2000.

NETO, W. G.; CARVALHO, C. H.. **Instituições escolares e História da Educação brasileira: análise dos CBHE e do NEPHE-UFU**. Quaestio Sorocaba: São Paulo, v. 22, n. 1, p. 51-71, jan./abr. 2020.

NETTO, A. P. et al. **História da Academia Nacional de Medicina**. Acta Medica Misericordiae: Santos (SP), 7(1), p. 7-10, 2004;

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições**. Educação&Sociedade (online), v. 23, n. 78, pp. 15-35, 2002.

NORA, Pierre. **“Entre memória e história: a problemática dos lugares”**. Projeto História PUC-SP, n. 10, p.7-28, 1993.

NÓVOA, Antônio. **A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português**. In: CATANI, Denise Bárbara; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). Educação em Revista: a imprensa pedagógica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, p. 11-31, 2002.

NÓVOA, Antônio. **Les temps des professeurs - analyse socio-historique de la profession enseignant au Portugal (XVIIIe - XXe siècle)**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, v. I-11, p. 75-76, 1987.

NUNES, A. D. A. **Uma avançada proposta de reforma educacional no último quartel do século XIX brasileiro: Leôncio de Carvalho e os Pareceres de Rui Barbosa**. Periódicos UFBA, Salvador, 2000.

NUNES, Clarice. **Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca**. In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone e NUNES,

Clarice. Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937. 10a ed. Rio de Janeiro: Diadorim, p. 155-224, 1996.

OLIVEIRA, Claudemir Gonçalves de. **A matriz positivista na educação brasileira: uma análise das portas de entrada no período Republicano.** Diálogos Acadêmicos - Revista Eletrônica da faculdade Semar/Unicastelo: Sertãozinho (SP), Publicação Quadrimestral - Volume 1 – Numero 1. Edição Outubro/Janeiro de 2010.

OLIVEIRA, Fabiana Valeck de. **Patrimônio Escolar: para além da arquitetura, a materialidade do patrimônio histórico nas escolas paulistas.** Tese de Doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da USP, 2015.

OSTERHAMMEL, Jürgen. ***The transformation of the world: a global history of the nineteenth century.*** Princeton: Princeton University Press, 2014.

PALLARES-BURKE, M. L. G. **A imprensa periódica como uma empresa educativa no século XIX.** Cad. Pesq., n. 104, p. 144-161, 1998.

PEREIRA, Sueli Menezes. **Políticas de Estado e organização político-pedagógica da escola: entre o instituído e o instituinte.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 337-358, jul./set. 2008.

PIMENTA, Amanda Carvalho. **Resenha: Introdução ao Pensamento Complexo de Edgar Morin.** Revista Científica da FHO, v. 1, n. 2, 2013.

POSSAMAI, Zita Rosane. **Museus Pedagógicos Nacionais: Brasil e França, século XIX.** Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da UnB (Museologia e Interdisciplinaridade), v. 85, n. 16, p. 69-87, 2019.

RAGAZZINI, Dario. **Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação?** Educar: Curitiba. n. 18, p. 13-28, 2001.

RAMOS DO Ó, Jorge; MENDONÇA, Ana Waleska. **A história da profissão docente em Portugal e no Brasil: aproximações e distanciamentos.** RBHE: Rio de Janeiro, v. 15, p. 11-30, 2007.

ROCHA, M. B. M. **O ensino elementar no Decreto Leôncio de Carvalho: “visão de mundo” herdada pelo tempo republicano?** Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, v. 15, n. 43, jan./abr. 2010.

RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. **Pour une histoire culturelle**. Paris: Seuil, 1997.

RODRIGUES, A. E. M.. **Em algum lugar do passado: cultura e história na cidade do Rio de Janeiro**. Seminário Rio de Janeiro: capital e capitalidade, Rio de Janeiro, 23 a 26 de outubro de 2000. Organizador: André Nunes de Azevedo. Anais, Rio de Janeiro: Departamento Cultural/NAPE/DEPEXT/SR-3/UERJ, 2002.

RODRIGUES, A. E. M.; OAKIM, Juliana. **As reformas urbanas na cidade do Rio de Janeiro: uma cidade de contrastes**. Acervo: Rio de Janeiro, v. 28, n. 1, p. 19-53, 2015.

RODRIGUES, Elaine; BICCAS, Maurilane de Souza. **Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1920-1930)**. Acta Scientiarum Education: Maringá, v. 37, n.2, p. 151-163, abr./jun. 2015.

RÜSEN, Jorn. **El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral**. Revista Propuesta Educativa, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992.

SALGADO, Diego Dias. **Celebrações escolares nas notícias do 7 de setembro de 1922**. Jornal Pensar a Educação em Pauta (UFMG): Belo Horizonte, 31.mar.2021.

SALGADO, Diego Dias. **História do processo de escolarização e formações discursivas: princípios, saberes e sujeitos**. In: Denise Pereira e Janaína de Paula do Espírito Santo (orgs.). Sentidos e sujeitos: Elementos que dão consistência à História. Ponta Grossa (Paraná): Atena Editora, p. 80-91, 2020.

SALGADO, Diego Dias. **Histórias e memórias: Um debate sobre as instituições escolares no município da Corte Imperial Brasileira**. In: Willian Douglas Guilherme. (Org.). Pluralidade de temas e aportes teórico-metodológicos na pesquisa em história. Ponta Grossa (Paraná): Atena Editora, p. 1-18, 2020.

SALGADO, Diego Dias.; GOULART, L. A. ; SILY, P. R. M. ; VIEIRA, V. C. L. . **Educação em pauta nas comemorações do centenário da emancipação política brasileira (1922-1923)**. In: Aline de Moraes Limeira, Edgleide de Oliveira Clemente da Silva e José Gonçalves Gondra. (Org.). *Independência e Instrução no Brasil: História, Memória e Formação (1822-1972)*. 1ed.Rio de Janeiro: EDUERJ, 2022, v. 1, p. 327-384.

SALIGNON, B. **“Architecture et logos”**. In : SALIGNON, B. *Rythme et arts - Les fins de l’architecture*. Lecques: Théétète Éditions, 2001.

SAMARA, Eni de Mesquita; TUPY, Ismênia Spíndola Silveira Truzzi. **História & Documento e método de pesquisa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas. **Educação (em tempo) integral? Uma análise do programa de fomento às escolas de Ensino Médio de tempo integral (EMTI) frente às políticas de ensino de tempo integral da rede estadual da Bahia (2017-2022)**. Orientador: Rodrigo da Silva Pereira. 230 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2011.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **"Escolas de verdade" para a República do Brasil: os grupos escolares na capital federal**. In: XIII Encontro de História, 2008, Seropédica. XIII Encontro de História. Identidades. Caderno de Resumos e programação.. Rio de Janeiro: Armazem das Letras, 2008. v. 1. p. 280-280.

SCHUELER, A. F. M. **A instrução primária no Rio de Janeiro imperial: esboço das escolas públicas nas últimas décadas do século XIX**. Cadernos de Educação: UFPel, n. 17, p. 93-124, 2001.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do império para a república**. Revista Brasileira de História: São Paulo, v. 19, n. 37, 1999.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; GONDRA, José Gonçalves. **Olhar o outro, ver a si: um professor primário brasileiro no “Velho Mundo” (1890-1892)**. Revista Brasileira de História da Educação: UEM, n° 22, p. 87-112, jan./abr. 2010.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, A. M. B. M. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa**. Dossiê • Tempo 13 (26), 2009.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **A longa viagem da biblioteca dos reis: do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SEABRA, Odette Carvalho de Lima. **“O pensamento de Henri Lefebvre e a Geografia”**. *Boletim Paulista de Geografia*, n. 74, P. 7-21, 1996.

SILVA, João Carlos da. **O amor por princípio, a ordem por base, o progresso por fim: as propostas do apostolado positivista para a educação brasileira (1870-1930)**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo. 2008.

SILVA, Maria Célia Leme; CAMARA, Alexsandra. **Brincando com a matemática: aproximações e circulação do método de Froebel no Brasil nas primeiras décadas de Primeira República**. *Ciência & Educação: UNESP (São Paulo)*, v. 27, e21055, 2021.

SILY, Paulo Rogério Marques. **Casa de ciência, casa de educação: Ações educativas do Museu Nacional (1818-1935)**. 2012. 399 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

SILY, P. R. M.. **Resenha do A emergência da escola por J. G. Gondra**. *Education Review: Arizona*, v. 26, 2019.

SOLÀ, Pere. **El estúdio diacrónico de los fenómenos educativos y las tendencias historiográficas actuales**. In: CONGRESO INTERNACIONAL “HISTÓRIA A DEBATE”, 1993, Santiago de Compostela. *Actas...* Santiago de Compostela: Carlos Barros Editor, 1995. t. II, p. 213-220.



SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias: Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dezembro de 2006.

SOUZA, Gizele de; CORDEIRO, Andréa Bezerra; BENCOSTTA, Marcus Levy; NERY, Ana Clara Bortoleto. **História da educação e materialidades: recolhas e escolhas em pesquisas**. Rev. Bras. Hist. Educ.: UEM, 23, e266, 2023.

SOUZA, R. (Coordenação). **Por uma teoria e uma história da escola primária graduada no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1950)**, financiado pelo CNPq, Edital Universal MCT/CNPq n. 15/2007.

SOUZA, R. **Templos de civilização – a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998.

STONE, Lawrence. **O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história**. trad. Denise Bottmann, mimeo.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, n. 14, p. 61-88, Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

TESSER, J. G. **Principais linhas epistemológicas contemporâneas**. Educar: Curitiba, n. 10, p. 91-98, 1995.

TOBIAS, José Antônio. **História da educação brasileira**. 3 ed. São Paulo: IBRASA, 1986. 349 p.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Estudando as lições de coisas**. Campinas: Autores Associados, 2004.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **O liberalismo demiurgo: estudo sobre a reforma educacional projetada nos “pareceres” de Rui Barbosa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2000.

VEIGA, Cynthia Greive. **A escolarização como projeto de civilização**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, n.21, set-dez, 2002.

VIEIRA, C. E et al. **Historiografia da Educação no Brasil: contribuições da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE)**. In: História da Educação,

matrizes interpretativas e internacionalização. José Gonçalves Gondra; Maria Cristina Gomes Machado; Regina Helena Silva Simões (orgs.). Vitória: EDUFES, pp. 11-20, 2017.

WARDE, M. J. **Contribuições da História para a Educação**. Em aberto: Brasília, v. 9, n. 47, p. 3-11, 1990.

WEHLING, A. **Em torno de Ranke: a questão da objetividade histórica**. Revista de História, [S. l.], v. 46, n. 93, p. 177-200, 1973.

WESSELING, Henk. **História de além-mar**. In: A escrita da história: novas perspectivas (Trad. de Magda Lopes). São Paulo: Editora da UNESP. 7a Ed., p. 97-132, 1992.