

**O analfabetismo em debate:** o lugar do sujeito no processo de “construção da nação”

*Illiteracy in debate: the place of the subject in the process of "nation construction"*

Cíntia Borges de Almeida<sup>1</sup>

Marcelo Gomes da Silva<sup>2</sup>

### Resumo

Analisar historicamente a prerrogativa de ser cidadão relacionada às questões em torno do entrave da universalização da educação, da subvenção particular e da transferência da responsabilidade estatal com a instrução popular consiste no objetivo deste trabalho. À luz da História Cultural, a operação metodológica se deu a partir dos exames de alguns relatórios parlamentares e jornais cariocas nas primeiras décadas do período republicano, a fim de se compreender a disseminação do ensino e as principais causas do analfabetismo. A cidade do Rio de Janeiro, no Império e no início republicano, era vista e considerada como uma das mais importantes em relação à circulação de informações, de impressos, dos discursos políticos, das práticas educacionais. Nesta direção, compreender a existência de um alto índice de analfabetismo entre sua população permite problematizar o processo político e social dessa realidade pesquisada, e, ainda, analisar a intencionalidade dos poderes públicos em tentar culpar o próprio sujeito por sua condição de não letrado.

**Palavras-chave:** Analfabetismo. Culpabilidade do sujeito. Responsabilidade estatal. República. História da Educação.

### Abstract

*The purpose of this study is to analyze historically the prerogative of being a citizen related to the issues around universal education, private subsidization and the transfer of state responsibility to popular education. Based on the conception of Cultural History, the methodological operation was based on the examinations of some parliamentary reports and newspapers in Rio de Janeiro in the first decades of the republican period, with the intention of understanding the dissemination of education and the main causes of illiteracy. The city of Rio de Janeiro, in the Empire and in the republican beginning, was seen and considered as one of the most important in relation to the circulation of information, printed matter, political discourses, educational practices. In this direction, the understanding of the existence of a*

---

<sup>1</sup> Possui doutorado em Educação - ProPEd, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Professora da Faculdade de Educação Fernanda Bicchieri (Fabel) e da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro. E-mail: cintiaborgesalmeida@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal Fluminense. Bolsista CAPES. Professor da Faculdade de Educação Fernanda Bicchieri (Fabel). E-mail: marcelogomes.dasilva@yahoo.com.br.

*high index of illiteracy among its population makes it possible to problematize the political and social process of this researched reality, and also allows us to analyze the intentionality of the public authorities in trying to blame the subject himself for his non-literate status.*

**Key-words:** Illiteracy. Guilt of the subject. State responsibility. Republic. History of Education.

## **Introdução**

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, foi o principal *corpus legislativo* durante o início do período republicano, na qual se afirmava a inclusão dos direitos sociais, garantindo que “todos são iguais perante a lei”. O estudo aqui proposto pretende problematizar tal afirmativa e compreender uma complexidade muito maior ao atentar-se para a prerrogativa de ser cidadão. Isso se dá visto que, ter ou não o reconhecimento e os direitos adquiridos por tal condição, não consistia em uma escolha individual, mas sim, uma determinação legal a partir de decisões políticas e sociais. Um dos critérios para se alcançar a cidadania, o direito ao voto, também se atrelava a outra exigência, tão pouco popular quanto à participação eleitoral; a obrigação da instrução com o intuito de aferir a comprovação do saber ler e escrever. Para se cogitar o reconhecimento de cidadania, era necessário ser partícipe do processo eleitoral que, por contrapartida, não admitia o voto do analfabeto, basicamente, excluindo a maioria exposta na lei, mais de  $\frac{3}{4}$  da população brasileira.

A Lei Saraiva de 1881 definia e “ditava” os rumos do processo eleitoral do contexto em questão. De forma sucinta Alceu Ferraro (2009) ajuda a pensar de um lado, em “corrupção política”, de outro, em “incapacidade popular”. Apoiado nos discursos de alguns parlamentares do contexto como José Bonifácio, Saldanha Marinho e Galdino das Neves reforça-se a ideia de que a exclusão aconteceu por interesses políticos, já que, há uma direta relação entre voto e falta de instrução. Essa segunda, não tendo acontecido por escolha da população, mas sim, pela má gerência governamental, que pouco se preocupou em ampliar a malha escolar pública e, ainda, pouco se

comprometeu com a fiscalização das escolas e com a contratação e formação de professores.

A segunda justificativa, dada por outros parlamentares envolvidos com a Lei Saraiva, entre eles Lourenço de Albuquerque e Rui Barbosa, vai de encontro à defesa da “moralidade” e “bom senso”, pois, para os mesmos, a permanência na “mediocridade” consistia em uma decisão particular. A partir desse entendimento, para os debatedores, não havia exclusão, o que havia era o “livre arbítrio” de permanecer “incapaz” ou não, de manter-se fora do processo eleitoral ou buscar condições de inserção. Para Rui Barbosa “[...] serão menos os que, segundo o projeto, hão de votar: mas só votarão os que ele quer” (BARBOSA, 1880 apud FERRARO, 2009, p.75).

A quem cabe educar? De acordo com o Ato Adicional de 1834 que atribuiu às Províncias o dever de legislar, organizar e fiscalizar o ensino primário e secundário, a descentralização do ensino redefiniu normas de competência regional, conforme salientam Alessandra Schueler e Ana Magaldi (2009), que tem sido interpretada por parte da historiografia da educação como um obstáculo ao desenvolvimento da educação escolar no Brasil imperial, devido “[...] às diversidades regionais e à insuficiência de recursos destinados ao ensino nos orçamentos provinciais, ou ainda, em razão do desinteresse das elites políticas na difusão da instrução primária e secundária” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p.39).

O debate sugere pensar nas esferas de poder e na distribuição conferida pelo Ato Adicional de 1834 e pela Constituição de 1891 sobre os responsáveis pela instrução primária. Contudo, há outro desdobramento interessante a ser analisado. Trata-se da delegação ou divisão da responsabilidade do Estado com outras esferas públicas e privadas. Dentre elas, destacam-se a malha particular de educação, as famílias e a própria sociedade civil que também assumiram a tarefa de participar do processo educacional.

## **1. Problemas, fontes e operação metodológica**

Problematizam-se aqui os resultados alcançados em torno da

instrução popular. O analfabetismo é responsabilidade social ou limita-se a um problema do indivíduo? A dialética estava posta. Pensar o analfabetismo como um interesse político pode ser algo crível se partir do pressuposto de que, ainda que ele configurasse um problema social, a aceitação do analfabeto no espaço urbano, social e político, tornava-se um prejuízo ainda maior para uma elite econômica e política que controlava o processo eleitoral e as decisões em torno da dinâmica do país e de suas cidades.

Desta forma, consistia maior facilidade culpar o sujeito por sua condição de não letrado conforme é possível verificar neste estudo. A operação metodológica adotada parte da análise da seleção de discursos divulgados em relatórios políticos ou propagados por vários impressos cariocas<sup>3</sup> do início republicano – revistas e jornais – utilizados como fontes e examinadas para se compreender o debate educacional do contexto. Não se reconheciam seus saberes e conhecimentos informais atribuindo ao mesmo o rótulo de incapaz por não “querer” educar-se formalmente, de acordo com os parâmetros propostos no processo de escolarização. Desviava-se o foco dos responsáveis que tinham a competência de oferecer a educação popular. Ou, atribuía-se a responsabilidade a outros fatores que afastavam o indivíduo da escola.

## 2. Discussão

O trecho presente na fala do Presidente Joaquim Maurício de Abreu ajuda a pensar sobre os costumes políticos, denunciando, ainda, o desinteresse político diante do alto índice de analfabetismo e a “inércia” e “frouxidão” dos poderes públicos para expandir a instrução primária.

Sobre os resultados ruins da instrução primária] A verba para a instrução primária, secundária e profissional foi de \$ 2.359.000, quasi um quinto da receita geral do Estado. Os resultados ruins [da instrução primária] é devido sua população rural, afastada dos centros e povoados e pela organização dos trabalhos. As crianças não frequentam, pois ellas são coagidas a auxiliar os paes na lucta pela

---

<sup>3</sup> Os impressos analisados para o trabalho proposto foram: *Fon-Fon*, *A Noite*, *Correio da Manhã*, *O Paiz*, *Gazeta de Notícias*, *Jornal do Commercio*, *O Imparcial*, *A União*; acervo da Biblioteca Nacional. Disponíveis em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em: 15 dez. 2017.

vida, principalmente no período das colheitas (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/09/1896, p.08).

Comparado aos anos anteriores, a verba despendida para a educação havia crescido. Ainda assim, constatava-se 27.105 alunos matriculados nas escolas públicas do estado do Rio de Janeiro que, segundo as estatísticas de 1895, possuía uma população escolar de 242.425 crianças em idade escolar, ou seja, 11, 1% do público escolar estava frequentando a escola. Mas, qual a causa para a infrequência? Para o governante não havia outra explicação. A pobreza dessas famílias assistidas pela escola pública que, no horário destinado à instrução escolar, precisavam da colaboração de seus filhos no trabalho, na “lucta pela vida” (1896, p.08).

A responsabilidade da infrequência não foi atribuída ao reduzido número de escolas que, possivelmente, não atendia a área rural habitada por essas crianças trabalhadoras. Ou ainda, não se mencionou o problema da fiscalização escolar anunciada em outros momentos como um dos maiores agravantes para o não cumprimento da frequência. Tampouco, conferiu responsabilidade aos poderes públicos por não implementarem a política da obrigatoriedade do ensino, por não criarem novas escolas, por não formarem e não contratarem novos professores, quesitos fundamentais para se planejar um funcionamento satisfatório da instrução pública.

Esse pensamento fica mais evidente no texto presente em outro relatório. Dessa vez, seu relator se tratava do Presidente do estado do Rio de Janeiro, Quintino Bocaiuva:

É evidente que os maiores progressos que acaso alcancemos pelo ensino secundário e superior não serão eficazes si a massa da população permanecer mergulhada na ignorância. Assim, pondera um observador ilustrado:

‘Um bom capitão não pode salvar o seu navio si a tripulação é ignorante e incapaz de executar as manobras ordenadas’ (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/07/1902, p. 17).

O “capitão” cria escolas públicas, mas, a “tripulação” não reconhece sua função. Portanto, se a mesma não seguir as recomendações “ordenadas”

a culpa é só sua por não compreender o que deveria ter sido feito. De acordo com o governante do estado, a massa da população, por sua “ignorância” e “incapacidade”, não possuía condições de contribuir com o processo civilizatório intentado pelos cidadãos esclarecidos, de nível secundário e superior, que pensavam reformas urbanas e sociais, dentre as quais, a escolarização fazia parte das medidas para se alcançar o progresso da nação.

Ao mais superficial desatento observador impressiona o número considerável de meninos vadios, abandonados da solicitude paterna, pela pobreza, pela inconsciência do seu dever, ou pelo relaxamento [...]. Não existindo, por um lado, a educação doméstica e por outro, não sendo possível, nas circunstâncias actuaes, colocar a escola ao alcance próximo da população infantil, póde-se avaliar a extensão do perigo com relação ao futuro da sociedade (RELATÓRIO DO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 15/07/1902, p.17).

Primeiramente, a culpabilidade do sujeito, da sua condição econômica, da sua julgada conduta e da sua formação familiar, para justificar a sua ausência da escola e seu descompromisso com os interesses da sociedade. Em segundo lugar, a tentativa de isenção de responsabilidade do governo pela situação retratada, de modo que se antecipam os prejuízos na formação desses sujeitos. Contudo, anuncia a impossibilidade de oferecer escola, em número suficiente, para essas crianças que podem apresentar um perigo para a sociedade, segundo a fonte exposta, sugerindo uma preocupação maior com o futuro social do que com o bem-estar da população infantil desassistida.

Alessandra Schueler e José Cláudio Silva (2013) mostram que o ensino elementar foi compreendido como mecanismo estratégico de instrução popular, destinada, inclusive a crianças provenientes das famílias pobres. Atribuía-se à escola pública idealizada pelo Estado imperial e, posteriormente, um esforço das iniciativas governamentais e particulares do Estado republicano, uma intenção de constituição de “[...] um espaço de integração e inclusão social para aquisição de valores morais e comportamentais determinados” (SCHUELER; SILVA, 2013, p. 255). Todavia, não houve um consenso sobre a implementação da obrigatoriedade do

ensino e a relação custo/benefício da disseminação e investimento da escola pública, muitas vezes, delegando essa responsabilidade para as iniciativas particulares. Em todo o país, assim como no estado do Rio de Janeiro, “o acesso da população infantil à instrução primária esteve condicionado às tensões, às hierarquias, às distinções entre os cidadãos e aos limites de difusão da escola pública estatal” (SCHUELER; SILVA, 2013, p.254).

Para Mariza Silva (2015) ultrapassa de uma atividade não exercida ou uma falta de compromisso de quem se encontra nessa situação. A ausência do termo “analfabetização” já diz muito sobre o tratamento dado ao sujeito não letrado. Enquanto “aquele que alfabetiza, que propaga a instrução” está em constante movimento, pois, lida “com alguém parasitado internamente por algo externo – a escrita” – (SILVA, 2015, p.47), o analfabeto, inerte em sua suposta “ignorância”, é afetado por um desconhecimento, pela falta de conhecimentos considerados formais e necessários para o progresso e modernidade da nação.

A constituição do saber pela educação escolar, como se viu, tomava rumos distintos. Assumia o rumo que prevalecia, passando a criar um tipo humano pautado por um conjunto de ideias engessadas, pré-fixadas, cabendo-lhe o seu alcance. Esse tipo elevou-se como fundamental a ideia de estética, de beleza, pautada como o elemento central do processo educativo. A educação formal tornava-se a busca pelo belo. Considerando essa perspectiva, era indiferente a utilidade das coisas. A palavra escrita ou falada não servia apenas para o estabelecimento da comunicação, mas configurava-se um elemento de distinção. Assim, com base no ideário dominante na Paidéia grega, em que a “formação não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada, de uma nação” (JAEGER, 1994, p.25), também, na sociedade brasileira, se estabelecia esse ideário de seleção.

O brasileiro analfabeto, o sujeito não escolarizado, aparentemente, era excluído socialmente sob a alegação dos seus prejuízos à pátria. Culpado por sua condição, esse sujeito era apontado por sua “ignorância”, logo, seu reconhecimento de indignidade e desserviço à sociedade. Silva (2015) aponta

o uso do termo “ignorante”, comumente utilizado no século XIX e início do XX, como um modo de se estabelecer distinção. Sua utilização implicava, ainda, outras coisas além de saber ler e escrever, de dominar uma técnica. A “ignorância” anunciada expressava um público diferenciado a ser “curado”.

O ignorante não era apenas aquele que não sabia ler nem escrever, que era pobre. Era também aquele que [foi] escravo, que era de cor, de classe inferior, órfão, indigente, e, ao mesmo tempo, ocioso, vicioso, vagabundo, descarado, depravado, devasso, imoral, fazendo parte deste fundo hereditário, herança de nossa barbárie (SILVA, 2015, p.109).

Partindo desse entendimento, o analfabeto tornava-se duplamente julgado. Sua exclusão acontecia pelo seu apagamento enquanto cidadão e por sua conformação ideológica, visto e aprisionado às margens da “ignorância”, de modo que, esse enquadramento significava o seu reconhecimento como alguém a ser recuperado, “curado”, regenerado. Sua condição de não saber ler e escrever tornava-se algo tão pernicioso como uma doença a ser erradicada da sociedade. Para todo mal, a cura; para toda doença, o remédio. Logo, para “salvar” a pátria desse problema, a solução apontava o caminho da escola.

Compreendendo que o analfabeto, apesar da não decodificação da linguagem escrita, também pode ser considerado como um leitor com especificidades, como sugere Robert Darnton (1990) ao analisar os hábitos de leitura e suas variações, destacando aqueles por vias da leitura oral e em voz alta, seu entendimento configura-se limitado a suportes e estratégias de comunicação direcionadas, de forma intencional, pelos autores das palavras impressas e imagens associadas a elas. A sugestão exposta em uma matéria de jornal ou revista, seja por títulos, textos e imagens conduzem o leitor de acordo com seu grau de reflexão, levando-o à atenção, à admiração, à alegria, ao convencimento e, por parte do analfabeto, à indiferença.

**FIGURA 1 - “Leitores de jornaes” publicado na Revista *Fon-Fon*, 1907:**

O recorte da *Fon-Fon*, destacando um de seus leitores, o chamado “leitor que só ouve ler”, ilustra a suposta indiferença do sujeito “analphabeto” diante do seu desentendimento daquilo que foi publicado. Se as charges e imagens são suportes que conduzem sua leitura de determinada notícia, os demais elementos da escrita impressa tendem a impedi-lo de avançar na compreensão de determinada situação. Isso, em uma sociedade que o culpava por sua condição de iletrado, configurava um mal social.

A Revista *Fon-Fon* configura-se um exemplo do modo como o sujeito “analphabeto” era culpado socialmente, todavia, o impresso também foi um espaço crítico, usualmente, utilizado para expressar denúncias contra o governo e indicar sua responsabilidade sobre o analfabetismo no país. Mais que noticiar os discursos governamentais e suas acusações contra o povo e sua pouca “clareza” sobre a importância e necessidade da instrução elementar para sua vida, o outro lado também foi debatido. Consistia na utilização do jornal para levar ao conhecimento público a acusação de negligência política ou desinteresse governamental com a causa da educação popular.

De forma bastante recorrente, nota-se a liberdade do ensino presente nos debates parlamentares e na legislação imperial e Republicana. A subvenção caracterizava-se uma das medidas adotadas para atribuir a outras instâncias, a transferência da centralização do Estado sobre o ensino. Aline Limeira e Fátima do Nascimento (2012) debruçam suas análises sobre a constituição da forma escolar moderna a partir de forças distintas, dentre elas, a participação dos particulares na oferta do ensino na Corte imperial brasileira. O impulso à atuação dos particulares fazia parte da política de instrução pública do governo imperial a partir dos discursos favoráveis, das legislações que lhe garantiam o direito de liberdade de ensino, como a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Reforma Leôncio de Carvalho (1879), mas, principalmente, da subvenção, que servia “para promover e disseminar a instrução a uma parcela cada vez maior da população” (LIMEIRA; NASCIMENTO, 2012, p.169).

As últimas reformas educacionais do Estado do Rio e do Distrito Federal, também traziam em seu texto a defesa da divisão de responsabilidade com o ensino entre os poderes público e privado, contra uma “excessiva centralidade” (JORNAL DO COMMERCIO, 09/10/1902, p.07). Referente ao Distrito Federal, o incentivo ao ensino particular também esteve presente no *corpus* legislativo. O decreto n.844, de 19 de dezembro de 1901 regulava o ensino primário, anunciando os termos que o ensino público municipal compreendia como regulamento geral, subdividido em ensino primário, ensino normal e ensino profissional e artístico, de modo que, o primeiro era dado em jardins de infância e escolas primárias; o segundo seria o responsável pela “formação de todos os professores das escolas públicas”, dado na “Escola Normal e no Pedagogium”; o último, oferecido por “um instituto comercial, dois institutos profissionais e pela Casa São José”.

É interessante adentrar no art. 2º, que implementava a laicidade e gratuidade do ensino primário, mas, ocultava a informação sobre a obrigatoriedade do ensino, o que sugere a hipótese de que tal premissa não consistiu em uma lei municipal, ao menos, a partir desse documento. O

artigo da lei conferiu a participação do governo municipal pela gratuidade, todavia, não mensurou sua responsabilidade pela expansão da instrução popular, de modo que, tornou-se “livre aos particulares a fundação de estabelecimentos de ensino [...]”. (DECRETO n.844, 19/12/1901).

Há perdas e ganhos nesse engenhoso arranjo possibilitado pela subvenção. Compete-se pensar o lugar de cada sujeito envolvido nessa trama possibilitada pelo fechamento de escolas públicas e abertura de outras, particulares. Nessa situação, inicialmente, a parte mais fraca ou mais suscetível ao prejuízo trata-se da criança. O perfil do aluno da escola pública ajustado nessa pesquisa, majoritariamente, era composto por um público proveniente de uma camada mais pobre da sociedade, presente nas periferias, nas áreas rurais e também no centro urbano da cidade, local de trabalho de muitas famílias das classes populares. Com um possível deslocamento de uma escola pública para outra região, ainda que, concomitantemente, fosse aberta outra escola particular no mesmo local daquela frequentada, a substituição não aconteceria de forma tão natural.

O articulista Manuel Duarte denuncia para o jornal *Correio da Manhã* no ano de 1906 o problema das subvenções reforçando a ideia de que “os pais que desejam ver os filhos instruídos preferem mandá-los a uma escola próxima, ainda mesmo pagando mensalidade” (CORREIO DA MANHÃ, 12/06/1906, p.01), do que deixar seus filhos sem estudar pela falta de escola pública. Contudo, crê-se que a troca não aconteceria, unicamente, por uma consciência dos pais ou pelo seu desejo de preservar a integridade e segurança do seu filho. Havia o fator financeiro que, provavelmente, era o principal agravante e limitador da permanência desse aluno na escola.

Há nova relação a ser feita com a matéria de Manuel Duarte denunciando o problema das “subvenções” (CORREIO DA MANHÃ, 12/06/1906, p.01), pois, para que elas se mantivessem, seriam fechadas algumas das escolares públicas singulares, substituídas, em sua mesma localidade, por uma nova escola, porém, particular. Como se notou, as escolas isoladas ou “singulares” eram aquelas que aglutinavam a maior concentração de matrículas e frequência na instrução pública primária. Com

um possível fechamento gradativo das mesmas, como foi observado nos dados apresentados nos relatórios dos presidentes do estado do Rio de Janeiro, haveria uma redução nas matrículas, na frequência e na taxa de alfabetização.

A denúncia feita, em 1906, de certa forma, é retomada a partir de outra acusação, dessa vez, levantada pelo professor Manoel Bomfim. Em entrevista concedida no jornal vespertino *A Noite*, o mesmo relatou os problemas trazidos com a instituição de escolas de dois turnos, reforma praticada pelo Prefeito Dr. Paulo de Frontim, em 1919, que implementou as escolas de dois turnos. Para Bomfim, se tratou de uma “desorganização no ensino”, podendo ser evidenciada “pela frequência escolar que está a diminuir” (A NOITE, 25/05/1919, p.01).

Investigando tais números verifica-se que sua fala apresentava fundamentos. No Distrito Federal, a matrícula do ensino público primário, em escolas diurnas e noturnas, tratava dos seguintes números: em 1914, 71.220 alunos (O PAIZ, 03/09/1915, p.07); em 1918, 71.295 alunos; em 1919, 75.382 (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07); em 1924, 43.366 *alunos* (GAZETA DE NOTÍCIAS, 04/08/1925, p.04, grifos nossos). Em relação à frequência: Em 1918, *51.051 alunos* e, em 1919, *48.807* (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07).

O interessante de se atentar, se der luz somente para os anos de 1918 e 1919, percebe-se que o ano referente a implementação da reforma trouxe um decréscimo de 2.247 alunos frequentes nas escolas públicas primárias. Indo mais à frente, no ano de 1924, e, comparando com as matrículas de 1914, 1918, 1919, verifica-se um esvaziamento ainda maior nessas escolas. Contudo, são vários fatores que devem ser levados em conta. O primeiro deles para se precisar nos números trata-se dos contingentes populacionais de cada contexto. Apesar de não possuir dados sobre os mesmos, acredita-se haver um crescimento populacional anual, o que configuraria uma severidade ainda maior aos números obtidos.

As notícias de denúncias sobre as más administrações e desinteresses políticos com a causa da educação iam e vinham. É possível encontrá-las

atreladas a vários discursos dos personagens mais diversos, em contextos políticos diferentes, o que demonstra o seu caráter de permanência.

Em 1913, foi o jornalista, crítico e literário José Veríssimo o responsável por debater no jornal *O Imparcial* em resposta ao pronunciamento feito pelo prefeito do Distrito Federal, neste mesmo ano, à sessão do Conselho Municipal. Para Veríssimo, era importante dar um voto de confiança nas palavras e promessas feitas por Bento Ribeiro sobre a necessidade de despender um orçamento maior para melhorias no ensino normal e primário, ainda que, ele estivesse em seu terceiro ano de mandato e pouco se tivesse investido na instrução. Contudo, o articulista utiliza do espaço alcançado no jornal para denunciar as mazelas da educação (O IMPARCIAL, 12/04/1913, p.02).

Seu texto vai de encontro a outros reclames já relatados nas passagens anteriores. Desta vez, vale destacar o sucateamento das instalações dos prédios escolares. Mais que pensar a educação, sua preocupação derrama observações para “a saúde e o vigor da população fluminense” (O IMPARCIAL, 12/04/1913, p.02). Segundo José Veríssimo, não somente o ensino era deficiente, como também, a localização das escolas primárias era imprópria “para uma boa distribuição de ensino” (IDEM, p.02), de modo que, a instrução funcionava sem nenhuma arquitetura escolar e pedagógica que contemplasse as necessidades para obter-se uma boa educação. Ao que os indícios indicam na notícia seguinte encontrada, a promessa do Prefeito Bento Ribeiro manteve-se no papel.

Em 1915, o inspetor escolar Diniz Júnior concedeu uma entrevista para a *Gazeta de Notícias* intitulada “as reformas da instrução municipal”, na qual o mesmo anunciava a urgência de se pensar uma reorganização para o ensino no Distrito Federal e, ainda que de forma velada, denunciava a permanência do problema educacional no governo anterior. Entre perguntas e respostas sobre o estado da instrução “o jovem homem de letras diz”:

Sobre o estado actual da instrução primária no Rio? V. me faz uma pergunta que me embaraça. Exercendo as funções de inspetor escolar, não seria, talvez, muito discreto, dizendo-lhe o que por ahi vai... Uma cousa, entretanto, eu lhe afirmo: o actual prefeito e o

actual diretor tem ao seu cargo o problema integral, porque, em verdade, não há nada feito (GAZETA DE NOTÍCIAS, 15/05/1915, p.03).

Em tom de espanto, o entrevistador questionou, ainda, sobre o termo “nada” utilizado na resposta. Assim, o inspetor escolar acrescentava, tentando reformular sua resposta, de que “o problema continua[va] sem solução alguma”. Segundo Diniz Júnior, “na administração passada, o Sr. General Bento Ribeiro, que e[ra] um patriota, e o Dr. Ramiz, que e[ra] um profissional valoroso, cousa alguma puderam realizar” (GAZETA DE NOTÍCIAS, 15/05/1915, p.03).

Assim, o descaso municipal seguiu, foi o observado a partir da reforma implementada no Distrito Federal com a criação dos dois turnos, em 1919, como alarmou Manoel Bonfim. Em sua entrevista, além da denúncia sobre a “desorganização do ensino” causada pela reforma, que levou “ao declínio dos serviços da instrução”, os problemas afetavam, ainda, a Escola Normal. Segundo o professor desse estabelecimento de ensino, com a frequência a diminuir, ao invés de aumentar como, invariavelmente, acontecia de 1896 até o ano da reforma, a instrução se reduziu e “as crianças passam em classe, aprendendo realmente três horas, quando muito” (A NOITE, 25/05/1919, p.01), interferindo, inclusive, no modo de ensinar dos professores. Acrescentou:

Hoje só há pessimismo e descrença da parte do magistério e queixas da parte do público. Imagine que, em muitos pontos da cidade, as crianças têm de andar quilômetros para chegar à escola!  
De mais de uma família pobre tenho ouvido: “Tirei as crianças da escola, não podia continuar. Preparala-las às 7h da manhã, arranjar um almoço a essa hora, vê-las andarem todo esse estirão, voltarem com o sol do meio-dia! Não havia sapato que bastasse”!  
E, para que? Para ficarem três horas na escola? Não valia a pena. Muitas vezes, são com lágrimas que vêm as queixas (A NOITE, 25/05/1919, p.01).

Junto ao problema relatado, estava diretamente relacionada a diminuição da frequência que, se agravou, principalmente, com a autorização do fechamento de 97 escolas, em dois dias, por ordem do Prefeito Dr. Paulo de Frontim (CORREIO DA MANHÃ, 25/05/1919, p.07).

O caso se asseverava. O articulista, não identificado, responsável pela denúncia publicada no jornal *A Noite* noticiou, ainda, a opinião pessoal de Manoel Bomfim sobre a organização educacional que vinha sendo apresentada como a solução para o problema da instrução popular. Para o professor entrevistado, do modo como vinha comprometendo e prejudicando a população, “é antihigiênico, é nocivo à educação. É impolítico porque levanta queixas, e, neste paíz de analfabetos, faz diminuir a frequência escolar” (A NOITE, 25/05/1919, p.01). O “desabafo” teve suas consequências.

De acordo com o discurso pronunciado na Câmara Municipal pelo vereador Sr. Albérico de Moraes, três meses após a entrevista,

por falar assim, todos sabem que o Sr. Manoel Bomfim, ao contrário às ideias de Cesário Alvim e do Sr. Raul de Faria, elevado a Director da instrução, foi posto em disponibilidade porque teve coragem de não bater palmas aos desmandos do desregulamento e à anarquia que predominavam todos os departamentos da municipalidade, principalmente, no da instrução (JORNAL DO COMMERCIO, 22/08/1919, p.07).

Segundo delatava o vereador do Distrito Federal, todo o interesse pela reforma, assim como essa tentativa de silenciar quem contrário a ela fosse, estavam relacionados a grande economia que os cofres municipais alcançariam com a medida tomada, independente da verificação dos prejuízos que a população mais pobre vinha tendo.

As notícias selecionadas, dentre tantas outras que poderiam elucidar a hipótese aqui problematizada, permitem destacar os debates em torno das procedências do Estado, seja em âmbito municipal, estadual ou nacional, com os rumos da instrução pública primária e, desta feita, com a expansão do ensino e o problema do analfabetismo na sociedade. As deficiências do ensino, as poucas soluções e as permanências nos problemas relatados, sugerem o analfabetismo como um problema não restrito à linguística ou ao pedagógico. O analfabetismo, bem como, a alfabetização por meio da qual se pretende superá-lo são problemas políticos, de pouco ou nenhuma intenção em serem solucionados.

Nota-se, a partir de alguns recortes traduzidos para discussão que o analfabetismo, tanto nas últimas décadas do Império como no início do século XX, foi entendido como um problema nacional, enraizado e debatido em diferentes localidades do Brasil, sucedendo discursos, juras, projetos, campanhas, ligas e reformas de ensino, embora, os esforços e avanços lentos observados na escolarização do povo estivessem atrelados a interesses individuais e políticos de uma parcela da sociedade em detrimento de uma maioria prejudicada pela pouca assistência do Estado.

Como entender a permanência do analfabetismo na sociedade em meio à pluralidade de debates travados acerca da necessidade do seu combate? Para Ferraro “[...] nem o analfabetismo se reduz a simples ausência de alfabetização, nem a alfabetização se limita à aprendizagem e domínio da técnica do ler, escrever e contar” (FERRARO, 2009, p.21). Logo, mais uma vez, é inferido o desinteresse político na execução ou na omissão da oferta do ensino público.

Há bem mais elementos envolvidos do que a simples acusação de analfabetismo como chaga ou erva daninha disseminada por negligência do indivíduo, por sua própria vontade, incapacidade ou por sua suposta pouca inteligência. Nesse instante, reflete-se sobre as estratégias do Estado e seus possíveis interesses com uma tentativa governamental de manter a sociedade de classes, marcada e segmentada, também, por um dualismo educacional histórico, na distinção das formas de saberes e conhecimentos.

### **3. As contribuições teóricas de José Veríssimo sobre O mercantilismo do ensino**

Não há como negar as influências positivistas e liberais na política educacional e na legislação brasileira. Segundo Ana Maria Freire (1989), elas estavam presentes nos discursos e medidas de condicionamento moral, intelectual e econômico, como nos debates em torno da liberdade de consciência, da necessidade da vida democrática e do sufrágio universal. Havia um forte interesse em “[...] elevar o Brasil ao nível do século e colocá-lo em igualdade com as nações desenvolvidas do Ocidente” (FREIRE, 1989,

p.73). Se no Império pouco se fez nessa direção, sob um ideal de progresso, “o esforço de universalização e de unidade da civilização brasileira à europeia e norte-americana seria a solução para os nossos problemas” (FREIRE, 1989, p.75). Contudo, nota-se que a República, em vários pontos, perpetuou medidas anteriormente adotadas. O poder econômico, político e intelectual, por exemplo, ainda continuava nas mãos de poucos.

Essa verificação pode ser compreendida através do artigo intitulado “Novo Mundo e Velho Mundo” publicado no jornal *Correio da Manhã*. Em 1901, José Veríssimo fazia uma crítica ao modo como os políticos vinham tratando as civilizações europeias, consideradas “velho mundo”, comparadas às civilizações norte-americanas, consideradas “Novo Mundo”, por serem mais “justas, desenvolvidas, civilizadas, modernas” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01), segundo os mesmos governantes. Para Veríssimo, ambas tinham muito a nos ensinar, assim como, havia graves problemas encontrado em todas. Mesmo porque, apesar da nação brasileira anunciar seguir os moldes da cultura norte-americana, se identificar com essa cultura e entender a América do Sul como partícipe da mesma, estava longe de praticar as medidas lá adotadas.

Bebendo da fonte de Cláudia Alves (2011), do trabalho sistemático de José Veríssimo como crítico literário do jornal *Correio da Manhã* “resultou uma obra em seis tomos intitulada ‘Estudos de Literatura Brasileira’, publicada entre 1901 e 1907” (ALVES, 2011, p.33). Será esse prestígio adquirido na imprensa que dará legitimidade aos discursos do autor, também, em âmbito educacional, dois campos – a Literatura e a Educação – que o mesmo observou em suas viagens à Europa.

Para ele, segundo a ideia exposta, uma das principais estratégias adotadas no considerado “Novo Mundo” tratava-se da disseminação da cultura para todos os grupos sociais. “Lá, foi generalizada a instrução primária, a escola popular, largamente disseminada [...], tinha a América ensinado à Europa alguma coisa nova: a instrução popular” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01). Nem mesmo a principal virtude, segundo Veríssimo, não inspirou “ambição”, tampouco, motivação aos nossos

políticos. Se à América do Norte eram atribuídos valores, altas virtudes domésticas, sentimentos de dever, liberdade de consciência, expansão do indivíduo, espírito de empreendimento e uma constituição mais liberal, para o articulista, “esse miraculoso progresso criou a expressão Novo Mundo, e nós, retardatários e atrasados latino-americanos, envaidecemo-nos dele sem para ele termos por fôrma alguma concorrido” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01). A sociedade brasileira continuava excludente e dualista.

Segundo José Veríssimo, o Estado brasileiro vinha absorvendo, justamente, “os defeitos” observados no “Novo e Velho Mundo”. Sem se preocupar com o esclarecimento de sua população, ainda, reproduzia “os vícios, os defeitos, as falhas e imperfeições da constituição social e mental do mundo que irreverente e totalmente se declara caduco” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01). A propagação do ódio de raças, a exploração do trabalhador, os percalços da cidadania são alguns dos problemas apontados.

Mas, indo além, José Veríssimo utilizava do espaço alcançado para a publicação de suas ideias e, lançava uma crítica à condução do Estado frente ao desenvolvimento social. Para ele, independentemente de ser intitulado “Velho ou Novo Mundo”, em ambas civilizações havia um Estado forte e presente. Enquanto isso, “nós não temos a alta civilização, a cultura, a segurança individual, o liberalismo, a literatura, a arte [...], tudo que o que dá preço e encanto à vida” (CORREIO DA MANHÃ, 28/07/1901, p.01).

Ao longo do processo histórico brasileiro notam-se no debate educacional as “funções” delegadas à educação. Nas últimas décadas do século XIX, orbitava a ideia de que a educação deveria civilizar o povo. “Civilização era, então, uma palavra que ecoava nos espíritos dos homens letrados como uma meta a ser alcançada” (ALVES, 2011, p. 27). Por outro lado, os processos de escolarização contribuíram para construir o sentimento de nacionalidade e identidade no povo brasileiro. Contudo, apesar desse discurso também ser disseminado durante a república, foi possível observar uma suposta negligência do Estado frente à disseminação do ensino público popular.

Essa discussão pode ser observada pela “dura” crítica feita a Veríssimo, em 1913, no impresso católico *A União*. Em notícia não assinada, o que corrobora a ideia de concordância do editorial do jornal, as observações de Veríssimo sobre as mazelas da educação, publicadas em diferentes periódicos, foram sinalizadas como “mínima porcentagem de idéas e essas mesmas indecisas” (A UNIÃO, 26/01/1913, p.02). Segundo o articulista, o mesmo desejava um “Bureau of Education”, mas com modificações, incluindo a exclusão da participação religiosa no debate educacional e, ainda, dos estrangeiros que não contribuiriam com a formação da identidade nacional. A questão que o jornal lançava atrelava-se com o dito “florescimento das escolas congregacionistas” que, pela visão apontada como sendo de Jose Veríssimo, “prejudicaria a escola leiga que a nossa democracia republicana preconisa[va]”.

O direcionamento da notícia aponta uma preocupação dos membros da Igreja católica e da própria instituição religiosa com sua ausência na participação da educação brasileira. Esse apontamento acerca das contribuições possíveis de serem alcançadas pela parceria público/privada foram as mesmas observadas na notícia, em 1920, publicada também no jornal *A União* por Martins Silva, representante da *União dos Moços Cathólicos*, que sinalizam um descontentamento pela diminuição na legitimação religiosa e no reconhecimento da igreja no projeto educacional brasileiro. Em ambas publicações, nota-se uma tentativa de atrelar o analfabetismo às negligências estatais e às “posturas individuais” que defendiam um Estado forte, se negando a subvencionar “funções delegadas à educação”.

A acusação feita a Veríssimo, em 1913, concentra-se a criticar seu posicionamento aberto no livro *Educação Nacional* (1906) e seus tantos outros discursos em defesa do Estado forte e presente, da construção da identidade do povo e de um projeto de educação nacional e, ainda, criticando os poderes públicos relapsos, em sua visão, com a instrução popular e conivente com a subvenção do ensino.

No Distrito Federal, assim como em outros municípios e estados brasileiros, as conciliações conservadoras permitiram a continuidade de certos grupos no poder. Percebe-se que, ainda que se trate de momentos de mudanças políticas: independência, proclamação da República, períodos pós-ditatoriais, observou-se continuidades de certas estruturas. Mesmo possuindo um estado forte e autoritário, não significava que o mesmo fosse imbuído de um “espírito público”, pois, foi cooptado por grupos que se revezavam no seu controle, atuando para a consolidação da chamada “privatização do público” (COUTINHO, 2014, p.183).

Marc Bloch definiu a história como sendo a “ciência dos homens no tempo”. Segundo o autor, “por trás dos escritos aparentemente mais insípidos e as instituições aparentemente mais desligadas daqueles que as criaram, são os homens que a história quer capturar” (BLOCH, 2001, p. 54). Neste processo de “capturar” os homens, o historiador tem como recurso os “vestígios” deixados por eles. Portanto, a vivência humana ao longo do tempo, deixa vestígios que nos servem de fontes, de rastros, de indícios da produção humana em determinados contextos.

Nesta acepção, podem-se considerar os escritos de José Veríssimo como “vestígios de seu tempo”, fontes históricas, na medida em que desnudam os debates e as questões pensadas em cada época. O tempo de José Veríssimo, atravessado pelos debates republicanos, apresentava-se como “novo”. O intelectual se colocava na tarefa de pensar a construção de um “projeto de educação nacional”, conjuntamente com a formação de uma “sociedade educadora”. Segundo Claudia Alves (2011), o livro *A educação nacional* é um texto “que aponta as grandes linhas do desenho de um sistema educativo, mais pensado a partir de suas bases filosóficas e doutrinárias do que pedagógicas” (ALVES, 2011, p. 41).

A imprensa, como se tem analisado, foi um espaço importante de atuação dos intelectuais em diferentes épocas. Os tabloides foram espaços de publicidade das ideias, utilizados por homens do governo, e ainda, por outros atores que se colocavam em cena para denunciá-lo. José Veríssimo teve artigos publicados em jornais de Belém reunidos em seus primeiros

livros (ALVES, 2011, p. 30). Mas também, foram localizados outros distribuídos por folhas diárias cariocas. A partir dos artigos localizados nos jornais *O Imparcial* e o *Correio da Manhã*, da crítica asseverada no *A União* contra o posicionamento educacional do intelectual, mas principalmente, pelas considerações trazidas no livro *Educação Nacional*, de José Veríssimo (1906), é possível evidenciar algumas questões presentes neste estudo e que mereceram um maior aprofundamento. Dentre elas, a importância da educação popular, a crítica à subvenção do ensino, o papel do Estado.

Um ponto levantado e analisado por Veríssimo em sua obra (1906) refere-se a indícios sobre a importância do caráter público da educação. Mesmo se declarando um liberal, José Veríssimo tecia duras críticas ao “mercantilismo do ensino particular”, segundo ele, “[...] verdadeiramente miserando e alarmante a que chegou o nosso ensino, entregue de um lado à desordem, indisciplina e desleixo que reina em o ensino oficial, de outro, ao bronco mercantilismo do ensino particular” (VERÍSSIMO, 1906, p. XIX).

José Veríssimo delegava à educação pública um papel importante na formação da nacionalidade. Neste sentido, pensar o Estado, também, era pensar a nação e a construção da nacionalidade. Portanto, discutir a educação pública, consistia em discutir a formação brasileira. Nesta acepção, a crítica de José Veríssimo ao “mercantilismo” é pertinente, pois, a ideia de uma educação “como comércio”, tira da instrução a responsabilidade que, segundo o autor, a mesma deveria cumprir. A apreciação era feita, mais precisamente, à ineficiência e incapacidade da sociedade civil em oferecer a instrução naquele período, já que, tratava-se de um negócio de “[...] homens pobres, isolados, muitos incompetentes, que abrem uma escola, um colégio, como simples meio de vida, meio, aliás, mesquinho, incerto” (VERÍSSIMO, 1906, p. XXIII).

Para o autor era certa a abnegação política com a causa educacional. No entanto, o desinteresse em solucionar, politicamente, os “problemas da educação”, parece ter sido equilibrado, ao menos atenuado, pela atuação de outros agentes envolvidos diretamente nesse processo: professores, jornalistas, ligas, associações, etc. A atuação de setores da sociedade civil ao

longo da história do Rio de Janeiro contribui para a conquista e avanços na educação, ainda que, suas campanhas sugiram pensar uma suposta transferência de responsabilidade entre os setores da sociedade e a chamada “privatização do público” sugerida por Nelson Coutinho (2014). Contudo, por mais que o Estado tenha se constituído de “cima pra baixo” e que tenha havido as manobras de poder destacadas, o reconhecimento do papel da sociedade nesse processo é um ponto perceptível no texto de José Veríssimo:

As formas de governo tem um valor relativo, mesmo porque, conforme o demonstra a historia e o ensinam os mais alumiados pensadores, a força progressiva das nações atua de baixo pra cima e não de cima para baixo. É no povo que reside, e é a soma de seus esforços, em qualquer ordem de fenômenos, que produz a civilização e o progresso (VERÍSSIMO, 1906, p. L).

Nessa direção, mais uma vez, questiona-se sobre o ensino popular. Como uma sociedade que se pretendia “moldar” a partir das inspirações do “Novo Mundo”, como foi intitulada a América do Norte, podia continuar a pensar na construção de uma nação e no desenvolvimento de sua sociedade sem conferir ao povo a capacidade de também somar esforços para o progresso nacional? Tais questões nortearam a discussão proposta neste estudo.

### **Considerações finais**

Resgatando a discussão posta sobre cidadania, tem-se nos analfabetos um exemplo da cooptação estatal por grupos que disputavam o poder e viam na exclusão dessa população não letrada um meio de manterem o controle social. Em contraponto, houve, também, ações educativas defendidas por instituições particulares embora, de certo modo, essas associações também tivessem objetivos específicos com a oferta da instrução popular em prol da “defesa nacional”, evidenciando não haver, inicialmente, uma preocupação com o indivíduo.

Assim sendo, Silva (2015) contribui para o desfecho dessa história que se trata em pensar sobre os culpados pela “ação de não alfabetizar”. Se alfabetizar é uma ação, o seu contrário também é. Logo, toda ação necessita

de um responsável para a sua execução. O analfabeto, já traz consigo um estado ou uma condição quase posta como inata. Diferente do modo como o analfabetismo é abordado e apontado como culpa individual, acreditamos que se o governo não alfabetiza a população do seu município, estado ou país, foi ele quem deixou de executar a “ação de alfabetizar”. Se o Estado é composto, formado ou cooptado por “grupos que se revezavam no seu controle” (COUTINHO, 2014, p. 183), esse grupo pode ser entendido como o responsável pelo analfabetismo.

Ressalta-se o interesse em pesquisar as ações em torno da disseminação e ausência da instrução elementar no Rio de Janeiro. Com esse viés, foram trazidos para análise alguns atores e acontecimentos que possibilitaram a construção de uma história da história da educação no Distrito Federal, no início do século XX, de modo que, foi possível detectar uma transferência da responsabilidade do Estado das medidas que impulsionariam a educação popular e reduziria o nomeado “mal social”, o analfabetismo.

Estudar a educação popular ou a ausência dela a partir da análise da imprensa, composta por discursos envoltos de representações e de signos que marcam um determinado contexto, exige um esforço e entendimento acerca do valor da história, o que é pertinente enquanto objeto histórico, como realizar a operação historiográfica, quais as contribuições de uma fonte – suas marcas escriturárias e silenciamentos –, bem como o refinamento das questões a serem formuladas, a fim de dar legitimidade à história que será contada, interpretada, construída.

Qual a pertinência social de se estudar o analfabetismo e a disseminação da instrução elementar em um tempo passado, a partir das fontes jornalísticas, das questões que envolvem a participação estatal ou a transferência da responsabilidade dos poderes públicos com os sujeitos das classes populares, das escolhas indicadas no estudo aqui proposto? Formulando algumas conjecturas, parte-se do pressuposto de que a interpenetração ao fazer histórico está subjugada ao entendimento de que o historiador constrói uma história a partir do seu olhar particular, das fontes

que lhe permitirão interpretar uma narrativa, das seleções que lhe possibilitarão costurar um enredo, entender um contexto, pensar um cenário, um tempo da história, elucidando racionalidade, imparcialidade e uma aproximação da sua “verdade” (PROST, 2012).

O entendido aqui alcançado perpassa a ideia de que os rumos tomados por grupos sociais do início republicano acerca da difusão da instrução primária podem ter influência em alguns dados observados nos dias atuais. Entre eles, os problemas alavancados pelos altos índices de analfabetismo no país, debate necessário de ser feito, já que aponta para a permanência da exclusão de determinados grupos populares em diferentes espaços de circulação e em outros vários campos culturais, sociais e econômicos.

### Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Cíntia Borges de. *Um país de poucas letras? Experiências de educabilidade, instrução obrigatória e analfabetismo na “Cidade Maravilhosa” (1900-1922)*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro: UERJ, Rio de Janeiro, 2018.
- ALVES, C. A Educação Nacional. In.: HAMDAN, J.C; XAVIER, M.C. *Clássicos da Educação Brasileira*. Belo Horizonte: Mazza Edições, v.2, 2011, p.27-48.
- BLOCH, M. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- COUTINHO, C.N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, J.C.F. e NEVES, L.M.W. (Orgs.) *Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2014, p. 173-200.
- DARNTON, R. *O beijo de Lamourette*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- FALA DIRIGIDA À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PELO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, em 15 de setembro de 1896, p.08. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u866/000007.html> . Acesso em: 12 jun. de 2017.
- FALA DIRIGIDA À ASSEMBLEIA LEGISLATIVA PELO PRESIDENTE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, em 15 de julho de 1902. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u871/000001.html> . Acesso em: 12 jun. de 2017.
- FERRARO, A. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FOUCAULT, M.. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FREIRE, A.M. *Analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: INEP, 1989, v.4, série I (Biblioteca da Educação).
- JAEGER, W.W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Trad. Arthur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- LIMEIRA, A.M; NASCIMENTO, F.A. *História da Educação: a publicidade como fonte do centenário Collegio Imaculada Conceição*. Roteiro, 2013.
- PROST, A. As questões do historiador. In: \_\_. *Doze lições sobre a história*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p.75-93.
- SILVA, M.V. *História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeitos da escolarização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.
- SCHUELER, A.; MAGALDI, A.M.M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo*, 2009, v. 13, p. 43-66.
- SCHUELER, A; SILVA, J.C.S. Obrigatoriedade escolar e educação da infância no Rio de Janeiro no século XIX. In.: VIDAL, D; SÁ, E; SILVA, V.L. (orgs.). *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2013, p.243-258.