

## NACIONAL E CONTINENTAL – BRASIL E AMÉRICAS NA PERSPECTIVA DE PRIMITIVO MOACYR

*National and Continental - Brazil and the Americas in the perspective of Primitivo Moacyr*

Guaraci Fernandes M. de Melo<sup>1</sup>  
Rosana Areal de Carvalho<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo analisa aspectos da historiografia da educação e argumentos que sustentam os diagnósticos empreendidos e modelos propostos a partir da remissão às experiências provinciais entre o mundo latino-americano e as Províncias do Rio de Janeiro e Minas Gerais, com base na produção de Primitivo Moacyr. Desde a Independência, a situação do Brasil no contexto da América Latina destoou-se pela instalação de um regime monárquico em oposição às repúblicas que surgiram na América Espanhola. Muitas vozes se fizeram presentes no sentido de inscrever o Brasil entre as nações predestinadas à república. Moacyr revela o cenário de penúria da instrução pública nas províncias brasileiras, apesar do volume de recursos destinados; as tensões acerca dos métodos de ensino e criação de escolas normais e absoluto silêncio acerca das realidades dos países vizinhos.

**Palavras-chave:** Primitivo Moacyr. Instrução pública. Minas Gerais, Rio de Janeiro. América Latina

### ABSTRACT

In this study, we analyze aspects of the historiography of education and the arguments which support the diagnostics made and proposed models from the reference to provincial experiences between Latin American world and the Provinces of Rio de Janeiro and Minas Gerais, based on production Primitivo Moacyr (1867-1942). Since independence, the situation in Brazil in the context of Latin America disagreed when compared to the installation of a monarchy as opposed to republics in the Spanish America. Many voices were present in order to sign the Brazil among the nations predestined to the republic. Moacyr reveals a scenario of shortage in the field of public education in the Brazilian provinces, despite the amount of resources targeted; tensions about the teaching methods and creation of schools for teacher training and absolute silence about the realities of neighboring countries.

**Keywords:** Primitivo Moacyr. Public instruction. Minas Gerais, Rio de Janeiro. Latin America.

---

<sup>1</sup> Graduada no Curso de Licenciatura em Formação de Professores para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental para Crianças, Jovens e Adultos e o Bacharel em Pedagogia nas Instituições e nos Movimentos Sociais pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atualmente, exerce a função de apoio à pesquisa com Bolsa PROATEC IV junto ao Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação na mesma instituição. E-mail: guaraci.fernandes@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em História Econômica pela Universidade de São Paulo, com estágio de pós-doutorado concluído na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Associada na Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: rosanareal@ichs.ufop.br

O desafio de uma perscruta qualificada à obra de Primitivo Moacyr resulta, invariavelmente, em inúmeras perguntas; como também, vai cuidando de responder outras tantas. Assim, o movimento investigativo em torno da produção historiográfica desse autor continua garantido e exigindo bastante fôlego de seus pesquisadores.

Em consonância com o eixo proposto para o Dossiê, este trabalho expressa os resultados da observação dos pontos de contato entre as Províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro e a América Latina, analisando, inclusive, algumas estratégias de legitimação, difusão e apropriação de saberes exteriores à constituição do saber nacional. Procuramos identificar as aproximações, a partir das narrativas do campo da História da Educação, ocorridas entre a concepção da latinidade do continente americano e o Brasil.

### O Monumental autor-arquivo<sup>3</sup>

Primitivo Moacyr<sup>4</sup> foi professor primário, advogado, procurador dos feitos da Saúde Pública, historiador e funcionário da Câmara Federal (1895-1933) na função de redator dos debates parlamentares e posteriormente chefe da Seção de Debates por mais de trinta anos. Escreveu dezesseis livros sobre a instrução pública no Brasil, sendo quinze deles após a aposentadoria, quando iniciou pesquisa historiográfica fora do ambiente parlamentar, utilizando-se de fontes de instituições de guarda e memória tais como a Biblioteca Nacional Brasileira e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB).

O primeiro livro, de 1916, intitulado *O Ensino Público no Congresso Nacional: Breve Notícia*. É comum encontrarmos a indicação de que este livro teria sido publicado pela Typographia do Jornal do Commercio; mas esta informação não consta do próprio livro. Entretanto, há que reconhecer que o parque gráfico desta tipografia era o mais aparelhado à época, além de publicar o Jornal do Comércio, do qual Moacyr foi colaborador. (CARVALHO; MESQUITA, 2013, p.53)

Neste livro, como o próprio título sugere, o autor escolhe e recorta trechos das discussões acerca da instrução pública proferidos no Parlamento brasileiro. A opção pela temática da educação e o uso da documentação oficial, portanto, já estava anunciado em 1916. Em torno dos temas educacionais como níveis de ensino e reformas, ensino profissional e fiscalização da instrução pública, estão organizados os projetos, as emendas, os debates e, vez por outra, a lei decorrente destes. Digno de nota é o tema do acalorado debate que abre e encerra este livro: o ensino oficial, ou melhor, as propostas para a desoficialização do ensino. (CARVALHO; MESQUITA, 2013.)

Entre 1936 e 1942 publicou os outros quinze livros, sendo oito títulos pela Companhia Editora Nacional, dirigida por Fernando Azevedo; três sobre a instrução no Império brasileiro, abrangendo o período de 1823 a 1889; três sobre a instrução e as

<sup>3</sup> Cf. GONDRA, José G. et all. (2011)

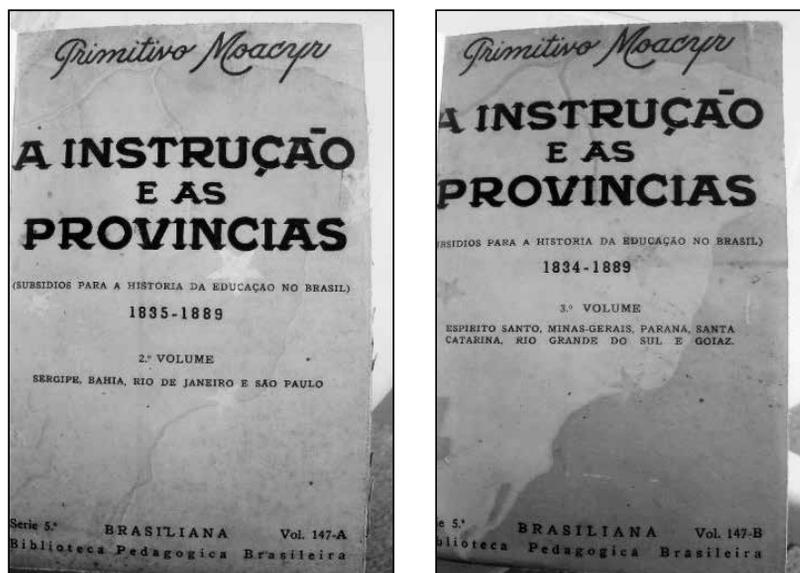
<sup>4</sup> Um estudo recente sobre a trajetória de Primitivo Moacyr: OLIVEIRA, Luiz Antonio de. Tessituras do ensino público: a unidade em Primitivo Moacyr (1910-1930). Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2014.

províncias brasileiras no período de 1834 a 1889, dois sobre a instrução pública no Estado de São Paulo no período de 1890 a 1893. Sete volumes foram publicados sob os auspícios editoriais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), organizado e dirigido por Lourenço Filho, todos estes referentes ao período republicano com temáticas sobre a instrução e a República, reformas educacionais, ensino técnico-industrial, ensino comercial e ensino agrônômico.

Como historiador participou de dois congressos promovidos pelo Instituto Histórico e Geográfico: no III Congresso Sul-Rio-Grandense de História e Geografia em Porto Alegre, apresentou o artigo *O ensino comum e as primeiras tentativas de nacionalização na província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1835-1889)*, publicado pela editora Barcelos, Bertaso & Cia, em 1940. No III Congresso de História Nacional, no Rio de Janeiro, apresentou o texto *A instrução primária e secundária no município da Corte na Regência e Maioridade*, publicado na Revista do IHGB, Rio de Janeiro, em 1942. Na imprensa diária publicou muitos artigos sobre a temática da instrução no Jornal do Comércio, de circulação nacional. Esses artigos também compuseram seus livros. Mesmo depois de seu falecimento, esse jornal publicou um artigo: *Instabilidade da Legislação do ensino - Ensino Naval II*. Um indício de que seus trabalhos eram previamente encomendados? Ou já estaria pronto para ser publicado oportunamente?

Primitivo Moacyr, embora um funcionário do Estado Brasileiro, posto que daí produzisse seu material e retirasse subsídios historiográficos, foi um autor que reconhecia necessidade de se estender a malha escolar pelas províncias e, sucessivamente, pelos estados desse grande país-continente. Como a publicação da quase totalidade de sua produção ocorreu após sua aposentadoria permite pressupor certa mobilidade e desvinculação de interesses. Embora ainda não tenha sido possível perceber a complexidade de sua operação historiográfica, há indícios de recortes e utilização de autores que serviram para reforçar seu discurso (MELO, 2012 b).

Neste texto consideramos alguns aspectos da historiografia da educação brasileira tendo por base pequena parcela da produção de Primitivo Moacyr (1867-1942) – *A Instrução e as Províncias: subsídios para a história da educação no Brasil*, publicada em três volumes, dos quais escolhemos os volumes 147-A (1835-1889; Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro e São Paulo) e 147-B (1834-1889; Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Goiás), editados pela Companhia Editora Nacional, na Coleção Brasileira, em 1939 e 1940, respectivamente. O recorte cronológico estabelecido pelo autor aponta para o critério norteador da escolha dos documentos que compõem a obra a partir do Ato Adicional de 1834, que destina às assembleias provinciais os negócios da instrução pública de nível elementar, e encerrando sua narrativa com o fim do período imperial brasileiro.



Desde a Independência, a situação do Brasil no contexto da América Latina destoou-se pela instalação de um regime monárquico em oposição às repúblicas que surgiram no processo de independência da América Espanhola. Porém, muitas vezes se fizeram presentes no sentido de inscrever o Brasil entre as nações americanas e, portanto, predestinada à república.

Acrescente-se a isso a lenta cristalização da concepção de América Latina conforme esclarece Leslie Bethell em seu artigo *O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica* (2009). O autor expõe alguns aspectos da trajetória da gênese do conceito de América Latina, cuja origem está nos movimentos de independência, mas também passou na argumentação estética de escritores, poetas e intelectuais hispano-americanos. Segundo Bethell, desde 1968 quando da publicação do “influente ensaio de John Leddy Phelan”, tem-se aceito como francesa a origem do termo “América Latina”. Segundo Phelan,

A expressão “*Amérique latine*” era utilizada pelos intelectuais franceses para justificar o imperialismo francês no México sob domínio de Napoleão III. Os franceses argumentavam que existia uma afinidade cultural e linguística, uma unidade entre os povos “latinos”, e que a França seria sua inspiração e líder natural (e seu defensor contra a influência e dominação anglo-saxã, principalmente a norte-americana). (pág. 289).

Defende tal posição afirmando que Michel Chevalier (1806-1879) teria sido o primeiro a conceber o “*race latine*”, após visitar México e Cuba, além dos Estados Unidos, seguindo os passos de Alexis de Tocqueville. Chevalier atuou como conselheiro de Napoleão III e foi o principal propagador da intervenção francesa no México.

Bethell, entretanto, contrapõe essa perspectiva mostrando que escritores e intelectuais hispano-americanos<sup>5</sup> utilizavam, largamente, a expressão “*la raza latina*”,

<sup>5</sup> Tais como: Francisco Bilbao (1823-1865), Chileno; José María Torres Caicedo (1830-1889), colombiano; Justo Arosemena, colombo-panamenho (1817-1896); Francisco Muñoz Del Monte (1800-65), dominicano.

visto que por detrás dessa expressão estavam os ideais da construção de uma identidade americana de Simon Bolívar e Andrés Bello, em oposição aos nacionalismos que emergiram após a independência e como uma forma de superá-los. Consequentemente, a identidade latino-americana também convergia para uma defesa contra os interesses expansionistas norte-americanos. Estes, ou seja, os Estados Unidos da América do Norte, não se inscreviam na América Latina, devido cumprirem seu ‘destino’ à custa dos demais países do continente, haja vista a anexação do Texas e a Guerra Mexicana, entre outros episódios (BETHELL, 2009 p. 4).

Com relação à Argentina, Bethell vai destacar como um caso à parte, apresentando como argumento o que designou de Geração de 37, pensadores, políticos e intelectuais influenciados pelas ideias dos ingleses, franceses e norte-americanos, que consideravam o este país, em especial sua capital como “a manifestação da civilização europeia num ambiente hispano-americano predominantemente bárbaro. [...] e acreditavam que a Argentina teria o potencial de se tornar o equivalente dos Estados Unidos na América do Sul”. América Latina teria sido, segundo Bethell, outra denominação para América Espanhola. Dessa forma, o Brasil não se encontrava incluso nessa organização. Consoante a isso:

Os governos brasileiros do Segundo Reinado (1840-89) não se identificavam com a *América Española*, *Hispanoamérica* ou “América Latina”, e nem com os inúmeros projetos dos países vizinhos de união interamericana. O Brasil, com sua costa Atlântica imensa, pertencia ao mundo atlântico, e suas principais ligações políticas e econômicas eram com a Grã-Bretanha, enquanto suas ligações culturais eram com a França e, em menor proporção, com Portugal. (p.395)

Enfim, o ensaio de Leslie Bethell sobre a história das ideias e a história das relações internacionais examina as origens do conceito de “América Latina” e discute o fato de que nem os intelectuais hispano-americanos e brasileiros, nem seus respectivos governos consideravam o Brasil parte da “América Latina” – expressão que se referia somente à América Espanhola – pelo menos até no período entre os “anos 1920 e 1930, mas principalmente durante a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria” (p. 306), quando os Estados Unidos e o resto do mundo exterior começaram a pensar o Brasil como parte integrante de uma região chamada de “*Latin America*”. E vai concluir que mesmo agora, os governos brasileiros e os intelectuais brasileiros, exceto talvez da esquerda, continuam sem convicção profunda de que o Brasil é parte da América Latina.

Cuida também de mostrar que, “no interior” do Brasil havia uma grande preocupação com a formação da identidade brasileira, especialmente na primeira metade do século XX, para o qual foram direcionados grandes esforços intelectuais e políticos. “A América Espanhola, ‘América Latina’, ainda era vista como ‘a outra América’.” (p.305).

Embora reconheçamos que o ensaio de Bethell resvala numa generalização incômoda, nos instiga a perguntar se, no campo da história da educação brasileira e, por extensão, em sua historiografia, essa distância entre o Brasil e a América Latina também se configura. A hipótese é quase óbvia: para os escritores, intelectuais e políticos brasileiros, em especial durante o período imperial, o modelo de educação estava na Europa, pois

lá também estava o modelo de nação que se queria alcançar. Mesmo a conexão com os EUA teria sido intermediada pela Europa. Teria havido uma circularidade de modelos e experiências entre os países latino-americanos? Em que medida os trabalhos de Primitivo Moacyr nos informa sobre isso?

### Os subsídios de Primitivo Moacyr

Primitivo Moacyr publica, em três volumes, escritas do que chama de subsídios<sup>6</sup> para a história da educação nas províncias brasileiras. Este autor mantém seu olhar nas discussões parlamentares e falas de presidentes de províncias e embora tenha sido definido como um sujeito ‘obscuro’ e de ‘humilde obra’ (VENÂNCIO FILHO, 1943, p.95), articula com maestria as fontes de que dispõe para produzir obra-arquivo de visibilidade para o campo da historiografia da educação. Das províncias retratadas escolhemos observar os argumentos que dão sustentação aos diagnósticos empreendidos e modelos propostos a partir da remissão às experiências das Províncias do Rio de Janeiro e de Minas Gerais.

Independente de qual seja a pergunta ou o *leitmotiv* que levou Moacyr a publicar *A Instrução e as Províncias*, na leitura que fizemos para a presente escritura buscamos identificar indícios dos modelos escolares disseminados pelo território brasileiro e, em especial, modelos latinos americanos que tenham sido lembrados, indicados, referenciados. Ou seja, em que medida Minas Gerais e o Rio de Janeiro, tomadas aqui como províncias representativas do Brasil, estabeleceram vínculos extraterritoriais no campo educativo, considerando que o projeto de nação civilizada exaltado ao longo do século XIX, bem aos moldes europeus, já considerava a instrução como uma ferramenta fundamental e, nessa esteira, se encontrava o debate da extensão da escola para as camadas populares. Mas, como o Brasil, escravocrata e latifundiário, poderia inserir-se nesse cenário?

Tomamos como analogia uma tela na qual o pintor vai pincelando a paisagem, tela em que se podem observar traços mais fortes, mais definidos; sombras; cores vibrantes ou pálidas; elementos que se repetem e, por que não, uma perspectiva que leva o olhar para mais longe, bem longe. Assim também é o quadro da instrução pública nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro durante o século XIX que Moacyr pinta a partir das informações que recorta dos relatórios dos presidentes de província e dos diretores da instrução. Lamentavelmente, o quadro não tem muitas cores, não vibra; diremos que transita mais pelos tons opacos, quase funéreos. A lamúria em torno das condições da instrução é tão presente, se repete tantas e tantas vezes, que nos leva a refletir se não era esse um elemento do discurso da época.

A paisagem instrucional é pincelada, repetidamente, quanto à falta de escolas, à má formação dos professores, o descompromisso das famílias em manterem seus filhos na escola e, é claro, a estrutura insuficiente desta. Por vezes, os presidentes chegam a afirmar que há recursos, mas o mau aproveitamento dos mesmos é causa das péssimas condições nas quais se encontram as escolas públicas.

---

<sup>6</sup> Interessante notar que o termo ‘subsídio’ possui como semântica o valor de subvenção do Estado e também o valor de informação ou elemento importante para a compreensão de um assunto.

## Laços com a América Latina a partir do Rio de Janeiro e de Minas Gerais?

A província do Rio de Janeiro, embora contivesse em seu território a Corte, sede do Império Brasileiro e de mesmo nome, tinha como sede administrativa a cidade de Niterói. Nesta província, segundo Gondra & Schueler (2008, pág. 35) foi onde “o governo procurou regulamentar a instrução pública. A criação da Escola Normal para a formação de professores primários, na cidade de Niterói, então capital [...] foi uma das primeiras medidas tomadas”. Nela também, prossegue os autores, se estabeleceram os “princípios fundamentais da instrução pública e secundária”, currículos diferenciados para os gêneros e instrumento fundamental para a “unidade do Império”.

Gondra & Schueler (2008) citando Mattos (1990) ainda prosseguem afirmando que essa Província tem sido considerada por autores do campo “como ‘laboratório’ para as políticas de instrução pública do Estado Imperial”. E complementam:

Tal posição vem sendo redimensionada em razão do avanço das pesquisas que indicam a existência de iniciativas educacionais, regionais e locais, desde as décadas de 1820 e 1830 – portanto, em momentos anteriores ao processo de conquista da hegemonia conservadora e à centralização/consolidação do Estado imperial a partir do Centro-sul. (p.36)

No caso dessa província, Primitivo Moacyr apresenta, no volume 147-B de *A instrução e as províncias*, uma série de recortes de discursos de autoridades provinciais, como é o do primeiro relatório à Assembleia Legislativa, seguido dos recortes do relatório do segundo presidente, Paulino José Soares de Souza Junior<sup>7</sup> (1837). Apesar de seu modelo de escrita factual, Primitivo foi um intelectual em seu tempo, bastante interligado com sujeitos de diversas esferas de poder e saber. Ao utilizar como estatuto de verdade recortes da chamada escrita oficial, aparentemente demonstra afastamento, pois interfere pouco nos fragmentos que articula. Aponta, quase sempre, descasos e falta de providências para o campo da instrução pública.

De modo geral o mesmo se dá com os destaques que Primitivo deixa ver sobre a Província do Rio de Janeiro, entretanto uma ‘pincelada’ que nos chamou a atenção foi a introdução do frei José Policarpo de Santa Gertrudes<sup>8</sup>, a quem dá voz para lamuriar a inoperância e “arremedo” do “sistema do ensino mutuo...” (1939, p. 196) em edifício “insalubre e defeituoso”. Ao tratar dos compêndios destaca um trecho do presidente Paulino José Soares de Souza Junior sobre os alunos da Escola normal não caírem em “cega rotina” e para aumentar o cabedal dos conhecimentos emite um parecer com o que nos parece ser um pedido de verbas para impressão de algumas obras estrangeiras “melhores, mais clássicas e populares”, as quais os diretores das escolas primarias e o da

<sup>7</sup> Paulino José Soares de Souza Junior teve sete legislaturas na Câmara entre os anos de 1894 a 1930. Neto do Visconde de Uruguai de quem herdou o nome e de seu pai José Soares de Souza II. O avô e o pai foram deputados no período imperial. Fonte: Biblioteca da Câmara Federal – Brasília- DF

<sup>8</sup> Monge beneditino, Abade do Mosteiro do Rio de Janeiro, Cf. Centro de Documentação do Pensamento Brasileiro; professor do Seminário de São Joaquim, Cf. O Clero no Parlamento brasileiro: Câmara dos Deputados (1843-1862); organista, Cf. Paulo Castagna, A produção musical carioca entre c.1780-1831, Instituto de Artes da UNESP

Escola normal se encarregariam de traduzir. O presidente sugere ainda o Curso normal de Degerando<sup>9</sup>, e o *Novo manual das escolas primarias ou Guia completo dos professores*, organizado pelo Sr. Malter, inspetor geral dos estudos em França.

Entre as páginas 197 e 200, ainda retratando o período correspondente à presidência de Paulino José Soares de Souza Junior, Moacyr discorre sobre a frequência nas cinco aulas de *gramática latina* da província por 38 estudantes da Escola Normal e sobre o Seminário de Jacuecanga, convertido por lei em Liceu, embora não instalado por falta de recursos. Aquela contava apenas com três professores: um de primeiras letras e gramática portuguesa, outro de matemática e o terceiro de gramática latina.

Em sua paisagem cinzenta, Moacyr pincela a compra de 2000 exemplares do Primeiro Livro de leitura; 2000 do Segundo e 1000 do Terceiro do Dr. Abílio Cesar Borges (1824-1891, Barão de Macaúba, médico e educador) e que “inauguram na segunda metade do século XIX obras destinadas à infância brasileira”, obras que se popularizaram e foram utilizadas até meados do século XX. Diane Valdez (2006) defende a tese de que Borges combatia “os castigos corporais comuns nas escolas” e defendia uma maior distribuição e melhoria de acesso aos livros pelas crianças.

Ao descrever as capas e os livros de Abílio Borges, Valdez os tingiu de uma só cor: preto; e com relação às ilustrações de crianças “que enfeitam o texto” aparecem em trajes de inverno “meias, boinas, chapéus, botinhas, gravatas, laços e outros elementos que pouco combinam com um país tropical” e afirma ainda que o modelo civilizatório que projetou a infância brasileira foi o modelo europeu.

Primitivo Moacyr relata a compra do acervo, mas não se detém em torno da pedagogia imbricada no conteúdo desses livros, o que nos permite pressupor a ideia de que, pelo menos na questão da infância, conforme tratada por Valdez, o governo brasileiro não estava vendo ou não deu visibilidade ao Estado como parte integrante da *Latin America*.

Com relação à província de Minas Gerais, podemos observar que o processo de escolarização foi se conformando na mesma medida em que se ensaiava a legalização e legitimação do ensino público. Estava em pauta uma proposta que se dizia consoante ao governo independente e livre que se instalara a partir de 1822, confirmado e renovado por ocasião da maioridade de D. Pedro II. Em 1835, no seu discurso à assembleia provincial, assim se pronunciou o presidente:

A Instrução primaria, que na forma da constituição deve proporcionar-se a todos gratuitamente, é um dos objectos, que nesta província tem merecido o maior desvello e sollicitude. Os governos despóticos são os que amam, e promovem a ignorância, como um dos elementos da sua existência, e duração e por isso no delírio de embrutecer os Povos assemelham ao louco, que pretende-se arrancar a luz ao Astro do dia para cobrir o Mundo de trevas, mas os governos livres que se sustentam sobre a theoria dos direitos e obrigação do homem social, não receiam antes protegem os progressos de todos os conhecimentos humanos. (FALLA, 1835)

<sup>9</sup> Joseph Marie Degérando (1772-1842) *Cours de primaires normais instituteurs, ou A l'éducation physique chegar a moral, relativa et dans les écoles primaires intellectual* de Paris

Nesse movimento podemos encontrar os debates em torno do acesso à escola; métodos e material de ensino; espaços e tempos escolares; formação de professores. Esses aspectos tornam-se mais complexos ao longo do século XIX, acompanhando a constituição de um Império ordeiro e civilizado.

Isto porque a expansão da presença do estado no campo instrucional, mais exatamente o governo provincial, que assume a responsabilidade pelo ensino primário a partir do Ato Adicional de 1834, pressupõe alteração de sujeitos, espaços, métodos e tempos. Segundo Inácio (2006, p.1)

A desqualificação do ensino individual e a defesa por um método de ensino, seja monitorial, intuitivo, simultâneo ou misto, é marca evidente da importação de um modelo escolar. O método individual só tinha utilizado para o ensino nos limites da vida doméstica, mas não se adequava mais à instrução que se queria inaugurar pelo estado imperial.

Assim, a implantação de um método de ensino que extrapolava o espaço doméstico implicava de imediato, num outro espaço escolar e numa outra formação docente. Demandava também material de ensino comum a todos os alunos e dava início a um processo de homogenização, disciplinarização e fiscalização. Tudo isso custava muito aos cofres do governo provincial. Para Inácio (2006, p.9)

O movimento de configuração da instrução elementar pública em Minas Gerais entre os anos vinte e cinquenta produziu uma imagem do ensino individual como dispendioso e inaplicável ao ensino de muitos e apoiado em práticas pouco racionais. Sua utilização foi desqualificada e desautorizada, bem como os professores que o aplicavam. Buscou-se difundir um outro conjunto de saberes pedagógicos, que os professores deveriam dominar. No processo de criação de escolas de primeiras letras e da constituição do sistema público de ensino em Minas Gerais houve um movimento de constituição do modelo escolar de transmissão de conhecimentos pautado na implantação dos métodos simultâneos de organização da classe. O método mútuo, o simultâneo e o misto introduziriam a regularidade, a disciplina e a eficiência na escola mineira. (p.9)

Os relatórios dos presidentes de província e dos diretores da instrução pública, função criada a partir de 1848, mas nem sempre exercida, formam o corpus documental das pinceladas de Moacyr na construção da paisagem instrucional de Minas Gerais. No geral, faz uma síntese das informações trazidas nesses documentos sobre a instrução na Província sem, contudo, explicitar os critérios utilizados para selecionar este ou aquele trecho. Visto que Moacyr é bastante parcimonioso no uso das aspas nem sempre, é possível distinguir os limites entre o seu texto e os trechos dos documentos que utiliza.

As informações sobre a instrução em Minas Gerais durante os oitocentos são apresentadas anualmente, a partir de 1835, estendendo-se até 1888. Portanto, como dissemos antes, um recorte que tende a destacar as ações provinciais no campo instrucional quando coube às assembleias locais a responsabilidade pela instrução. Assim, uma pergunta emerge: queria Primitivo Moacyr responder a alguma questão em particular? Estava

em busca de comprovar uma hipótese? Por exemplo: qual seria a melhor medida para a instrução no Brasil, a centralização ou a descentralização? Ou movia-o, simplesmente, a intenção de dar visibilidade ao quadro educacional provincial?

O cargo de presidente de Província, no caso de Minas Gerais, foi alvo de uma grande rotatividade, chegando à média de um ocupante por ano. As mensagens presidenciais têm um traço em comum ao estabelecerem confrontações com a atuação anterior e proposições para o futuro; temos, pois, como que um balanço anual das ações no âmbito da instrução, pública e particular. O que, por um lado, explica a profusão legislativa que o campo educacional em Minas Gerais reúne durante o Império. Por outro lado, expressa também, pelo menos quantitativamente, a importância dada à educação traduzida nos investimentos intelectuais, políticos, legislativos e, por vezes, financeiros que se fazia então.

Entre o relatório de 1835 e o de 1888 é fácil constatar a complexidade que foi se formando em torno da educação provincial: seja no tocante ao número de escolas, níveis e pessoal arregimentado, seja do ponto de vista da estrutura administrativa, da fiscalização e formação técnica. Assim é que se muitos dos temas se repetem ao longo dos relatórios, invariavelmente surgem novas preocupações, resultantes da amplitude das relações, conexões e interdependências que vão se formar a partir do campo educativo e das novas compreensões acerca das funções educativas.

Os recursos gráficos, em geral, têm sido aventados como um recurso autoral para marcar presença. Nos livros de Moacyr são comuns os trechos em itálico, recurso que também está presente na coletânea sobre as províncias. Nas páginas em que discorre sobre Minas Gerais, o uso do itálico é recorrente, por exemplo, ao tratar da educação feminina:

Ainda mais: dentre 463 cadeiras primarias e avulsas de preparatórios, apenas há para o sexo feminino 62; a desproporção é enorme, e *deve-se muito recear deste olvido da instrução e educação da mulher*. Alguns colégios em que as meninas aprendam à ler, escrever, gramática da língua nacional, aritmética, desenho, música, história, religião e prendas domesticas, em que a par da instrução e da educação adquiram o habito do trabalho para ganharem por ele honestamente a vida e se habilitarem para o cumprimento de seus deveres de filhas, esposas e mães... *Basta refletir na transformação social que se aproxima, para sentir que não se pode guardar para muito tarde esta medida*. (MOACYR, 1940, p.174. Grifos do autor)

Porém, a pergunta que norteia este trabalho está posta no diálogo entre o país e os modelos estrangeiros. Em que direção se dava esse diálogo? Na realidade mineira, pela documentação amealhada por Moacyr, podemos afirmar que era um diálogo ultramarino. Os modelos a serem seguidos eram aqueles oriundos da experiência europeia, muito especialmente no que tange aos métodos de ensino. Em 1835, o presidente da Província afirma que o método Lancaster, ainda que seja o preferível para o momento, não tem dado bom resultado.

Não por acaso, portanto, um dos trechos extraídos do relatório do Presidente Manoel Dias Toledo, em 1836, informa sobre a autorização dada ao governo para contratar quatro professores para instruírem-se dentro ou fora do Império, em consonância com o programa das escolas especiais. Dois professores enviados para a França solicitam, em

1838, a prorrogação de três anos para continuarem seus estudos em Paris. (MOACYR, 1940, vol. 147B, p.74)

Francisco de Assis Peregrino, um dos professores enviados à França, ao retornar em 1840, redige uma memória em defesa do método mutuo e simultâneo aplicado nas escolas francesas. Para a província de Minas Gerais, tendo em vista a realidade então existente, defende o método simultâneo. Afinal, a grande maioria das localidades onde haviam escolas instaladas não acomodava um contingente populacional suficiente que justificasse o ensino mútuo, apesar da oposição ferrenha ao ensino individual, em tudo o que o mesmo apresentava de atraso para a educação da mocidade mineira. Portanto, no campo da formação docente, no quesito metodologia de ensino, essa experiência aponta para a confirmação do diálogo com a Europa.

Porém, em que pese todos os esforços de Peregrino, Moacyr dá voz aos reclames do Desembargador Pedro de Alcantara Cerqueira Leite, presidente em 1865:

Em Minas nunca existiu *método* algum de ensino primário. Em certa época agitou-se a questão dos métodos, enviaram-se à Europa dois moços; voltaram e foram desviados de seus destinos, e continuou-se a ensinar, como se tinha ensinado até então, como se ensina ainda hoje. *O que se vê e o que se ouve numa classe de ensino primário é um concerto infernal e monótono, uma espécie de canto descompassado e confuso, composto de gritos de uma modulação especial. Grita o mestre, grita o discípulo, gritam os monitores, todos gritam, e finalmente ninguém aprende...* (MOACYR, 1940, p.147. Grifos do autor)

Outro exemplo da importação de modelos europeus, este no campo técnico, consta do relatório de 1857, do presidente Herculano Ferreira Pena, quando informa o nome de dois estudantes mineiros que estavam cursando engenharia a expensas do erário público na Europa e que, assim que retornassem, pagariam suas despesas em serviço por não menos que oito anos. (MOACYR, 1940, vol. 147B, p.109)

### **Latinidade geográfica, mas não gramatical**

O texto de Moacyr, portanto, tem o mérito de difundir ideias, pensamentos, propostas e diagnósticos que, em primeiro plano, estiveram presentes apenas no âmbito do diálogo entre o legislativo e o executivo mineiro. Não nos furtamos a pensar que essa escolha possa estar relacionada com sua formação jurídica. Elencamos aqui outra hipótese: a escrita de Moacyr pretendeu reunir as ações já impetradas no campo educacional de forma a subsidiar, também o Estado brasileiro, nas intervenções futuras no campo da educação. Poucos anos antes, o governo Vargas solicitou aos educadores um projeto de visada larga para a educação brasileira, projeto esse expresso, em grande medida, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Seguido a isso, é visível o esforço do governo em estruturar e modernizar, administrativamente, o Estado brasileiro. Frutos desse esforço têm o Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais e os trabalhos que então estimulou. Entretanto, a instalação do Estado Novo, um regime autoritário, em 1937, ergueu alguns obstáculos àquele projeto que reunia educação e democracia.

Delimitado por essas circunstâncias é possível compreender o trabalho de Moacyr: um esforço no sentido de reunir as experiências e os resultados do passado de forma a servir de trampolim, ou de base, para o futuro. Talvez, olhando por esse viés, se possa fazer outra leitura do trabalho de Moacyr: conformado nesses limites, a documentação disponível, carimbada como “oficial”, precisava vir à tona. O que já foi feito? Quais os resultados obtidos desta ou daquela ação?

O estudo de Leslie Bethell (2009) é muito rico ao referenciar a ausência das relações entre o Brasil e a América Latina nas obras de escritores, intelectuais e educadores brasileiros. Mesmo considerando a afirmativa com a qual o Manifesto Republicano de 1870 inicia – “Somos da América e queremos ser americanos” – a realidade ao longo do século XX aponta para a continuidade da distância existente entre o Brasil e os países da América do Sul, para usar uma expressão geograficamente objetiva. América para o Brasil significava os Estados Unidos da América. É essa a conclusão que podemos chegar ao final da leitura de Bethell.

Tomando outro autor, Eduardo Santos (2010) incumbido de apontar a presença de José Martí, intelectual cubano do século XIX, na educação brasileira da contemporaneidade podemos chegar à mesma conclusão. Santos, inicia assim suas reflexões:

Não constitui tarefa fácil perscrutar os eventuais impactos das ideias pedagógicas de Martí na realidade da educação brasileira. Os motivos para tal não são prosaicos. No tempo em que o cubano desenvolvia suas ideias e as difundia em artigos e discursos, as relações entre o Brasil e a América Latina eram, na melhor das hipóteses, frágeis e inconstantes, e o passar dos anos não reverteria tal situação, antes a tornaria mais presente. (p.27)

Na continuidade, desenvolve as mesmas características apontadas por Bethell que afastaram o Brasil da concepção formado em torno do conceito América Latina. Durante boa parte da vida de Martí, o Brasil permaneceu como uma monarquia constitucional, dirigido por uma dinastia portuguesa, expressando dependência econômica para com países europeus, especialmente a Inglaterra. Por sua extensão, o Brasil significava uma ameaça para as jovens nações que tinham os países europeus como inimigos.

No período republicano, o vocábulo “América” era sinônimo de Estados Unidos da América – o “grande irmão do Norte”, o modelo político e social que se desejava alcançar, em que pese estar esse modelo sustentado numa outra matriz cultural – anglo saxônica, protestante e industrializada. Os movimentos de esquerda, em geral, defendiam a proximidade do Brasil com os vizinhos latino-americanos, porém, tais movimentos nunca chegaram a exercer uma força significativa nas opções modelares seguidas pelo governo brasileiro, expressão de uma elite.

Para Martí, educação significava educação popular. Bem pautada por Santos, (2010, p.38), o pleito de Martí pela educação popular e o ensino obrigatório se aproxima da educação cidadã da qual falamos hoje, da qual falou Paulo Freire desde os anos 60. Esse modelo destoava, por inteiro, daquela sociedade escravocrata, tradicional, ainda muito marcada pela matriz cultural europeia.

Assim, não se faz contraditória a ausência de referências a tudo que pudesse expressar latino-américa nas exposições que Moacyr faz acerca da instrução pública nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro. Ou seja, não encontramos indícios de *câmbios* com a hispano-américa. Em se tratando de documentos produzidos pelo Estado brasileiro, ou melhor, por agentes autorizados pelo Estado, não haveria espaço para um intercâmbio com os países vizinhos. Moacyr dá a ver que o império brasileiro, mais precisamente a Câmara dos Deputados, não supõe pensar o Brasil como parte da latinidade. Não apresenta nenhuma questão sobre a ‘provável latinidade brasileira’, conforme as questões discutidas pelo trabalho de Leslie que embasou o presente artigo.

Conhecendo as mazelas pelas quais passou a educação brasileira no século XIX, perguntamos: não estaria nisso uma grande aproximação com os países vizinhos? Mesmo para os primeiros anos republicanos, conforme consta no livro de 1916 – *O Ensino público no Congresso Nacional* –, Moacyr cita países como Estados Unidos, Alemanha, Suíça e Inglaterra como modelos de contribuição.

Assim, a paisagem pintada por Moacyr tendo por referência a instrução pública nas províncias de Minas Gerais e Rio de Janeiro não trazem a cor da latinidade; trazem isso sim, os tons cinzentos das lamúrias e, quando muito, o azul do mar que separava o Brasil da Europa.

### Referências

- BETHELL, Leslie. *O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: FGV. In: Revista Estudos Históricos, vol. 22, n. 44, p. 289-321, 2009.
- CARVALHO, Rosana Areal; MESQUITA, Ilka Miglio. O ensino público no Congresso Nacional. Breve notícia, de Primitivo Moacyr. In: *Clássicos da Educação Brasileira*. Vol. III. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Pp.47-64.
- FALLA dirigida a Assembléa Legislativa na Seção ordinária do dia 1 de fevereiro de 1835 pelo Presidente da Província de Minas Geraes Limpo D’Abreu. Typografia do Universal, Ouro Preto, 1835.
- GONDRA, José G. MELO, Guaraci Fernandes M. de. PESSOA, Marcio Mello. Narrativas da história da educação brasileira Notas para pensar a experiência de PRIMITIVO MOACYR (1867-1942). In: *VI Congresso Brasileiro de História da Educação*. Vitória: UFES, 2011
- GONDRA, José G. SCHUELER, Alessandra. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.
- INÁCIO, M. S. O processo de escolarização em Minas Gerais e a apropriação dos métodos de ensino. In: *IV Congresso Brasileiro de história da Educação*, 2006, Goiânia. A educação e seus sujeitos na história, 2006. p. 1-10.
- MATTOS, Ilmar. *O tempo Saquarema. A formação do estado imperial*. São Paulo: Ed. Hucitec, 1990.
- MELO, Guaraci Fernandes Marques de. *Primitivo Moacyr: a arte de produzir material historiográfico*, 2012, 84 f. Monografia – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2012. (mimeo).

\_\_\_\_\_. *A Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas na perspectiva historiográfica de Primitivo Moacyr*. In.: IX Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Rituais, Espaços & Patrimônios Escolares. Lisboa: Porto Editora, 2012, págs. 6735 a 6741 – ISBN 978-989-96999-6-0.

MOACYR, Primitivo. *O Ensino Público no Congresso Nacional: Breve Notícia*. Rio de Janeiro: s/ed: 1916.

\_\_\_\_\_. *A Instrução e as Províncias: subsídios para a História da Educação no Brasil 1835-1889 (Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo)*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1939. Volume 147-A da Coleção Brasileira Pedagógica.

\_\_\_\_\_. *A Instrução e as Províncias: subsídios para História da Educação no Brasil - 1834-1889 - Espírito Santo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, R. Grande do Sul e Goiás*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940. Volume 147-B da Coleção Brasileira Pedagógica.

OLIVEIRA, Luiz Antonio de. *Tessituras do ensino público: a unidade em Primitivo Moacyr (1910-1930)*. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Maringá, 2014.

SANTOS, Eduardo. *A presença da concepção ético-política de Martí na educação brasileira*. In.: *José Martí*. NASSIF, Ricardo; SANTOS, Eduardo (org.). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. Pp. 25

VALDEZ, Diane. *A representação de infância nas propostas pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856 - 1891)*. Tese de doutoramento, UNICAMP, 2006.

VENANCIO FILHO, Francisco. (1943) “Primitivo Moacyr e a história da educação.” *Cultura Política*, Rio de Janeiro, no. 24, pp.94-97.

\_\_\_\_\_. (1945) “Fontes para a história da educação no Brasil.” *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, DF, vol.5, no. 15, pp.369-374

<http://acervo.reheg.fe.ufg.br/index.php/primeiro-livro-de-leitura-2;isad>

*Recebido em novembro de 2013  
Aprovado em fevereiro de 2014*