

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

SÉRGIO JOSÉ BOTH

**REPÚBLICA E ESCOLA PRIMÁRIA:
UMA COMPARAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE
MARANHÃO, MINAS GERAIS E MATO GROSSO (1889-1930)**

**Uberlândia
2013**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

SÉRGIO JOSÉ BOTH

**REPÚBLICA E ESCOLA PRIMÁRIA:
UMA COMPARAÇÃO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ENTRE
MARANHÃO, MINAS GERAIS E MATO GROSSO (1889-1930)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Araújo Souza

Uberlândia
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B749r Both, Sérgio José, 1963-
2013 República e escola primária: uma comparação da história da educação
entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930) / Sérgio José
Both. -- 2013.
222 p.: il.

Orientador: José Carlos Araújo Souza.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino primário – Brasil - Teses. 3. Ensino
escolar - Brasil (1889-1930) - Teses. 4. Educação comparada – Brasil. I.
Souza, José Carlos Araújo. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

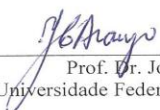
SÉRGIO JOSÉ BOTH

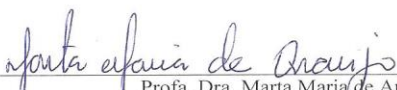
**REPÚBLICA E ESCOLA PRIMÁRIA: UMA COMPARAÇÃO DA HISTÓRIA DA
EDUCAÇÃO ENTRE MARANHÃO, MINAS GERAIS E MATO GROSSO (1889-
1930)**

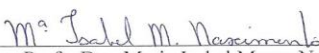
Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de Uberlândia.

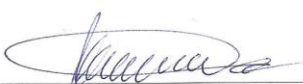
Área de concentração: História e Historiografia da Educação

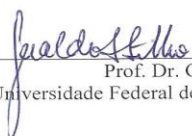
BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Profa. Dra. Marta Maria de Araújo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN


Profa. Dra. Maria Isabel Moura Nascimento
Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG


Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU


Prof. Dr. Geraldo Inácio Filho
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

**Uberlândia
2013**

*A Carol e Gladis,
meus maiores presentes de Deus!*

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Araújo de Souza, pela paciência e clareza em conduzir os trabalhos de orientação e organização dessa pesquisa.

A minha esposa Prof^a. Glória Inês, às minhas filhas, Carol Glória e Gladis Runeli, pela força e paciência, pelo carinho e estímulo durante esta pesquisa.

À Universidade Federal de Uberlândia - UFU, aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação, um agradecimento especial.

Ao Prof. Dr. Carlos Henrique Carvalho, pela condução dos trabalhos da Coordenação do Doutorado em Educação.

Ao Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira, pela colaboração e empréstimo de livros, o que muito contribuiu para o desenvolvimento desse estudo.

Aos Profs., Rodney, Jorcelina e Lazuita pelas horas dedicadas à leitura.

Aos Profs. Dr. Cesar A. Castro, Dr^a. Diomar das Graças Motta, pelas importantes informações maranhenses à pesquisa.

À Prof^a Dr^a. Elizabeth Figueiredo de Sá, pela solidariedade em fornecer dados importantes referentes à Escola Primária do Mato Grosso.

E a todas as pessoas que me dedicaram um pouco de atenção, solidarizando com o ritmo que o trabalho de pesquisa me impôs. Os meus agradecimentos a estas pessoas queridas que colaboraram para a realização deste estudo.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1- Localização Geográfica: Maranhã, Minas Gerais, Mato Grosso	36
Quadro 2 – Reformas nos estados.....	60
Imagem 1 - Grupo Escolar construído em São Luís do Maranhão,1910	110
Imagem 2 - Escola-Modelo Benedito Leite em São Luís do Maranhão	112
Imagem 3 - Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Belo Horizonte, 1912.....	115
Imagem 4 - Palácio de Instrução em Cuiabá, Mato Grosso, 1910	122
Quadro 3 - Os Grupos Escolares e seus respectivos diretores.....	127
Quadro 4 - Quantidade e tipo de mobiliário enviados para as escolas.....	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Quantitativo das Mensagens dos Presidentes de Estado do Maranhão.....	45-46
Tabela 2 - Quantitativo das Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais.....	47-48
Tabela 3- Quantitativo das Mensagens dos Presidentes de Estado do Mato Grosso..	48-49
Tabela 4- Reformas da Instrução Pública	91-92
Tabela 5 - Implantação dos Grupos Escolares em Mato Grosso.....	100
Tabela 6 - Instalação dos Grupos Escolares nos três estados pesquisados.....	113
Tabela 7 - Dados sobre a população de Minas Gerais	100
Tabela 8 - Escolas públicas no Maranhão, em 1895	156
Tabela 9 - Dados estatísticos das escolas primárias no Maranhão.....	157
Tabela 10 - Matrículas de alunos: 1914 a 1916.....	157
Tabela 11 - Professores nas escolas urbanas, distritais e rurais de Minas Gerais.....	161
Tabela 12 - Escolas singulares.....	162
Tabela 13 - Número de matrículas por escolas por sexo- 1926.....	163
Tabela 14 - Total de escolas mineiras e respectivas classes.....	164
Tabela 15- Matrículas no ensino primário por escola e por sexo.....	167
Tabela 16- Grupos Escolares da Capital e Rosário – matrículas por ano e por sexo.....	168
Tabela 17- Escolas primárias e o movimento das matrículas	169
Tabela 18 - Escolas públicas e seus orçamentos	191
Tabela 19 - Aquisição de materiais para as escolas	195
Tabela 20 - Movimento financeiro das caixas escolares nos grupos escolares.....	200

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar, no Período Republicano, a escola primária, da configuração política educacional maranhense, mineira e matogrossense, no período de 1889 a 1930, por meio das Mensagens de governo e, ainda, os avanços das reformas educacionais, a organização do ensino primário, desenvolvidos nos três estados - Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso - bem como as políticas educacionais desencadeadas, nesse período. As Mensagens direcionam o discurso, a mudança política do Poder Executivo e o procedimento administrativo do governo, envolvendo análises, estatísticas, balanços financeiros, conclamações, apelos, descrições, justificativas, avaliações, explicitação dos objetivos e dos anseios da ordem política e administrativa. Muitos republicanos ficaram preocupados, porque a liderança mostrava-se insegura, entretanto, as ações deveriam ser tomadas para gerar as mudanças que o país precisava para consolidar os valores do novo sistema, por exemplo, reduzir os índices de analfabetismo, as péssimas condições agrícolas, a baixa qualidade de mão-de-obra, a falta de infraestrutura, a precariedade da malha viária e a falta de escolas. No Maranhão, em Minas Gerais e Mato Grosso, a escola isolada era a instituição educacional predominante, destinada ao ensino primário. No entanto, essa modalidade escolar, por não apresentar os resultados qualitativos desejados, foi alvo de críticas de diversos segmentos sociais. Em menor número, os grupos escolares, considerados instituições educacionais de qualidade, necessitavam, para sua criação e manutenção, de altos investimentos que oneravam os cofres públicos. O trabalho de pesquisa também compara as diferenças da escola primária graduada no Período Republicano, entre os três estados, por meio da História da Educação. A institucionalização da escola primária nas suas modalidades - escola isolada, escola reunida, escola modelo e grupo escolar - ocorreu no início da República. Os grupos escolares, particularmente, em relação à escola primária como política pública, visavam possibilidades e características do ensino público no que se refere ao envolvimento das práticas pedagógicas no processo intraescolar e extraescolar. No discurso republicano, surge um novo ideário: a construção dos grupos escolares, como escola modelo ou diferenciada, com aparência de superioridade. Foram a base inovadora no ensino primário-escolar brasileiro, juntamente com as outras modalidades, como a escola isolada, quantitativamente hegemônica. O ensino primário possibilitava perceber as relações entre a política republicana e estadual, a difusão e a modernização da escola primária nos três estados - Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso. Os governos proporcionavam a criação de melhores condições de aprendizado, ao mesmo tempo em que exercia o controle dos sujeitos envolvidos no processo. Propunha-se que os grupos escolares, ao contrário das escolas isoladas, fossem construídos e adaptados, para comportar um número maior de crianças. Os grupos escolares sobressaíram nos estados como projetos do poder público estadual e os municípios contribuíram na implantação da modalidade da escola primária.

Palavras Chave: Escola primária; República; Mensagens de estado; Políticas públicas.

ABSTRACT

This work aims to analyze, in the republican period, the primary school, from the History of Education compared to, in the configuration educational policy Maranhão state, mining, and Mato Grosso, in the period from 1889 to 1930, by means of the messages of government and, still, the progress of educational reforms, the organization of primary education, developed in the three states - Maranhao, Minas Gerais and Mato Grosso - as well as educational policies triggered, in this period. The messages direct speech, the political change of executive power and the administrative procedure of the government, involving analysis, statistics, financial statements, conclamation, appeals, descriptions, justifications, evaluations, explanation of the goals and aspirations of the political order and administrative. Many republicans were concerned, because the leadership was unsafe, however, the actions should be taken to generate the changes that the country needed to consolidate the values of the new system, for example, to reduce illiteracy rates, however bad agricultural conditions, low quality of labor, the lack of infrastructure, the precariousness of road network and the lack of schools. In Maranhão, in Minas Gerais and Mato Grosso, the school alone was the educational institution predominant, intended for primary education. However, this modality school for not presenting the qualitative results desired, was the target of criticism from various social segments. In smaller numbers, the school groups, considered educational institutions of quality, needed for its creation and maintenance of high investments soaking up the public coffers. The research also compares the differences of primary school graduate in the Republican Period, between the three states through the History of Education. The institutionalisation of primary school in their methods - isolated school, school gathered, school model and school group - occurred in the beginning of the Republic. The school groups particularly in relation to the primary school as public policy, aimed at the possibilities, the characteristics of public education and the involvement of the pedagogical practices in the process and intraescolar extraescolar. In republican discourse, there is a new ideology: the construction of school groups, such as school model or differentiated, with appearance of superiority. Were the innovative basis in primary education-brazilian school, together with the other arrangements, such as the school alone, hegemonic quantitatively, he primary education enabled perceive the relations between the republican politics and state, the diffusion and the modernisation of primary schools in three states - Maranhao, Minas Gerais and Mato Grosso. The governments they entailed the creation of better conditions for learning, at the same time in which exercised control of the subjects involved in the process. It proposed that the school groups, unlike the isolated schools were constructed and adapted to accommodate a larger number of children. The school groups emerged in the states as projects of public power state and the municipalities have contributed in the deployment of the modality of primary school.

KEYWORDS: Primary School; Republic; Posts; State; Public Policy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	18
1.1 Sumariando a Educação Comparada	18
1.2 A Pesquisa: uma Compreensão Metodológica a partir das Mensagens de Estado.....	26
1.3 O Discurso Político das Mensagens	32
1.4 Um estudo Descritivo dos Estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso.....	36
1.5 Organização Político- Administrativa do Estado	43
2 A REPÚBLICA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO CONSTITUCIONAL E EDUCACIONAL	51
2.1 O Pensamento Republicano no Brasil (1889-1930) e a Educação Escolar	51
2.2 A Constituição de 1891 e a Educação Escolar no Brasil.....	64
2.3 As Instituições Escolares no Início da República.....	73
3 A ESCOLA PRIMÁRIA (1889-1930): O PROFESSOR, AS MODALIDADES DE ESCOLAS E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA ADMINISTRATIVA DO ESTADO	81
3.1 Quem é o Professor?.....	82
3.2 A Modalidade da Escola na Primeira República	89
3.3 Grupos Escolares	100
3.4 O Papel dos Municípios na Escola Primária	128
4 O IDEÁRIO POLÍTICO SOCIAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA PRIMÁRIA E AS MENSAGENS DOS PRESIDENTES DE ESTADO, NO PERÍODO DE 1890 A 1930	132
4.1 O Ideário da Escola Primária contido nas Mensagens dos Presidentes dos Estados do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso	132
4.2 As Mensagens no Contexto da Escola Primária no Período de 1889 a 1930 - em Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso	145
4.2.1 A dimensão extraescolar: a compreensão externa da escola primária.....	145
4.2.2 Estatística na escola primária	155

4.2.3 A dimensão intraescolar: o papel da escola primária	169
4.2.4 A Inspeção na escola primária	181
4.3 Financiamento, Orçamento e Administração Escolar Primária, no início do Período Republicano, nos Estados: Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso.....	189
4.3.1 Financiamento e orçamento na escola primária na primeira república	191
4.3.2 Caixa escolar para manutenção e operação da escola primária.....	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS	205
REFERÊNCIAS	207

INTRODUÇÃO

Esta tese surgiu, a partir do projeto intitulado, “Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870-1930)”, financiado pelo CNPQ, de 2008 a 2010; coordenado pela Prof^a. Dr^a. Rosa Fátima de Souza, juntamente com o orientador Prof. Dr. José Carlos Araújo e outros 25 professores pesquisadores¹ de 15 estados brasileiros, quais sejam: Maranhão, Minas Gerais, Mato Grosso, Acre, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Goiás, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul; e 17 Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições universitárias, além de 09 doutorandos, 17 mestrandos, 18 bolsistas de Iniciação Científica e 01 bolsista de apoio, técnico em informática, que iniciaram os estudos da história da escola primária no Brasil (ARAÚJO, 2012).

A tese intitula-se, “República e escola primária: uma comparação da História da Educação entre Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso (1889-1930)”, cujo conhecimento implicou em uma pesquisa de cunho histórico. Este estudo busca a sistematização dos conhecimentos em torno da temática e avança na construção de uma teoria e história da escola primária no país, com base nas Mensagens dos governos de Estado. Este trabalho possibilitou a ampliação dos conhecimentos sobre a História da Educação, por meio de uma análise interpretativa, de modo a perceber as diferentes apropriações da escola graduada nos três Estados.

A escolha pela sequência de estudo dos 3 estados, conforme a implantação dos grupos escolares assim sendo: no Maranhão em 1903, Minas Gerais em 1906 e no Mato Grosso em 1910. Dentre os três estados, Mato Grosso possui a maior extensão territorial. O estado do Maranhão foi o primeiro estado constituído, no século XVI, colonizado pelos europeus e, mais tarde, os colonizadores adentraram-se ao Estado de Minas Gerais. Mato Grosso foi colonizado somente no século XVIII, embora os europeus tenham chegado, no século XVI, conquistando territórios e apoderando-se de suas riquezas, como ouro e pedras preciosas.

As reflexões, neste trabalho, decorrem das fundamentações teóricas relacionadas à criação e implantação da escola primária e à expansão das instituições escolares entre as diversas modalidades de escolas primárias, tais como escolas isoladas ou singulares, reunidas,

¹ Rosa de Fátima Souza; Luciano M. de Faria Filho; Margarida Louro Felgueiras; Antônio de Pádua; Antônio Carlos Ferreira Pinheiro; Jorge Carvalho do Nascimento; Lúcia Maria da França Rocha; Maria Lúcia da França Rocha; Maria Ribeiro de Barros; Diomar das Graças Motta; José Carlos Souza Araújo; Elizabeth Poubel e Silva; Nicanor Palhares; Maria Isabel Moura Nascimento; Marta Maria de Araújo; Keila Cruz Moreira; Lola Yazebec; Sonia Camara; Raphael Barros; Marcus L. Albino Bencosta; e Vera Lúcia Gaspar da Silva.

modelo e grupos escolares implantados na Primeira República, no Brasil. Por meio dessa experiência e investigação, apresentam-se resultados relativos realizados em análise nas Mensagens dos governos do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso.

O objetivo neste trabalho é comparar a institucionalização da escola primária nos Estados do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso, com a finalidade de emitir conceitos comparativos, a partir das Mensagens dos Presidentes, observando as categorias de análise que perpassam pelo ideário político educacional da escola primária, no período de 1889 a 1930. Além disso, utilizou-se a comparação, confrontando semelhanças e diferenças para incorporar novos conhecimentos para análises e estudos sobre a Educação Comparada. Com a pesquisa estabelecer a compreensão dos processos educativos e sua relação com a sociedade, no contexto das transformações socioeconômicas, políticas e ideológicas, apreendendo os elos entre o particular e o geral, seja nos aspectos relacionados à história brasileira, seja nas especificidades da História da Educação no Brasil nos três estados analisados.

Para a organização deste trabalho, fez-se a realização de um recorte temporal, focalizando a Primeira República alicerçada na política educacional. Consideraram-se as tendências predominantes nas políticas estaduais, em relação ao ensino primário. Com base em observações e leituras, recorreu-se a um recorte temático que analisa a escola primária graduada nos Estados do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso, no período de 1889 a 1930. Recorreu-se a um estudo de investigação sobre as políticas e as reformas educacionais, bem como a expansão das instituições escolares nas modalidades de escolas primárias.

As categorias que fizeram parte desta pesquisa foram: extraclasse; modalidade de escola; estatística; financiamento e orçamento; inspeção; caixa escolar e intraescolar. Para compreender todas elas, fez-se uma análise dos Relatórios de governo, que continham: descrições; avaliações; conclamações; balanços; apelos; justificativas; explicações de objetivos; ordem administrativa; e projetos a serem implantados a curto e longo prazo, em todos os segmentos da escola primária.

As observações feitas relacionam-se à descentralização marcante no início do Período Republicano, em que cada unidade federativa configurou o seu sistema de instrução pública. Somente 30 anos, após a Proclamação da República, é que se iniciou o processo de crescente centralização da educação nacional, com intervenção das políticas do governo federal. O alto índice de analfabetismo, em todo o território brasileiro, evidenciava-se nos primeiros anos de República e, para reduzir esse índice, o governo de cada estado pesquisado implantou escolas, de acordo com suas políticas, a fim de levar a população, em idade escolar, para as escolas.

A metodologia utilizada para essa pesquisa ancorou-se em bibliografias e documentos oficiais, tais como (Mensagens e relatórios, compilados e selecionados em relação à escola primária entre 1889-1930). O elemento diferenciador está na natureza das fontes, isto é: a Pesquisa Bibliográfica² comparada remete às contribuições de diferentes autores sobre o tema, enquanto a Pesquisa Documental³ recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico como as fontes primárias, as Mensagens de governo e o discurso dos Presidentes de Estado. A coleta de dados para a análise da escola primária deu-se via Mensagens também, por meio de obras, artigos de pesquisadores envolvidos com a escola primária no início da República. As Mensagens selecionadas para discussão dos dados da pesquisa foram aquelas que fazem referência à escola primária, à instrução pública no governo dos 3 Estados.

As Mensagens apresentam-se em páginas digitalizadas⁴, com conteúdo/assunto e uma síntese das atividades do Poder Executivo, em relação aos procedimentos administrativos do governo. A esse Poder cabia a responsabilidade de elaborar um relatório de governo, contendo: análises; estatísticas; balanços; conclamações; apelos; descrições; justificativas; avaliações; explicitação dos objetivos e dos anseios da ordem administrativa e dos projetos para o ano vigente; avaliação da escassez de recursos, de obras não iniciadas e outras não concluídas, por falta de planejamentos e organização pela equipe de governo.

Para a definição do entendimento de educação comparada, consideraram-se duas questões fundamentais: o método de investigação e o método de comparação. Ambos são princípios teóricos e epistemológicos que definem a direção e a seleção dos procedimentos técnicos, adotados nesta pesquisa. Essas escolhas refletem de modo determinante, o processo de investigação, análise e resultados. Portanto, no plano metodológico da educação comparada, é necessário analisar as categorias, os critérios, as dimensões e os objetivos do estudo os quais definem os procedimentos técnicos da pesquisa. O estudo comparado busca compreender o ensino escolar, a construção de escolas, a concepção de professores, o papel de inspetores, os tipos de escolas, a função da arquitetura e a ideologia disseminada nos três estados - campo de análise. As Mensagens dos Presidentes de Estado, em relação à escola primária suscitam reflexões comparativas que favorecem o entendimento das primeiras escolas primárias, no início da Primeira República. Visando ampliar a caracterização da

² Severino (2002); Eco (1996).

³ Oliveira (2007); Vieira (1989).

⁴ Site <www.crl.edu/brazil>

modalidade de escola primária, a institucionalização e a implantação dos grupos escolares nos Estados, recorreram-se aos estudos⁵.

Contribuíram também para elaboração e construção deste trabalho de doutorado: “Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República,” de Faria Filho (2000), sobre a rede de educação pública primária na cidade de Belo Horizonte, na Primeira República; a obra organizada por Vidal (2006), em conjunto com vários outros pesquisadores, sob o título: “Grupos Escolares cultura escolar primária e escolarização: da infância no Brasil (1893-1971)”, sobre grupos escolares e a história da escola primária no período da Primeira República. E a obra de Araújo, Souza e Pinto (2012), intitulada “Escola Primária na Primeira República (1889 - 1930): subsídios para a história comparada. Para melhor compreender o lugar da escola primária graduada, fez-se necessário recorrer às Mensagens dos Presidentes dos Estados.

A escola primária, de acordo com a política republicana, foi institucionalizada em todos os lugares onde havia crianças em idade escolar. Apesar da institucionalização, pouco financiamento para construção de escolas. Um mapeamento geral das Mensagens de 1889 a 1930, as quais tratam da organização do ensino primário, e da organização das políticas dos governos estaduais e municipais, proporcionava viabilidade e possibilidade de ensino e ampliação de escolas em todas as modalidades.

É relevante caracterizar o significado da modernização representada pelos grupos escolares, com declarações das diferenças na expansão dessa escola em relação, às demais modalidades de escolas primárias, em cada estado.

Com a instituição da escola primária no começo da república, nasceu a graduação do ensino e, ao mesmo tempo, a noção de curso. A passagem de uma série para outra passou a ser compreendida como um agrupamento de estudantes com a mesma idade, em uma mesma classe/sala, com uma duração determinada pelo ensino de cada disciplina, com um tempo de duração; cada série tinha duração de um ano e o curso de quatro anos. Havia uma organização das matérias a serem ensinadas.

Ao se pensar na organização da escola, sobretudo, na sua organização normativa, conforme o discurso das Mensagens e regimentos. Desse modo, a organização do espaço escolar, pensada como construção social, advém de preocupações de diversas ordens, como política e administrativa. Nesse sentido, a escola como um lugar específico, diferente dos

⁵ Souza (1998-2008); Araújo (2006); Faria Filho (2000); Azevedo (1996); Vidal (2006); Motta (2006); Sá (2006); Poubel Silva (2006); Ferreira (2002); Cássia Souza (2008); Amâncio (2000); Gonçalves (2004); Reis (2007) e Saviani (2008).

outros lugares, tomou a feição de um território independente, sobretudo do espaço doméstico, onde as relações e práticas pedagógicas se encontravam e se entrelaçavam, entre alunos e professores.

Assim, pode-se dizer que, de um modo geral, os processos de criação de instituições escolares coincidem com o processo de institucionalização de atividades que antes eram exercidas de forma não institucionalizada, assistemática, informal e espontânea. A implantação da escola, com essa racionalidade específica, compreende o processo de escolarização pela inserção das novas gerações na cultura social. O processo de institucionalização escolar, na Primeira República, foi o de conhecer um momento, particularmente, significativo para as escolas primárias graduadas e grupos escolares, promovendo um novo impulso na sociedade.

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O Capítulo 1 trata da Educação Comparada, a partir das Mensagens de Estado, com base no discurso político dessas Mensagens. Contextualiza também uma descrição política, geográfica e social dos Estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, em relação à escola primária.

No Capítulo 2, apresenta-se uma análise que abrange a Proclamação da República, no Brasil, a organização constitucional e educacional, bem como as interpretações relativas ao pensamento e ao Manifesto Republicano no Brasil, em relação à escola primária. A Constituição de 1891 não faz referência à escola primária em seus artigos, não obstante, deixou aos Estados a atribuição da regulamentação e implantação da escola primária, as contribuições pertinentes à organização e à implantação das instituições escolares, no início da República, com base nas políticas de Estado.

O Capítulo 3 remete a um estudo sobre a escola primária (1889-1930) e ao modo de ser professor, no início da República, seus avanços e suas implicações, em sala de aula. Trata, ainda, da implantação de escolas e políticas do poder público sobre o ensino primário, bem como da organização política administrativa do estado, no que se refere à escola primária, seus princípios, suas diretrizes e orientações pedagógicas. Em relação à modalidade de escola, enfatiza a escola primária dos grupos escolares, isolada, modelo e reunida, por meio das Mensagens dos Presidentes de Estado e do papel dos municípios na escola primária.

O Capítulo 4 aborda o ideário político e social da escola primária nas Mensagens dos Presidentes de Estado do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, no período de 1889 a 1930, e está dividido em subtítulos. Apresenta citações de Mensagens para fundamentar as categorias analisadas, os acontecimentos e a implantação da escola primária, em relação às Mensagens dos Presidentes de Estado. As Mensagens foram separadas e analisadas por

Estado, o que contribui para melhor entendimento do assunto em questão. A importância da escola primária na estrutura extraescolar, que fomenta os saberes externos da escola, revela como se dava a organização do trabalho pedagógico, o funcionamento e o papel do Estado. As estatísticas favorecem a leitura de qualquer pesquisa e, por essa razão, foram inseridas tabelas e quadros sobre as Mensagens dos Presidentes de Estado, o que fortaleceu a relevância social da pesquisa e o controle sobre os resultados alcançados. Nesse capítulo, aborda-se, ainda, Inspeção e a fiscalização do ensino primário, as atribuições de trabalho em Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso nos enunciados das Mensagens. A dimensão extraescolar possibilitou aprofundar os conhecimentos contidos nas Mensagens digitalizadas, no que se refere à escola, tais como: prédio, mobiliário, frequência, matrícula, alunos, programa e material escolar. E, ainda, o Financiamento/orçamento do ensino primário público, por parte do Estado ou do município, e o seu papel de atuação. A Caixa escolar, o seu funcionamento, a sua importância e destinação na escola, bem como quem a sustentava, tudo isso pode ser compreendido por meio das Mensagens dos Presidentes de Estado.

Configura-se, nesse trabalho, a originalidade de síntese organizada em relação aos estados do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso. A partir do material de pesquisa, o leitor poderá obter uma visão global sobre as propostas, semelhanças, peculiaridades, diferenças e formas de circulação e de apropriação da escola graduada primária nos grupos escolares, escolas isoladas ou singulares e reunidas, que foram construídas no início do século XX, contextualizando uma representação e uma relevância social, em relação à escola primária, no cotejamento do discurso republicano.

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO COMPARADA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA

1.1 Sumariando a Educação Comparada

Os estudos sobre Educação Comparada foram utilizados pela primeira vez por Marc-Antoine Jullien de Paris, em 1817, que propôs a criação de um arquivo destinado a reunir dados e transmitir as informações coletadas, referentes à educação e ao ensino de todos os países. Essa ideia foi parcialmente realizada, mais tarde, com a fundação UNESCO⁶ que se apropriou da Metodologia Comparativa, realizando estudos em diversos países, comparando os avanços na educação escolar, nos países em desenvolvimento.

Segundo Hans (1971, p. 3):

O primeiro esquema geral para um estudo comparativo dos sistemas educacionais foi elaborado por Marc-Antoine Jullien em 1817, em Paris. No seu *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*, Jullien formulou de um modo bastante claro os objetivos e os métodos de um estudo comparado da educação.

Os estudos comparativos, desde as suas primeiras manifestações, conforme Hans (1971) apontam que as pesquisas de Marc Antonie Jullien de Paris, a respeito de sistemas escolares contemporâneos, tinham como finalidade aperfeiçoar os sistemas nacionais de educação, as modificações e transformações que as circunstâncias e as condições locais exigiam para se obter uma educação qualitativa. Jullien de Paris não teve sucesso, talvez pela sua abrangência, ao contextualizar a educação de todos os países. Por outro lado, seus objetivos pareciam demasiadamente ambiciosos para a época, não sendo compreendidos na sua totalidade e, sim, parcialmente. O interesse por outros sistemas educativos era partilhado por ele e outras personalidades do seu tempo.

Para Jullien de Paris (1998, p. 14), o esboço de uma obra sobre Pedagogia Comparada tratou:

⁶. UNESCO significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais. Disponível em: <www.unesco.gov.br/nações.>.

A educação, como todas as outras ciências e todas as artes, compõe-se de fatos e de observações. Parece, portanto, necessário formar para esta ciência como se fez para os outros ramos dos nossos conhecimentos, colecções de fatos e de observações, agrupadas em quadros analíticos, que permitam relacioná-las e compará-las, para delas deduzir princípios certos, regras determinadas, a fim de que a educação se torne uma ciência mais ou menos positiva, em lugar de ser abandonada às concepções estreitas e limitadas, aos caprichos e ao arbítrio daqueles que a dirigem, e de ser desviada da linha reta que deve seguir, quer pelos preconceitos de uma rotina cega, quer pelo espírito de sistema e de inovação.

Na descrição dos trabalhos publicados, geralmente, o que se pretendia era conhecer como se organizava o ensino em países considerados desenvolvidos para importar aspectos que poderiam promover melhorias nos sistemas escolares. Embora tenham procurado recolher ideias e experiências úteis para seu país, advertiam sobre o perigo da imitação de aspectos isolados, sem levar em consideração os contextos que os tornam possíveis.

Nos estudos de Jullien de Paris (1998), pode-se observar que os sistemas, os métodos de educação e de instrução, praticados até hoje, não mudaram na sua essência e seriam suficientes para constituir o objeto de qualquer pesquisa ou obra interessante, educativa e instrutiva.

Jullien de Paris (1998, p. 19) destaca:

Ora, um trabalho que ofereceria resultados de utilidade mais imediatos e mais importantes, seria o quadro comparado dos principais estabelecimentos de educação que existem hoje nos diversos países da Europa, das diferentes maneiras como a educação e a instrução pública neles estão organizadas, das matérias que o curso completo dos estudos abarca, em cada um dos graus sucessivos das escolas elementares e comuns, secundárias e clássicas, superiores e científicas e enfim, especiais; depois, dos métodos pelos quais se forma e se instrui a juventude, dos aperfeiçoamentos que neles se tem procurado introduzir pouco a pouco, do maior ou menor êxito que se obteve.

Sobre as mudanças na época, segundo o autor, uma das contribuições mais importantes consistiu na delimitação de fatores determinantes para a configuração dos sistemas educativos nacionais, dentre os quais, destacam-se as tradições históricas, o caráter e as diferenças nacionais, as condições geográficas, a economia e a configuração da sociedade. Seria precisamente essa preocupação que levaria Jullien de Paris a protagonizar uma alteração no entendimento dos avanços da Educação Comparada. Outro fator foi a reforma e a melhoria da educação escolar pelo aperfeiçoamento dos estudos de seus métodos, segundo os quais, desde cedo, as crianças desenvolvem suas habilidades e faculdades - começam a adquirir, para o seu bem estar pessoal e em proveito da sua pátria, as forças físicas, morais e intelectuais e tornam-se capazes e responsáveis.

Jullien de Paris (1998, p. 23) observa:

Não nos faltam apenas bons professores primários que saibam exactamente o que querem e devem fazer, e que sejam capazes de conduzir as crianças segundo os mesmos princípios; faltam-nos também livros elementares, escritos, nos diversos ramos das ciências, [...] desde os primeiros elementos até aos graus mais avançados dos conhecimentos humanos, por uma progressão habilmente dirigida e por meio de séries contínuas de exercícios bem ligados entre si.

Na concepção do autor, todo êxito da educação depende de bons professores que sejam pessoas íntegras para lidar e trabalhar com as crianças e que tenham conhecimentos elementares das ciências.

Outra fase dos estudos comparativos ocorreu na primeira metade do século XX, esta estabelecia um processo preparatório antes de permitir a transplantação da Educação Comparada. Conforme Bereday (1972, p. 34): “O seu iniciador Michael Sadler, na passagem do século trabalhou e empenhou-se para a aceitação do princípio de que cada sistema de educação não é facilmente separável, pelo contrário, está intimamente ligado à sociedade que o sustém”. O autor cita os sucessores de Sadler, quais sejam: “Friedrich Schneider e Franz Hilker, Isaac Kandel, Robert Ulich nos Estados Unidos; Nicholas Hans e Joseph Lauwerys, na Inglaterra; Pedro Rosselló, na Suíça”. E ainda, no Brasil, Lourenço Filho que colaborou com os estudos comparativos. Todos deram atenção aos fundamentos da educação, principalmente às causas sociais, subjacentes ao cenário pedagógico.

A Educação Comparada está ligada, diretamente, ao estudo dos sistemas escolares pela sua metodologia. Esta colabora com o estudo das atividades desenvolvidas em cada sistema escolar e, nesse caso, tem a escola primária como objeto de pesquisa. São necessárias inúmeras comparações para se chegar aos resultados do sistema e da modalidade escolar, isto considerando que a comparação é uma atividade mental a qual acompanha naturalmente a observação dos fatos que ocorrem, no desenvolvimento da pesquisa. Conforme Ribeiro (1958), a expressão “Educação Comparada”, etimologicamente, significa comparações dos fatos de educação, quaisquer que sejam eles: ideias, princípios, técnicas, instituições, dentre outros.

Para o autor, o estudo da Educação Comparada, por sua vez, consiste em interpretar, reunir e classificar todas as informações, tanto do ponto de vista descritivo como do quantitativo, referentes aos sistemas escolares, às escolas, à administração, às finanças, aos professores, aos alunos, aos programas, aos métodos de ensino e às disposições legais. E, por fim, Ribeiro (1958, p. 7) afirma: “Educação Comparada pode ser definida, simples e totalmente, como um método de abordagem dos fatos educacionais”, que proporcionam

comparações explicativas, em quadros e tabelas, facilitando o entendimento das análises de cada estudo realizado.

A priori, comparar é confrontar, estabelecer relações entre dois ou mais objetos. Utilizou-se a comparação, confrontando semelhanças e diferenças para incorporar novos conhecimentos para análises e estudos sobre a Educação Comparada.

Portanto:

O princípio da comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo conhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença (FRANCO, 1992, p. 2).

Nessa perspectiva, a comparação é um instrumento que se utiliza no cotidiano. Ainda que de modo espontâneo, o processo realizado sempre envolve determinado ponto de vista, critérios, dimensões e valores que constituem o modelo de referência para análise. Quando trata de uma investigação científica, não se pode incorrer nesse erro. Entretanto, os estudos comparados têm apresentado problemas de várias ordens, ao ignorar ou descartar um ou mais fatores que interferem na pesquisa, propriamente dita, e no processo de comparação.

Portanto segue a teoria de (HANS, 1971, p. 53):

A Educação Comparada tenta explicar porque as coisas são como são. Analisa os dados reunidos à luz da evolução histórica dos sistemas, ou mostra a influência dos fenômenos sociais, econômicos, tecnológicos, religiosos e filosóficos, como também dos preconceitos raciais, étnicos e nacionais. Nesse caso, a Educação Comparada não é normativa e não prescreve regras para o bom andamento das escolas e do ensino. Não oferece o que deve ser feito, não propõe pontos de vista sobre o que deveria ser educação, mas tenta apenas compreender o que se faz e porque se faz assim.

O estudo do fato é o campo da Educação Comparada que deve ser examinado de maneira sistemática ou científica com dados pertinentes, mantendo-se o foco comparativo, segundo os problemas que são investigados com clareza e eficiência.

De acordo com Hans (1971, p. 10),

[...] não há nenhuma razão que faça com que a Educação Comparada não se mostre tão interessante e frutífera quanto a Política Comparada. Chegará o momento em que os homens se darão conta de que a estrutura do sistema educacional de um país é tão característica e quase tão importante quanto a sua Constituição.

Há muitas formas de sistematizar educação. Hans (1971) destaca que os estudos de Educação Comparada, a partir da definição dada, é apenas uma tentativa a mais no sentido de permitir um esclarecimento das inúmeras possibilidades que se abrem a um estudo comparativo, uma vez que tudo passa pela política comparativa, pois o pesquisador, por meio dos estudos, compara todos os avanços políticos e educacionais que ocorreram para esclarecer os questionamentos que foram levantados ao longo da história.

Conforme Lourenço Filho (2004, p. 17):

Comparar é um recurso fundamental nas atividades por conhecer. Por isso mesmo, os educadores o empregam sempre que desejem esclarecer questões teóricas e práticas relativas do seu mister. O nome Educação Comparada reserva-se, no entanto, a designar certo ramo de estudos que primeiramente se caracterizaram pela vasta escala de observação de que se utilizam, por força de seu objeto. Esse objeto são os sistemas nacionais de ensino. Cada um deles se apresenta como um conjunto de serviços escolares, devidamente estruturados e com o sentido peculiar em cada povo. A Educação Comparada começa por descrevê-los e confrontá-los entre si, para assinalar semelhanças e diferenças quanto à morfologia e as funções, estejam estas apenas previstas em documentos legais ou alcancem efetiva realização.

Para o autor, a Educação Comparada pode ser adotada como parte dos estudos ou envolver tudo o que se relaciona ao objeto de estudo. Os sistemas educacionais servem para organizar e apresentar linhas definidas sobre o que aconteceu no final do século XIX e início do século XX, até os dias atuais. Certamente, seria preciso uma visão coerente do processo educacional como expressão da vida coletiva, o que só ocorreu, a partir daquela época. Houve, assim, acentuada tendência para avaliação dos costumes do tempo e ideias de progresso, mediante confronto de civilizações do passado, com vistas a formular padrões de vida, derivados desses estudos, em oposição à influência de ideias de renovação, de caráter de mudança e de transformação social.

A Educação Comparada segue caminhos para descobrir as diferenças em relação às forças e causas que produzem diferentes sistemas educativos. Destaco a teoria de (KANDEL, 1947, p. 53):

Seu maior valor reside na análise das causas que determinam o desenvolvimento dos sistemas, na comparação das diferenças entre os distintos sistemas, nos motivos subjacentes e, por último, no estudo das soluções tentadas.

Segundo o autor, o estudo da Educação Comparada tem como objeto a descoberta das diferenças, buscando entender as causas dos diferentes sistemas educativos. Assim, nesta pesquisa, procura-se analisar as Mensagens dos Presidentes de estado de 1889 a 1930, para compreender como eram organizados os sistemas estaduais de ensino que enquadram a modalidade de ensino escolar, ora pesquisada.

Especificamente, a Educação Comparada é o estudo das formas mais complexas da conduta humana no processo educativo. Pode ser restrita ao estudo dos sistemas escolares ou ao estudo de qualquer outro tipo de fatos singulares pertinentes à escola primária, instituída no final do século XIX. O principal objetivo da Educação Comparada consiste em estudar analiticamente os fatores do ponto de vista educacional, e em comparar as soluções previstas para os problemas encontrados.

Assim, vale destacar as reflexões de Bonitatibus (1989, p. 04):

Comparar é examinar dois ou mais elementos ao mesmo tempo, a fim de buscar semelhanças e diferenças.

A comparação, nesse sentido, é uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano. Toda vez que nos deparamos com um fato novo, com algo desconhecido, procuramos relacioná-lo a outros da mesma espécie ou categoria, já vivenciados, conhecidos ou experienciados por nós e, dessa forma, apreendê-lo e incorporá-lo, por sua vez, ao nosso cabedal de conhecimentos.

Esse processo permite ao pesquisador posicionar sobre semelhanças e diferenças, observadas nos objetos comparados, tais como: a construção de classes ou categorias e identificação de desenvolvimentos paralelos ou tendências, sendo sobre estes os resultados mais, frequentemente, encontrados nas análises comparativas de que dispõe a literatura específica, sobretudo, no que se refere aos estudos sobre sistemas de ensino. Neste contexto, processa-se o conhecimento humano e pode-se afirmar que a comparação é uma atitude mental espontânea, intuitiva diante da observação de um determinado estudo. Tais resultados, entretanto, limitam-se à descrição, não há exposição de argumentos relacionados a conceitos teóricos, hipóteses ou modelos explanatórios, não se estabelecendo a comparabilidade entre os fenômenos observados no campo da educação.

A análise da evolução histórica dos estudos de Educação Comparada permite detectar sua função de mediação política, ao longo de um percurso em que diferentes fatos caracterizam períodos históricos vivenciados. Em relação à escola primária no Brasil, no início do Período Republicano, essa análise possibilita detectar as diferentes condições teóricas que dão origem aos estudos que servem à formulação de políticas e programas educacionais em uma compreensão histórica. “Com a função de mediação política, exerce-se, por meio do intercâmbio que ocorre de forma institucionalizada em plano nacional, constituindo-se uma base instrumental definitiva para a adoção de políticas e práticas educacionais nacionais” (NOGUEIRA, 1994, p. 37).

Lourenço Filho (2004), Bonitatibus (1989), Hans (1971), Ribeiro (1958) são referências teóricas importantes para os estudos da Educação Comparada, em qualquer viés

interpretativo. Possibilitam uma compreensão de questões relacionadas à educação, ao percorrer sobre pensadores da Educação Comparada do período em questão, identificando-se com seus pensamentos.

Para a História Comparada, na área educacional, “[...] o primeiro passo consiste em estudar separadamente cada sistema educacional na sua presença histórica e em estreita conexão com o desenvolvimento do caráter e da cultura nacionais” (HANS, 1971, p. 11). O autor observa que o trabalho inclui o levantamento de estatísticas que se referem a todos os aspectos de cada sistema escolar: administração e organização, testes de inteligência e de realização, informações estatísticas, aspectos estes que se conservam até hoje, isto é, o caráter material bruto, não preparado, ainda, para tratamentos comparativos.

Na História Comparada, em relação à área educacional, pouca atenção é dada a essa temática da educação escolar primária, por parte dos cientistas da educação e historiadores, prova disso é o baixo número de dissertações e teses sobre o assunto, por isso há uma necessidade de se recuperar a memória do universo educacional brasileiro. A prática da comparação na pesquisa de campo em educação tem sido comum e tem produzido resultados úteis para se compreender realidades distintas entre si, bem como refletir sobre os espaços específicos, a fim de se entender a formação de diferentes situações educacionais.

Mesmo que a comparação exija cautela na análise, no presente estudo, esta envolve espaços específicos no todo: difusão ideológica da centralidade da educação no desenvolvimento do progresso social e questões próprias de cada localidade. Nesta perspectiva, os estudos comparativos analisam e compreendem como os espaços escolares da escola primária definiram sua trajetória ao longo do tempo, marcados por certas características comuns às condições desfavoráveis à instrução; e a presença marcante de um contingente enorme de analfabetos, no período, em estudo.

Os estudos da Educação Comparada deveriam adotar, deliberadamente, uma base científica e poderiam ainda tender para a necessária objetividade, utilizando o método funcionalista e sua técnica das covariações. Para Kazamias e Massialas (1972), as estruturas e instituições equivalentes, em dois ou mais países, não correspondem, necessariamente, a funções equivalentes.

Os estudos comparados em educação podem ser considerados como um instrumento fundamental para enriquecer os conhecimentos pedagógicos sobre temas educacionais. Dentre esses temas, destacam-se: compreender os impactos das políticas educacionais, identificar, analisar e avaliar soluções adotadas para problemas em comum e evitar a repetição de erros, já vivenciados por outros. Dessa forma, poderão ser identificadas certas regularidades entre

esses sistemas, bem como problemas de evasão e repetência, formação inicial e continuada dos profissionais, nível de obrigatoriedade e universalização, financiamento e recursos investidos.

Ainda, sobre estudos comparados em educação, vale destacar que:

Só quando comparamos o sistema educacional de nosso próprio país com o de outros, é que tomamos consciência de certos aspectos distintivos da educação nacional e, então, passamos a elaborar critérios que mais judiciosamente nos permitirão interpretar semelhanças e diferenças. [...] Sempre que tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar [...]. Assim, ao alargar nosso campo de visão, a Educação Comparada transforma-se, também, não apenas num veículo de cultura pedagógica, mas num instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos (BONITATIBUS, 1989, p. 14).

Uma investigação comparativa deve atender a duas dimensões: à situação educativa em si e à relação dos aspectos educativos com o seu contexto. A primeira, por meio de uma análise intraeducativa, ou seja, uma análise feita sobre os dados eminentemente educativos, procurando, principalmente, estabelecer relações entre os distintos aspectos dos sistemas educativos, neste trabalho, a criação e implantação da escola primária para atender aos anseios republicanos. A segunda requer uma análise socioeducativa capaz de estabelecer inter-relações entre as características educativas e as variáveis sociais, políticas, econômicas e culturais que condicionam uma realidade vasta e complexa. A abordagem funcionalista pretendeu obviamente fornecer um quadro interpretativo mais viável, ao não dissociar a estrutura da função, ao trabalhar aspectos mais manejáveis da realidade e ao formular generalizações passíveis de convalidação empírica (KAZAMIAS; MASSIALAS, 1972).

A retórica da “cientificidade” é a melhor maneira de dissimular as dimensões ideológicas deste enquadramento teórico que nega os conflitos sociais, no seio da educação. De fato, os autores que se situam nessa perspectiva estão fundamentalmente preocupados com o rigor do método comparativo e com a possibilidade de alcançar conclusões que servissem, inclusive, para posteriores decisões políticas (FERREIRA, 2008).

O trabalho da tese deve conservar uma atitude puramente objetiva no estudo da Educação Comparada, o que não impede de fazer ciência ao invés de pura descrição. É necessário emprestar o caráter científico ao estudo da Educação Comparada, quando se introduz a reflexão e a crítica.

Na sumarização da Educação Comparada, é necessário pesquisar e tecer reflexões sobre a escola primária, no Período Republicano. Exigem-se estudos, compreensões e leituras

apropriadas, em torno da temática. Em contraponto, para melhorar esses índices, o governo inseriu novas modalidades de escolas primárias, tais como: escola isolada, reunida, modelo e grupos escolares. Também foram elaboradas políticas governamentais inovadoras respaldadas nas concepções da Escola Nova. Esta contextualização será abordada nos Capítulos 3 e 4, com dados qualitativos e relevantes para um entendimento qualitativo da pesquisa na sua totalidade.

1.2 A Pesquisa: uma Compreensão Metodológica a partir das Mensagens de Estado

A Metodologia utilizada nesta na escrita do trabalho é de natureza comparativa, bibliográfica e documental. Analisam-se os textos das Mensagens dos Estados que se relacionam à modalidade da escola primária (1890-1930). Os documentos como fonte de pesquisa estão digitalizados e escritos, quais sejam: Mensagens, Decretos, Leis, Relatórios e a Constituição de 1891. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador, para serem objeto de comparação da pesquisa (OLIVEIRA, 2007).

A Pesquisa Documental aproxima-se da Pesquisa Bibliográfica Comparada. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a Pesquisa Bibliográfica Comparada remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a Pesquisa Documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias (OLIVEIRA, 1998).

Os estudos da Educação Comparada, neste trabalho, tomam como proposta de investigação a leitura, a interpretação e a análise das Mensagens dos Presidentes de Estado, consideradas mais importantes, referentes à escola primária (1889-1930). A partir das mensagens, as forças políticas, educativas e sociais foram caracterizadas e, devidamente, compreendidas em sua complexidade.

Na sequência, apresenta-se, como exemplo, uma Mensagem sobre o professor, em 1929, enviada pelo Presidente da República, que trata da função do professor, da importância do educador na escola, e o seu papel na transformação da pátria brasileira.

O professor recebeu, então, a maior parcela de responsabilidade nessa tarefa. Compreende-se que assim seja, pois que ele tem o maior empenho em mostrar-se verdadeiro, dedicado, vivamente interessado pelo triunfo de sua missão. Não é o guarda recenseador displicente, com a garantia da remuneração mensal, seja ou não proveitoso o seu trabalho, mas é o mestre, ele mesmo pessoalmente, com critério,

sem ambição, desinteressado, prestando ao seu Estado e ao seu sacerdócio, o mais inestimável coeeficiente de sua contribuição individual, que se transforma em illimitado beneficio à sua Pátria (BRASIL, 1929, p. 62).

Compreende-se, nesta Mensagem, que o professor possui um cargo importante na sociedade e tem uma responsabilidade significativa para desenvolver as tarefas que contribuem para o desenvolvimento e transformação da sociedade.

A ênfase dada aos diferentes aspectos educativos diverge de povo para povo, de grupo social para grupo social, de região para região. Diverge ainda, segundo o grau de desenvolvimento tecnológico, da ideologia e da disposição espacial, etc. E independentemente, destas e de tantas outras diferenças, a Educação Comparada possui a preocupação com a dimensão escolar, e está presente nos inúmeros estudos das diferentes abordagens mencionadas, porque é na relação com ela que se define o objeto a estudar.

No campo dos estudos comparativos é necessário usar o método comparado em educação, apontado por Bereday (1972, p. 38): “Estudos de área: o pesquisador deve começar adquirir familiaridade completa com o sistema de educação de uma área cultural”. Neste trabalho, compreende-se como estudo de área a institucionalização da escola graduada e as várias dificuldades que a escola primária enfrentou quando de sua implantação, no Período Republicano, cujos dados encontram-se nas Mensagens dos Presidentes. Para tanto, foi necessário definir as categorias de análise da investigação histórica comparada e os procedimentos metodológicos para a realização da pesquisa.

O método comparativo estuda as semelhanças e diferenças entre diferentes tipos de grupos, sociedades, instituições; contribui para uma melhor compreensão do entendimento humano; realiza comparações com a finalidade de verificar similitudes e explicar divergências. Vale ressaltar a importância de se estudar a história dos Estados, tendo em vista os conhecimentos historiográficos e os recursos que o estudo comparativo irá exigir no decorrer da pesquisa.

Segundo Bereday (1972, p. 40):

Descrição. Uma preparação adequada permite aos educadores comparativos abordar a sua primeira tarefa: a descrição de sistemas práticos educacionais. Para isso os dois principais aspectos do estudo de escolas estrangeiras são o acompanhamento das fontes escritas e a visita às escolas.

Conforme o autor afirma, é necessário fazer uma leitura dos textos privilegiando as fontes primárias, submetendo-as à análise científica sistemática. Nesta análise, incluem-se os seguintes documentos como fontes os: Relatórios de Presidentes da República; Relatórios de

comissões com dados educacionais de forma sucinta e que se encontram nos Relatórios oficiais de ministérios e outros órgãos públicos; Transcritos de deliberação de corpos legislativos, assembleias, folhetos e livros que exprimem opiniões particulares; jornais; diários, revistas de toda ordem contendo à descrição da informação direta do campo.

Na composição do método comparativo em uma investigação, deve-se ter o cuidado de incluir as descrições físicas das escolas primárias que existiam no período de 1889 a 1930. Desse modo, nenhum sistema escolar, enquanto modalidade pode ser estudada, adequadamente, sem a impressão visual das Mensagens em imagens das instalações, equipamentos e relações humanas internas que existiram no início da República. A busca pelo entendimento historiográfico iniciou-se com a pesquisa em fontes e arquivos digitalizados. Além disso, foram consultados: manuais, revistas científicas, atas, relatórios, mensagens em *sites*.

As Ciências Sociais podem ser usadas para ampliar os estudos da Educação Comparada. Atualmente, não se pode explicar, adequadamente, nenhum programa escolar sem considerar sua relação com as convicções filosóficas da sociedade a que serve, nem comparar as mudanças educacionais, ignorando o período histórico em que estas ocorreram. Atualmente, a análise comparativa preocupa-se com o impacto sociológico da educação sobre a formação da opinião pública, ou a mudança de fronteiras entre o direito dos países e a organização política que determina os programas das escolas (BEREDAY, 1972).

Como destaca Bereday (1972, p. 51): “A interpretação consiste em usar, um após outro, os métodos de abordagem das várias ciências sociais para lançar nova luz sobre os dados pedagógicos colhidos”. De acordo com o autor, o investigador deve procurar a significação mais ampla dos dados educacionais em termos de sociedade em geral; ficar atento ao que consistem as entrelinhas em cada interpretação, principalmente, quando se trata de pesquisa comparativa em educação. A análise, nesta tese, trata da fundação da escola primária, dos professores, da modalidade escolar e das ações dos inspetores presentes, na escola primária, no início do Período Republicano.

Vale destacar que estudos comparativos não podem somente relacionar os fatos que aconteceram. Apesar das diferentes globalizações, das ideologias transnacionais, das consequências de imposições de modelos civilizatórios, observa-se que nem tudo vai acontecer da mesma forma e com o mesmo ritmo, em todas as sociedades. Não se vê tudo acontecer de igual modo, em um mesmo país.

Os resultados de investigações objetivas podem influir em tomadas de decisões, no sentido das opções, mas, isso não acontecerá antes que se tenha cultivado certas atitudes que os resultados possam produzir.

Assim sendo,

Podemos, igualmente, selecionar certos temas ou problemas educacionais – como a questão da centralização x descentralização do ensino, a educação religiosa x laica, a formação acadêmica x profissionalizante, a evasão e repetência, as relações escola-comunidade, a educação formal e informal – temas e problemas estes que, evidentemente exigirão uma definição e delimitação prévias, explícitas, a fim de que a comparação sistemática possa efetivar segundo critérios cientificamente convalidados (BONITATIBUS, 1989, p. 8).

Em relação ao sistema educacional, este pode ser analisado em suas formas e partes, e estas podem assumir as mais diversas configurações, por isso, é que se utiliza a comparação, enquanto método sistemático de análise e interpretação dos fatos educacionais.

As investigações desenvolvidas, em relação às semelhanças e às diferenças, com base no método científico, não se limitam a relacionar uma série de fatos observáveis, mas são feitas de forma elaborada, segundo a qual a comparação exerce as funções de testar, elucidar ou criticar modelos de explicação. Assim, por condições próprias de seu conteúdo e de sua metodologia, os estudos de Educação Comparada empregam o rigor científico nas investigações e configuram-se como parte do campo da teoria pedagógica e educacional.

Dessa forma:

Nos estudos comparativos, os problemas de educação são examinados numa grande escala social, política, cultural, a escala do que temos chamado macro educação. Eles permitem apreciar as duas faces correspondentes às categorias de conceitos dantes referidos: uma de ideais, aspirações e valores, em planos e programas; e outra de realidades vistas como trabalho que já se tenha produzido e cujos efeitos possam ser contados, medidos, analisados (LOURENÇO FILHO, 2004, p. 61).

De acordo com o autor, os estudos comparativos são um conjunto de informações que conduzem ideias e respostas na construção de modelos, para melhor compreensão do processo educacional e das condições de sua institucionalização. Esclarecem os elementos que isso determina, não conduzindo, porém, a soluções obrigatórias em cada caso. É necessário entender que tal e qual situação de conjunto, são tais e quais decisões, os resultados serão estes ou aqueles, inseridos em toda pesquisa, com maior probabilidade.

Bonitatibus (1989, p. 4-5) apresenta três dimensões específicas bem sumariadas, em relação à metodologia da Educação Comparada, quais sejam:

1- Dimensão temporal. Afirmamos, em nossa definição, que a Educação Comparada se propõe a investigar os sistemas educacionais [...] num tempo histórico fixo ou em movimento. Em termos tecnicamente mais adequados, diríamos que em Educação Comparada a comparação pode ser sincrônica ou diacrônica. As comparações sincrônicas lidam com uniformidade de coexistência, ou seja, com fenômenos que coexistem num dado momento.

2- Dimensão espacial [...], verificamos que os estudos comparativos investigam os sistemas educacionais, numa perspectiva intra ou internacional. De fato, os limites espaciais de uma investigação comparativa podem variar imensamente, desde o nível de uma unidade escolar até um estudo verdadeiramente universal.

3- Dimensão Metodológica [...] dimensão esta que é, diga-se de passagem, a de maior complexidade. Seu fundamento encontra-se na afirmação de que os estudos de Educação Comparada voltam-se para a análise e interpretação dos sistemas educacionais investigados em seu todo, ou seccionados e delimitados a alguma (s) de suas partes.

Nesse sentido, as três dimensões apontam que o sistema educacional é visto em bloco, isto é, como uma totalidade orgânica, integrada, harmônica, referenciada e inserida em blocos ainda mais amplos, e as sociedades consideradas como unidades básicas de análise.

Com o processo de investigação, propôs-se a colaborar e comparar, a partir das formas institucionalizadas do ensino. Foi necessário aprofundar a análise desse processo, nas relações que se apresentaram nas circunstâncias da existência dos vários grupos sociais bem como a integração deles na sociedade brasileira. Assim, Lourenço Filho (2004, p.19) destaca: “Dentro de seu âmbito próprio, os estudos comparativos tendem a salientar a importância dessa possível compreensão racional de condições da vida social”.

Para se compreender essa institucionalização, foi feito um mapeamento geral da organização do ensino primário, da implementação das políticas pelos governos estaduais para este nível de ensino, da relação entre as modalidades de escolas isoladas que já existiam no Período Imperial e da implantação das escolas primárias graduadas, ao longo da Primeira República.

Nos estudos comparativos, as decisões fazem-se necessárias, pois não só dependem do conhecimento de condições mais objetivas que se descrevam e se expliquem. Esses estudos permitem compreender a função de valores, como os das influências que certos elementos exercem sobre os indivíduos, as instituições, a fim de que as tornem aceitáveis, ou não. Esclarecem, ainda, o papel simbólico de valores declarados nas leis, ou admitidos por certos costumes, como prescrições e, ainda, a ação efetiva de valores reais, aqueles que realmente estejam sendo vividos.

Em relação ao objeto da pesquisa, foi necessário realizar uma discussão teórica comparativa e metodológica com as fontes ou séries documentais de natureza comum para servir de base à investigação. A fim de ampliar a caracterização da modalidade escola

primária, a sua institucionalização e implantação dos grupos escolares nos estados do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso, tomou-se como base os autores⁷.

As leituras específicas do trabalho foram baseadas em artigos, textos e obras publicadas, em relação à organização da instrução pública, a partir do ensino primário brasileiro. Por exemplo, a obra “Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República,” de Faria Filho (2000), que aborda dados importantes sobre a educação pública primária, na cidade de Belo Horizonte, em relação à Primeira República.

E ainda, a obra organizada por Vidal (2006), em conjunto com vários outros pesquisadores Araújo (2006), Souza (2006), Sá (2006), Silva (2006), Motta (2006) e Faria Filho (2006), cujo título é: “Grupos Escolares cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)” que trata do surgimento dos grupos escolares e o ensino na escola primária no Período Republicano. Vale destacar também a obra: “História das Ideias Pedagógicas no Brasil,” de Saviani (2008), que traz contribuições para o entendimento da educação no Brasil. O autor, juntamente com outros pesquisadores, tem publicações relevantes, apropriadas para esta pesquisa, em coletâneas e livros.

Para compreender a escola primária graduada, na História da Educação e, no ensino do Brasil, realizou-se um estudo das Mensagens dos Presidentes dos estados já mencionados, articulando construção de saberes e conhecimentos sistemáticos relacionados ao tema central desta pesquisa. Desse modo, manteve-se o foco da pesquisa comparativa e, assim, as análises mostraram comparativos concretos da organização do ensino primário entre 1889-1930.

O trabalho da tese analisa a escola primária se compõem de vários aspectos como são investigados. A questão extraescolar - estrutura externa da escola - inclui: o seu funcionamento e o papel do Estado; a modalidade de escola dividida em escola isolada, modelo, singular, reunida e grupos escolares; a inspeção que se relaciona ao trabalho dos inspetores; a estatística – ferramenta utilizada na organização dos dados encontrados nas Mensagens; os financiamentos e orçamentos controlados pelo estado, na construção e manutenção dos prédios escolares; a manutenção e o andamento das escolas isoladas, junto às caixas escolares. E intraescolar que se refere à atuação dos educadores, disciplinados e disciplinadores de si mesmos e dos colegas, diretores, orientadores, assistentes e professores encarregados de efetivar as reformas escolares, ensinar e disciplinar os alunos. A burocracia

⁷ Souza (1998 -2008); Araújo (2006); Faria Filho (2000); Azevedo (1996); Vidal (2006); Motta (2006); Palhares Sá (2006); Poubel Silva (2006); Ferreira (2001); Cássia Souza (2004); Amâncio (2000); Gonçalves (2006); Pinheiro (2002); Peres (2000); Reis (2007); e Saviani (2008).

estatal chegava até a escola com a implantação do serviço de orientação técnica. Com a instituição dos grupos escolares, implantou-se e garantiu-se a modernização do ensino.

No início do Período Republicano, os educadores tornavam-se fiscais do trabalho pedagógico a ser feito nas escolas, em todo território brasileiro. Nas escolas primárias, destacavam-se os institutos coletivos, com a seriação dos alunos e a hierarquização do trabalho pedagógico; o diretor tinha papel preponderante no controle e na vigilância das ações dos docentes. Quanto ao espaço físico da escola, esta deveria ser estabelecida, obedecendo aos mínimos detalhes, sobretudo, no que se refere aos aspectos higiênicos, à organização da escola.

Nos grupos escolares, o ensino primário era ministrado em um período de quatro anos, seguido de um programa com matérias que proporcionavam uma educação integral. O programa previa, ainda, o uso do processo intuitivo que utilizava diversificados materiais didáticos, museus, laboratórios, dentre outros.

A preocupação com os limites que o Estado republicano impunha ao funcionamento das escolas primárias, muitas vezes, voltava-se para a falta de recursos para atender às necessidades mínimas de funcionamento. Assim, consolidou-se uma nova educação escolar, possibilitando a construção de novos fins educativos, por meio da apropriação dos lugares projetados pela prática pedagógica e social dos professores, diretores e alunos.

1.3 O Discurso Político das Mensagens

As Mensagens escritas pelos Presidentes dos estados brasileiros na República são consideradas como modalidades do discurso político, relacionadas ao poder estadual e federal. Em relação às interpretações das Mensagens, prevaleceram ideias republicanas vigentes nessa fase histórica. Entende-se que esse era um processo inclusivo, no que tange à escolarização e a institucionalização da escola primária. Observou-se, ainda, uma preocupação do estado, a partir do discurso político expresso nas Mensagens, em minimizar as altas taxas de analfabetismo, herdado do período Imperial, bem como a taxa elevada da população infantil sem escolas, ou seja, de baixa frequência escolar.

Ao se estabelecer uma organização dessa investigação, em relação à escola primária, as Mensagens foram didaticamente posicionadas. Segundo Araújo (2012, p. 103), os registros encontram-se na seguinte ordem:

- a) quanto aos níveis e especificidades: instrução primária, escolas normais, ensino secundário, ensino superior, ensino agrícola;
- b) quanto à localização: escola urbana, distrital, rural, colonial;
- c) quanto ao ordenamento político: pública, particular;
- d) quanto ao vínculo administrativo: escola estadual, municipal. Geralmente, essa é uma constante, ainda que em algumas Mensagens não se façam presentes todos os aspectos apontados.

Para o autor, outro aspecto importante sobre as Mensagens é a associação das ideias políticas, educacionais, pedagógicas e, até mesmo didáticas. Isso não poderia ser diferente, posto que a política e a educação encontram-se imbricadas entre si.

As Mensagens possuem aspectos que constituíam o cerne do trabalho didático, isto é, o conteúdo que deveria ser trabalhado na escola era enviado em forma de Portaria ou por meio de Mensagens do Presidente da República. Estes documentos apresentavam-se como um arranjo estrutural da aula, o que permite afirmar que o trabalho didático envolvia termos centrais programados pelo poder republicano.

É recorrente, em muitas Mensagens dos Presidentes, o tema da instrução pública primária, ao qual se associava o papel do estado e sua impotência frente à situação financeira.

A seguir, como exemplo, um trecho da Mensagem:

A instrução pública primária, que pelas razões de ordem financeira assás ponderosas não tem podido ser convenientemente cuidado, deve constituir objeto da mais desvelada solicitude dos poderes públicos.
 Nenhum outro serviço reclama maior atenção na actualidade, por ser o ensino primário a base do progresso do Estado; por isso, dissimular, espalhar os benefícios da instrução, é um dos deveres primordiais do Estado.
 Peço vossa esclarecida atenção para esse assumpto que algumas modificações no sentido sua execução menos despendiosa porem mais eficaz e proveitosa satisfazer as necessidades do ensino, o projecto depende de discussão na Camara dos Srs. Deputados (MINAS GERAIS, 1905, p. 25).

A construção teórica do trabalho didático, no âmbito da escola primária, era uma ação intencional que implicava mutualidade, em que todos colaboravam no processo, que se edificava e fluía com eficiência, para que esta ação pudesse ser construída, no interior da cultura ocidental, particularmente moderna, e projetada para se manifestar como uma mediação educativa (ARAÚJO, 2009b).

Assim, as práticas escolares, concebidas como forma de interação, conduziam a aula de forma intersubjetiva, interpessoal. Os sujeitos desse processo deveriam realizar, intencionalmente, uma educação mútua: o professor aprende, ensinando conteúdos, mas a partir do próprio aluno, o qual sinaliza sobre a sua aprendizagem, bem como sobre o ensino desenvolvido pelo professor.

Dessa forma, observa-se que a prática escolar está limitada à aula e sala de aula, pois esta oferece e marca o contorno espacial, como se fosse uma arena onde acontecem os conflitos e a aprendizagem nas unidades da escola, configurando-se pelo trabalho didático em uma perspectiva pública. No espaço da sala, promove-se a constituição do sujeito, para que ele se torne um cidadão. Para isto, este espaço deve situar esse sujeito, garantindo-lhes conhecimentos sistemáticos de que compartilha a cultura de qualquer indivíduo.

Explicar as maneiras diferenciadas de produção da escola primária é conhecer a relação do processo didático, explicitado pelo planejamento e pela sua efetivação nas Mensagens. Certamente, os conteúdos estão sintonizados com as expectativas e com a sua inserção efetiva nos discursos teórico-práticos, o que envolve a questão relativa aos objetivos e às finalidades de cada ação, isto é, pensar se os conteúdos correspondem às necessidades e às intenções projetadas, e se a contribuem para os resultados esperados, de acordo com as políticas públicas.

Nesse processo, cabe uma definição geral do termo discurso, conforme Fairclough (2008), isto é, explicitar uma análise das Mensagens relacionadas à escola primária e compreendidas como expressão discursiva de caráter linguístico, mas conjugada ao pensamento político republicano. É necessário assumir a linguagem utilizada em cada uma das Mensagens, em relação à escola primária e às suas modalidades como uma prática social, e não como explicitação individual do(s) Presidente(s) de estado, ou de sua equipe de Secretários, e ainda analisar se esta mensagem foi efetivada pelos representantes do estado ou, se tornou simplesmente discurso político, a fim de promover a política do Presidente de Estado. Deve-se, ainda, observar nas entrelinhas das Mensagens e Relatórios dos representantes do estado se estes se transformaram em práticas reais ou discursos, conversas de cunho político, para manter a hegemonia política de Estado.

Durante e após a Proclamação da República, encontram-se, nas Mensagens, textos e sugestões para promover a escola primária no Maranhão, em Minas Gerais e Mato Grosso. À medida que os programas foram sendo publicados, pôde-se observar que tais Mensagens continham expressões de práticas discursivas de cunho político e social, bem como manifestavam um pensamento real e concreto, neste, caso, o republicano.

As informações das Mensagens, por quatro décadas, consideradas como discursos, revelavam ideias republicanas e federativas. Isto ocasionou uma transformação em torno da escolarização primária, no Brasil e, ao mesmo tempo, acompanhou o movimento da política de transformação nacional.

Em algumas Mensagens em que se conjugavam uma passagem linguística, ao expressar uma estrutura social desejada, percebe-se que o pensamento político era, ao mesmo tempo, utópico e real, diante dos problemas brasileiros. Para responder a essas investigações, faz-se necessário examinar os determinantes sociais e políticos que presidiram a Primeira República e a escola primária em seus aspectos institucionais, em suas posturas metodológicas, pedagógicas e estruturais, em relação ao ensino primário.

No que se refere ao termo discurso, observa-se que:

Ao usar o termo 'discurso', proponho considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais. Isso tem várias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação. [...] implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (FAIRCLOUGH, 2008, p. 90).

Neste contexto, pode-se afirmar que as Mensagens são práticas discursivas políticas, as quais são moldadas, lapidadas, contextualizadas e delimitadas pela estrutura social, no início do Período Republicano. Isso não significa colocar no cenário a lógica social do discurso, e muito menos a construção do social no discurso. As distinções são importantes, pois as funções da linguagem coexistem e interagem em todo discurso e influenciam sentidos diferenciados nas Mensagens, como as identidades sociais, as relações sociais e ideias em um processo de significação do mundo.

Muitas Mensagens foram geradas sem projeto de ação e de trabalho. Em se tratando da escola primária, existem inúmeras Mensagens com discursos importantes em prol da instalação de novas escolas, em todos os estados brasileiros, como a criação dos grupos escolares que surgiu após a República, com *status* de poder, sendo uma escola que atendia aos anseios republicanos que se configuravam como um exercício político de natureza liberal, republicana e federativa. As Mensagens eram, muitas vezes, compreendidas como fator relevante ao movimento republicano, com sentidos de apropriação em cada exercício administrativo. Estas se apresentavam como orientações do futuro a ser constituído no presente, pois passavam pelas práticas discursivas em função da construção da modalidade do ensino primário. Isto considerando que cada Mensagem consistia em inúmeras práticas discursivas que se tornavam evidentes, quando se concretizavam. Muitas vezes, as mudanças propostas por ordens governamentais eram impostas coercitivamente, sem planejamento estratégico e, muito menos, era considerada a existência de mão-de-obra qualificada.

Segundo Araújo (2012), existiam inúmeras dificuldades, pois o país não possuía recursos humanos qualificados em nenhuma área específica de trabalho. Porém, as Mensagens, em relação à instrução pública, eram abertas à transformação, o que podia ser entendido, no discurso, como falta de escola, sala de aula, sala de professor, material didático escolar, debate educacional, saneamento e estrutura básica.


Esse período foi marcado por discursos políticos em prol da escola primária, de forma que em relatórios enviados pelos estados ao Presidente da República, nas Mensagens governamentais, estavam presentes as práticas discursivas de combate ao analfabetismo. A política da construção de grupos escolares foi marcada por tomadas de decisões centralizadas, muitas vezes, atendendo às demandas locais, mas, sem garantia de autonomia aos setores federados.

Em geral, as Mensagens apresentam sutilmente visões ideológicas, políticas e educacionais, relativas à escola primária, nos anos de 1890. Porém, estas se evidenciam, a partir dos primeiros anos de 1900, certamente, pelo enfrentamento e pela instauração dos grupos escolares que começaram a ser discutidos nos estados do Maranhão, em 1903; Minas Gerais, em 1906; e em seguida, em Mato Grosso, basicamente, a partir da segunda metade da década de 1910, até a década de 1920.

1.4 Um Estudo Descritivo dos Estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso

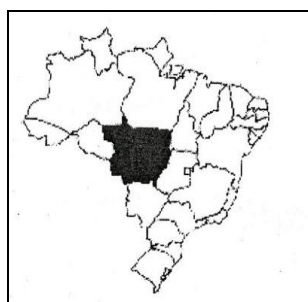
A seguir, apresenta-se a localização geográfica dos três estados brasileiros, focalizados neste estudo.

Quadro 1 – Localização geográfica: Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso.

MAPA	CARACTERÍSTICAS
	<p>O Maranhão possui 329.556 quilômetros quadrados de superfície. Localizado na região Nordeste, limita-se com o Oceano Atlântico (ao norte), com o antigo estado de Goiás (ao sul, oeste e sudeste), Piauí (leste e a sudeste) e Pará (a oeste). Principais municípios: São Luiz (capital), Imperatriz, Caxias, Codó e Santa Luzia (ALVES FILHO, 2000).</p>



Minas Gerais possui 586.624 quilômetros quadrados de superfície. Localizado na região Sudeste, limita-se com São Paulo e Rio de Janeiro (ao sul), Espírito Santo (a leste), Bahia (ao norte e nordeste), Goiás e Mato Grosso do Sul (a oeste). Principais municípios: Belo Horizonte (capital), Contagem, Juiz de fora, Uberlândia, Uberaba, Governador Valadares, Montes Claros (ALVES FILHO, 2000).



Mato Grosso possui 901.420 quilômetros quadrados de superfície. Localizado na região Centro-Oeste, limita-se com Amazonas e Pará (ao norte), Mato Grosso do Sul e Bolívia (ao sul), antigo estado de Goiás (a leste), Rondônia e Bolívia (a oeste). Principais municípios: Cuiabá (capital), Várzea Grande, Rondonópolis, Cáceres (ALVES FILHO, 2000).

Fonte: Adaptado de ALVES FILHO (2000).

A divisão geográfica do Brasil passou de capitanias para províncias e posteriormente para estados. Mediante esta divisão, logo após a Proclamação da República, os estados foram consolidados e definidos os Presidentes para governá-los, nas cinco regiões brasileiras.

Neste trabalho, o foco de análise são os estados: Maranhão, que se localiza na região Nordeste; Minas Gerais, na região Sudeste; e Mato Grosso, no Centro-Oeste do Brasil.

Nos mapas do Quadro 2 acima, pode-se observar a distância entre cada estado. Eles não só se diferenciam em extensão territorial, como também em economia e organização política. No Art. 5 da Constituição de 1891, pode-se observar que: “Incumbe a cada estado prover, a expensas próprias, às necessidades de seu governo e administração; a União, porém, prestará socorros ao Estado que, em caso de calamidade pública, os solicitar” (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 593). Por meio de políticas, os estados podiam incorporar, entre si, formas para resolver seus problemas que, eventualmente, ocorriam. A União permitia a subdivisão, o desmembramento do estado para se anexar a outros, ou formar novos estados, mediante aprovações em Assembleias Legislativas e aprovação do Congresso Nacional. Recentemente, ocorreu a divisão do estado de Goiás e a criação do estado de Tocantins, na região Norte.

Assim, cada estado tem suas características próprias, políticas, sociais, econômicas e educacionais. Cada um dos três estados possui suas atribuições legais, o dever de prestar

serviços à sociedade e de intervir em diversos campos da atividade, principalmente, no setor da escolarização.

A seguir, apresenta-se a descrição histórica dos três estados envolvidos nesta pesquisa. No século XVI, ocorre a expansão marítima e os desdobramentos relativos à História do Maranhão. Tais fatos só são possíveis de ser compreendidos, se contextualizados com o mundo oriental e ocidental, no período que se convencionou como fase de transição, a qual globaliza os estudos relacionados ao Período Medieval e à Modernidade.

Os primeiros passos da História do Maranhão, no Período Colonial, ou seja, no século XVI, coincidem com o processo de expansão do capitalismo comercial, no início da Idade Moderna. As potências europeias, lançadas ao mar, em uma acirrada disputa hegemônica em busca de terras férteis, metais preciosos, produtos tropicais, incluindo especiarias e matéria-prima, mercados e poder, aos quais precipitaram a corrida mercantilista em uma consequente expropriação dos recursos e das riquezas naturais dos territórios ocupados. Coube a Portugal a primazia da colonização brasileira, uma vez que este país contava com vantagens sobre os países europeus, no que se refere às conquistas marítimas, quando do descobrimento de terras, de novos povos e culturas.

Na obra, “Formação dos Estados Brasileiros”, Escobar (1942, p. 63) afirma que:

O território do Maranhão foi visitado pelo navegador espanhol Vicente Yanez Pinzon antes da descoberta do Brasil pelos portugueses.
Pinzon navegando pelas costas do norte, entre 26 de janeiro de 1500, possivelmente no mês de Março, desembarcou no Maranhão e pretendeu tomar posse da ilha sendo batido e repellido pelos índios.
Conforme consta no Livro n.º 21 de doações de D. João III, fls. 187 e Livro n.º 22, fls. 108, por Floral de 19 de Novembro de 1535, foram doados a João de Barros, Aires da Cunha, Antonio Cardoso de Barros e Fernando Álvares de Andrade, as terras compreendendo as costas marítimas da baía da Traição à Abra de Diogo Leite (baía do Gurupí).

No final do Império, século XIX, a Revolução da Balaiada, intensificou, no Maranhão, lutas de indivíduos identificados com os movimentos sociais que refletiam o desejo de liberdade e melhores condições de vida. Após longos anos de Império, foi proclamada a República e, no Maranhão, não foi um fato isolado. Inseriu-se no contexto nacional, um cenário marcado por acontecimentos que ensejaram o colapso do sistema monárquico e o alvorecer do novo regime, que encontrou no exército, sua principal força e, na ausência de setores populares, o seu principal problema. Por outro lado, houve um intenso movimento republicano, principalmente, no interior da província, a partir da circulação de jornais e

panfletos. Tais veículos de comunicação defendiam o novo regime, posicionando-se contra a Monarquia.

A política, no Maranhão, tanto no Período Colonial quanto no Império, foi marcada por grandes confrontos entre a elite maranhense e a República, uma vez que as forças oligárquicas estavam instaladas no interior e na cidade.

Neste período, a educação escolar, no Maranhão, também sofreu grandes conflitos. O Estado maranhense apresentava um grande número de analfabetos e, a maioria da população encontrava-se na zona rural. O sistema de educação, durante o Período Colonial e Imperial, era precário, em relação à instrução escolar, o conteúdo de ensino era estabelecido, e normalizado pelos padres jesuítas, e os alunos eram obrigados a seguir os ensinamentos gramaticais e religiosos. A educação oferecida pelos padres era disciplinadora, com severos castigos para aqueles que não respeitavam as doutrinas religiosas. A burocracia do ensino era estabelecida pela adoção rígida de um método educacional instituído pela corte portuguesa, que definia o ensino da catequese e o ensino da Língua Portuguesa aos indígenas.

Em relação à escola no Maranhão do século XIX, esta pode ser caracterizada como uma instituição que transitava entre a continuidade do ambiente doméstico e a consagração de um modelo institucional que substituíra o papel desempenhado pela família na função de transmissão dos saberes. Em relação ao espaço físico, essas escolas eram instaladas nas residências dos professores e, na maioria das vezes, sem mobiliário específico para o desenvolvimento do ensino.

As escolas diferenciavam-se da realidade do aluno, principalmente, em seu espaço familiar, devido aos seguintes fatores: existência de espaço determinado para o ensino; contato com uma rotina específica destinada à promoção da aprendizagem, que privilegiava o agrupamento de alunos de diferentes casas, reunidos em espaço comum; aplicação de regras de convivência; rotina de estudo que ia além do emprego consciente de um método de instrução, oferecido por um indivíduo de alguma forma credenciado para a administração do ensino.

No estado do Maranhão, a educação escolar não pode ser vista isolada do contexto social que a sustentou ao longo de sua história. Se a escola tem por função desenvolver aprendizagem de conhecimentos e valores vigentes na sociedade, conhecer o processo escolar pressupõe, necessariamente, conhecer o processo social, isto é, a forma como foi instalada e praticada pelos grupos escolares que existiam, no estado: a escola graduada nos grupos escolares e escolas isoladas, reunidas e regulares.

Em Minas Gerais, conforme seu contexto histórico vale destacar que:

As primeiras tentativas de reconhecimento do atual território de Minas Gerais por parte do poder colonial se produziram em meados do século XVI, por intermédio mais exatamente das expedições conduzidas por sertanistas provenientes da Bahia e São Paulo em 1553, 1560, 1572 e 1576. [...] da história mineira, já existia, na margem direita do rio São Francisco, desde a época dessas primeiras incursões, alguma atividade econômica, com base na criação de gado (ALVES FILHO, 2000, p. 103).

Os primeiros desbravadores que chegaram ao estado de Minas Gerais eram da Bahia e de São Paulo. A atividade econômica era a criação de gado, em grande escala, principalmente, nas divisas com o rio São Francisco. Minas Gerais teve as primeiras explorações do seu território, no século XVI, por expedições que buscavam minérios, como: ouro, diamante, esmeraldas e outras pedras preciosas.

A expansão e a organização do processo de escolarização, pontos marcantes no Brasil e, principalmente, em Minas Gerais, ocorreram, na segunda metade do século XIX, especialmente, no período pós-independência. É nesse período que a associação do progresso, a civilização e a educação ganham os discursos dos estadistas e faz da instrução pública um novo foco de mudança, em todo o sistema educacional.

Assim sendo, surgiram inovações, a respeito da educação escolar, e várias questões ocupavam espaço nesses discursos, por exemplo, quem deveria ser instruído, qual o conhecimento e instrução a ser ministrada, qual a habilitação necessária do mestre, onde estabelecer escolas primárias, em Belo Horizonte e no interior do estado. Em relação à expansão do projeto da instrução escolar básica, para grande parte da população, decorria a necessidade de organizá-la de maneira a atingir o objetivo.

Conforme o trecho seguinte:

A instrução a ser “derramada” era a instrução elementar – ou seja, os rudimentos do ler escrever e contar – e “todas as classes” era a população livre, ficando excluída desse horizonte a população escrava. Isso não era tarefa pequena nem mesmo consensual entre as elites. Em termos práticos, isso significava criar escolas, habilitar professores, estabelecer conteúdos curriculares e um método de ensino eficaz, definir as condições de acesso, número de vagas, material escolar, além de criar um sistema de fiscalização, entre outras coisas (FARIA FILHO; CHAMON; ROSA, 2005, p. 72).

Todas essas mudanças e adaptações eram necessárias à expansão da instrução pública a um maior número de pessoas, para conseguir um ideal satisfatório, em prol da civilização. Além disso, era necessário convencer a população da importância de se aprender a ler, escrever e contar, e da relação direta entre aumento da instrução pública e progresso da nação. Era preciso, também, encontrar mecanismos que possibilitassem instruir meninos e meninas, de maneira satisfatória em um tempo reduzido. Esta era a meta, e o rizoma da modernidade

não poderiam deixar de ser um aspecto central, no interior dos processos de escolarização. Conscientizar e racionalizar a utilização do tempo era importante tanto para convencer os pais a deixar os filhos na escola quanto para a economia dos cofres públicos.

No Império, a educação contou com o irrestrito apoio do poder da província, sob cuja direção foi promulgada o Regulamento da Instrução Primária, de acordo com a Lei n. 08 de 05 de março de 1827. Este regulamento, disciplinador da matéria, estabelecia a criação de escolas em todas as povoações da Província com o preenchimento dos cargos de professor, mediante concurso; determinando uma multa aos pais que não mandassem seus filhos às escolas, o que fez com que o ensino fosse obrigatório, em todo o estado matogrossense.

Com isso, entendia-se que sem educação, não haveria progresso, e as pessoas começariam a zelar cuidadosamente do ensino primário. Admitia-se, ainda, que esse ensino fosse ministrado em escolas particulares que se propusessem a fazê-lo, mediante prova de capacitação para o magistério, com multa e até, prisão. Lutou-se também pela criação de uma Escola Normal, a fim de preparar novos professores, o que só se verificou anos mais tarde.

Assim,

Congregar no interior das escolas públicas crianças que educadas e instruídas, se tornassem, no futuro, cidadãos laboriosos e respeitadores das leis, era o grande desejo do projeto para o Brasil e para o Mato Grosso modernos. Nessa medida, a partir de 1870, na província do mato-grossense, o número de escolas públicas sofreu um aumento substancial, uma vez que, na busca de se atingir esse objetivo, foram criadas unidades escolares não somente nas vilas e cidades mais populosas, como prescrevia o Decreto de 15 de outubro de 1827, mas também nas povoações e lugares onde houvesse número suficiente de crianças em idade escolar (SIQUEIRA, 2000, p.145).

No processo de ampliação das escolas públicas nacionais, a luta desencadeada e implementada foi grande, devido aos imensos obstáculos surgidos. Por um lado, o ensino deveria ser por meio da instrução pública, separadamente para cada sexo, o que dificultava a abertura de escolas femininas e, até mesmo, de masculinas. Para construir uma escola, necessitava-se de, no mínimo, 10 alunos matriculados. Após seis meses de frequência, as famílias retiravam as filhas da escola, alegando que elas não necessitavam de instrução escolar.

Conforme Siqueira (2000, p. 234), “[...] as meninas começaram a frequentar o ensino primário com muita dificuldade, além de sofrerem todas as rejeições possíveis, discriminações de todas as formas, sendo que os próprios pais não permitiam que ficassem por muito tempo na escola”. Alegavam que elas tinham que trabalhar em casa e não precisavam de estudo para aprender a viver, bastava saber assinar o nome completo, em documentos oficiais.

No ensino mato-grossense do século XIX, as unidades escolares integraram um sistema mais amplo da instrução pública, cuja estrutura organizacional tinha, no topo, o Ministério do Império, seguido dos Presidentes de Província, dos Inspectores Gerais, dos Inspectores Paroquiais e, neste sistema hierárquico incluíam-se os professores e alunos (SIQUEIRA, 2000).

Na Província de Mato Grosso, a organização de um sistema escolar tinha por base esse mesmo encadeamento. Novas e sofisticadas alternativas de estrutura foram implementadas para dar maior sustentação à instrução pública, importante ramo da administração provincial.

Em 1872, a organização da instrução pública era muito simples, ficando com a administração das poucas aulas avulsas e das igualmente minguadas escolas primárias isoladas, voltadas quase que, exclusivamente, para a formação dos filhos da elite, sob o controle e fiscalização do Presidente da Província, auxiliado por um Inspetor Geral das aulas.

Outro momento histórico merece destaque, a partir da perspectiva da irreversibilidade do processo abolicionista. A instrução pública passou a se revestir de uma maior importância, porque as escolas tornaram-se foco de atração e locais de formação dos futuros cidadãos brasileiros ativos e não ativos. Em especial, a partir de 1871, com a Lei do Ventre Livre, passaram a ser potencialmente considerados cidadãos não só os filhos dos homens livres, abastados ou pobres, mas também os nascidos de escravos que poderiam usufruir da convivência em um espaço social híbrido e desigual, de um lado, o ser livre, e de outro, seus pais e irmãos mais velhos, ainda escravos, porque uma vez nascidos antes da referida lei, assim, o eram (SIQUEIRA, 2000).

Houve uma busca de homogeneização que caracterizou fortemente a instrução pública na Província de Mato Grosso, além de unificar o ensino primário, transmutando-o em um só grau, com eliminação do primário complementar. O Governo Provincial, a partir de 1872, tratou de unificar horários, compêndios, métodos de ensino, sistema de fiscalização e outros mecanismos estabelecidos pelas reformas da instrução pública, tudo com base em regulamentos e regimentos.

No Mato Grosso, criou-se o Conselho Literário para coordenar a homogeneização da reforma da instrução pública, proposta pelo Presidente da Província do estado, Francisco José Cardoso, e apresentada à Assembleia Legislativa, com os fundamentos em relação à instrução primária. E assim, a instrução pública estendeu-se até a República. Historicamente, nota-se que a Proclamação da República aconteceu na capital do Brasil, ou seja, no Rio de Janeiro que só chegou a estado, em 09 de dezembro de 1889, data em que Antônio Maria Coelho assumiu as ordens do governo republicano, em Mato Grosso (SÁ, 2007).

Em 15 de agosto de 1891, promulgava-se a Primeira Constituição do estado de Mato Grosso. O termo Província deu lugar ao estado. O chefe do executivo mantinha a denominação de presidente. Eleito pela Assembleia Legislativa, o jurista Dr. Manoel José Murtinho assumiu o cargo de primeiro presidente do estado de Mato Grosso, em 16 de agosto de 1891.

No início do Período Republicano, em Mato Grosso, como também em todo o Brasil, foi marcado por tentativas de adequação institucional, no âmbito da educação representativa do ideário republicano. Tal ideário era formado por ideias liberais que propunham o processo da liberdade de ensino, a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade para a instrução, além da adoção nas escolas do método pedagógico intuitivo e mútuo/simultâneo. As análises realizadas sobre o ideário republicano destacam as ideias debatidas e produzidas no campo político, no período compreendido pela Primeira República, no Brasil.

A grande mudança das escolas, em Mato Grosso aconteceu em 1910, com a construção dos grupos escolares, que presumia um novo modelo de instituição, desde a sua estrutura física até as relações intraescolares, constituídas, de acordo com a nacionalidade e a divisão do trabalho do professor e dos outros funcionários. A criação dos famosos grupos escolares, apesar de parecer atualmente pouco moderno, foi um projeto altamente inovador para a época, por reunir em um mesmo prédio várias crianças e professores, sob a orientação e a administração de um professor que assumia a função de diretor.

1.5 Organização Político- Administrativa do Estado

A organização político- administrativa do Brasil foi identificada, a partir do preâmbulo dos primeiros artigos da Constituição Federal, o que possibilitou traçar as principais características do Estado Nacional, descrevendo as instituições que lhe deram suporte. As instituições tinham implicação direta no funcionamento do estado e no processo de formação das leis: a forma federativa de estado e a divisão de poderes.

A forma federativa de estado constava do Artigo 1º da Constituição que definia o Brasil como uma República Federativa. O estado brasileiro foi composto pela associação de unidades territoriais, dotadas de autonomia política, que eram os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Estes se vinculavam à União e expressavam-se nacionalmente por ela, como entidade jurídica e política representativa da unidade nacional e exerciam, com exclusividade, a soberania diante dos atores internacionais.

Além da separação de poderes, princípio estabelecido no Artigo 2º da Constituição de 1891, encontrava-se outro critério de divisão do poder político, consagrado no ordenamento jurídico, que considerava as funções do estado. Ficou conhecido como o princípio da separação de poderes. Esse princípio teve origem no Iluminismo, quando o poder do Estado não devia ser exercido por uma única pessoa ou instituição, o que poderia levar a abusos e colocar em risco os direitos dos cidadãos. Ao contrário, dever-se-ia dividir o conjunto de atribuições e prerrogativas, estatais segundo um critério funcional, atribuindo a diferentes órgãos e pessoas tarefas e poderes específicos. Nasce desta forma, a clássica separação dos Poderes do Estado em Legislativo, Executivo e Judiciário, o estado moderno ou burguês. O Poder Legislativo encarrega-se da elaboração das leis, expressando os valores e a vontade popular, dependendo do regime; ao Executivo, cabe executar as leis e desenvolver as atividades necessárias para atingir aos objetivos da sociedade; ao Judiciário, compete resolver, com base na lei, os conflitos que surgirem nas relações sociais, econômicas, políticas, tanto públicas quanto privadas.

Para a organização político-administrativa, cabe aos órgãos e agentes políticos o cumprimento de suas respectivas tarefas. Esses também detêm, nos termos da Constituição, os poderes e prerrogativas necessárias, como o de recolher impostos, administrar os recursos públicos e exigir o cumprimento de decisões tomadas, com base na lei. Fazem parte desse regime de separação os mecanismos de controle de um poder sobre o outro, destinados a evitar que qualquer um deles invada a competência dos demais ou que seja exercido de forma ilegal ou ilegítima. Esses instrumentos de controle e fiscalização são conhecidos também como sistema de freios e contrapesos por se destinarem a promover o exercício harmônico dos poderes.

Consta no Art. 1º da Constituição de 1891 que:

A Nação Brasileira adapta como forma de governo, sob o regimento representativo, República Federativa proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpetua e indissolúvel das suas antigas províncias, em Estados Unidos do Brasil (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 593).

A Constituição de 1891 mostra a adoção do Regime Republicano, com a introdução de profundas modificações na estrutura e no exercício de poder, transferindo para o Poder Judiciário o controle da constitucionalidade das leis. As províncias transformaram-se em estados, e os estados fundaram os municípios, mantendo o município neutro, e o Distrito Federal, continua sendo a capital do Brasil.

A seguir, o Art. 4º da Constituição de 1891:

Os Estados podem incorporar-se entre si, subdividir-se, ou desmembrar-se, para se anexar a outros, mediante aquiescência das respectivas assembléias legislativas, em duas sessões anuais sucessivas e aprovação do Congresso Nacional (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 593).

Em relação às discussões do processo constituinte, Cury (1996, p.76), resume suas análises nos seguintes termos:

[...] a Constituinte avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais. Nesse último caso, se cabe falar em Locke, faz sentido a presença silenciosa de Hobbes no terreno da célebre “questão social”. O silêncio constitucional sobre a desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória. No campo da educação escolar é possível dizer que a educação teria sido o único direito social insinuado no campo dos direitos civis. Mas, mesmo isto, com a hegemonia do liberalismo oligárquico, será ancorado na dimensão de *virtus*, próprio do esforço individual de cada qual. Assim, não haverá educação obrigatória exatamente porque a oportunidade educacional será vista como demanda individual.

O autor mostra, claramente, que Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização política e administrativa. Os estados, regidos por Constituição própria, passaram a ter autonomia para eleger seus governantes, realizar transações financeiras externas, organizar suas próprias forças policiais e legislar sobre questões fundamentais, como a educação.

Por conseguinte, a descentralização administrativa e política, em todo território nacional, acabou por justificar a ausência da União no campo da educação, bem como de se constituir como um sistema nacional de ensino.

Os estados - autônomos - passaram a legislar e a organizar sua rede de ensino, no que se refere à estrutura, à organização e aos métodos didáticos. Na prática, com a descentralização administrativa, cabia à União criar e controlar a educação no país. Aos estados e municípios cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, incluindo as escolas normais.

Em relação à questão educacional, nas Mensagens, estão associadas às questões e ideias políticas, pedagógicas, educacionais do ensino primário bem como a didática das aulas. Dentre os inúmeros enunciados importantes contidos nas Mensagens, esta pesquisa focalizou os que tratam sobre a instrução primária ou ao ensino primário de 1889 a 1930.

Na sequência, são apresentados os dados da análise quantitativa das Mensagens, referentes ao estado do Maranhão.

Tabela 1 - Quantitativo das Mensagens dos Presidentes do estado do Maranhão

Data do envio das Mensagens	Presidente do Estado no período de 1891 a 1930	Quantidade de páginas: Mensagens/anexos
30/06/1889	Alves da Silva	17
07/07 1890	José Thomaz Porcicúncula	16
06/08/1892	Manoel Inácio Belfort Vieira	37
11/06/1892	Manoel Inácio Belfort Vieira	13
22/02/1893	Alfredo da Cunha Martins	45
05/06/1894	Casemiro Dias Vieira Júnior	75
12/07/1894	Casemiro Dias Vieira Júnior	50
07/02/1895	Manoel Inácio B. Vieira	04
02/02/1895	Casemiro Dias Vieira Júnior	50
06/02/1896	Manoel Inácio Belfort Vieira	78
18/02/1897	Manoel Inácio Belfort Vieira	111
12/02/1898	Alfredo da Cunha Martins	126
12/02/1899	João Gualberto Torreão da Costa	236
12/02/1900	João Gualberto Torreão da Costa	241
13/02/1901	João Gualberto Torreão da Costa	180
12/02/1902	João Gualberto Torreão da Costa	195
11/02/1903	Alexandre Collares Moreira Júnior	163
28/02/1904	Alexandre Collares Moreira Júnior	173
16/02/1905	Alexandre Collares Moreira Júnior	185
07/02/1907	Benedicto Pereira Leite	46
21/02/1908	Benedicto Pereira Leite	31
11/02/1909	Arthur Quadros Collares Moreira	23
05/02/1910	Luiz A. Domingos da Silva	140
12/02/1911	Luiz A. Domingos da Silva	27
05/02/1912	Luiz A. Domingos da Silva	26
05/02/1913	Luiz A. Domingos da Silva	26
05/02/1914	Luiz A. Domingos da Silva	19
05/02/1915	Herculano Nina Parga	61
05/02/1916	Herculano Nina Parga	175
05/02/1917	Herculano Nina Parga	29
05/02/1918	Antonio Bricio de Araújo	38
05/02/1919	Raul da Cunha Machado	70
05/02/1920	Urbano Santos da Costa Araújo	26
05/02/1921	Urbano Santos da Costa Araújo	47
05/02/1922	Urbano Santos da Costa Araújo	47
05/02/1923	Raul Cunha Machado	39
05/02/1923	Godofredo Mendes Lima	13
05/02/1924	Godofredo Mendes Lima	82
05/02/1925	Godofredo Mendes Lima	79
05/02/1926	Godofredo Mendes Lima	38
05/02/1927	J. Magalhães de Almeida	128
05/02/1928	J. Magalhães de Almeida	161
05/02/1929	J. Magalhães de Almeida	116
05/02/1930	J. Magalhães de Almeida	143

Fonte: Adaptado de: <www.crl.edu/brazil>.

Observa-se que, no estado do Maranhão, houve 17 Presidentes de Estado, na Primeira República. E quase todas as Mensagens foram enviadas na primeira quinzena de fevereiro de cada ano. Sobre instrução pública, encontram-se 3.625 páginas em mensagens, anexos e mapas, sobre vários assuntos do interesse político maranhense. As Mensagens envolvem aspectos, tais como: saúde pública, hospitais, finanças, economia, pecuária, assistência social, eleições, edificações urbanas, agricultura, estrada de ferro, serviço público, sistema carcerário, rodovias e outros.

Após a instalação e a construção dos grupos escolares e a Escola-Modelo, estes se tornaram espaços de inovações, servindo de referência para os demais estabelecimentos de ensino, por meio das Mensagens. Estas determinavam a convocação anual de professores do interior, para examinarem as inovações e os exercícios pedagógicos em ambas as instituições e ainda os serviços escolares sob a coordenação do Secretário do Interior, a quem cabia coordenar a instrução pública. A Primeira República constituiu-se como um período de transição em que se identificaram transformações ocorridas, conforme constam nas Mensagens pesquisadas. Em relação ao estado do Maranhão, as Mensagens apontavam uma alta taxa de crianças fora da escola e os baixos custos para o seu funcionamento.

A seguir, apresenta-se o quantitativo das Mensagens dos Presidentes do estado de Minas Gerais.

Tabela 2 - Quantitativo das Mensagens dos Presidentes do estado de Minas Gerais

Data do envio das Mensagens	Presidente do Estado no período de 1891 a 1930	Quantidade de Mensagens/anexos	páginas:
18/06/1891	Antonio Augusto de Lima ⁸	63	
21/01/1892	Eduardo Ernesto da Gama Cerqueira	37 (15 p. em anexo)	
21/04/1893	Affonso Augusto Moreira Penna	35	
21/04/1894	Affonso Augusto Moreira Penna	41	
21/04/1895	Chrispim Jacques Bias Fortes	32	
15/06/1896	Chrispim Jacques Bias Fortes	41	
15/06/1897	Chrispim Jacques Bias Fortes	32	
15/06/1898	Chrispim Jacques Bias Fortes	46	
15/06/1899	Francisco Silviano de Almeida Brandão	67	
15/06/1900	Francisco Silviano de Almeida Brandão	56	
15/06/1901	Francisco Silviano de Almeida Brandão	53	
15/06/1902	Joaquim Cândido da Costa Sena	67	
15/06/1903	Francisco Antonio de Salles	74	
15/06/1904	Francisco Antonio de Salles	112	
04/12/1904	Francisco Antonio de Salles	12	
15/06/1905	Francisco Antonio de Salles	60	
15/06/1906	Francisco Antonio de Salles	99 (81 p. em anexo)	
15/06/1907	João Pinheiro da Silva	56	
15/06/1908	João Pinheiro da Silva	54	
1909 ⁹	Wenceslau Braz Pereira Gomes	49	
14/06/1910	Wenceslau Braz Pereira Gomes	62	
15/06/1911	Júlio Bueno Brandão	77	
15/06/1912	Júlio Bueno Brandão	94	
15/06/1913	Júlio Bueno Brandão	116	
15/06/1914	Júlio Bueno Brandão	127	
15/06/1915	Delfim Moreira da Costa Ribeiro	171	
15/06/1916	Delfim Moreira da Costa Ribeiro	159	
15/06/1917	Delfim Moreira da Costa Ribeiro	126	Continua...

⁸. O ex-presidente de estado, nomeado em 14/03/1891, governou de 18/03/1891 e 18/07/1891 (ARAÚJO, 2012, p. 103).

⁹. A Mensagem em apreço não apresenta datação referente ao dia e ao mês de envio da mesma (ARAÚJO, 2012, p. 103).

15/06/1918	Delfim Moreira da Costa Ribeiro	148
15/06/1919	Artur da Silva Bernardes	120
15/06/1920	Arthur da Silva Bernardes	115
15/06/1921	Arthur da Silva Bernardes	102
14/06/1922	Arthur da Silva Bernardes	102
14/06/1923	Raul Soares de Moura	272
14/06/1924	Raul Soares de Moura	318
14/06/1925	Fernando de Mello Vianna	386
14/06/1926	Fernando de Mello Vianna	414
14/07/1927	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	140
14/07/1928	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	195
01/08/1929	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	236
01/08/1930	Antonio Carlos Ribeiro de Andrada	342

Fonte: ARAÚJO (2012, p. 102-103). Disponível em: <www.crl.edu/brazil>

A tabela acima apresenta 41 Mensagens, enviadas totalizando 4.420 páginas, durante a Primeira República, cada uma com um número diferenciado de páginas. Estas foram enviadas por 15 Presidentes de estado, com uma gestão que variava de um até seis anos, reproduzindo o discurso político de cada um deles.

Em relação às Mensagens dos Presidentes do estado de Minas Gerais, estas são evidentes e se constituíram em práticas que, ao longo dos 40 anos, resultaram em melhorias na instrução pública, como a construção de grupos escolares, denominados palácios de instrução, onde a instrução primária era considerada modelo para as outras escolas mineiras. O conteúdo das Mensagens diferenciava-se de Presidente para Presidente.

A seguir, apresenta-se o quantitativo das Mensagens dos Presidentes do estado do Mato Grosso.

Tabela 3- Quantitativo das Mensagens dos Presidentes do estado do Mato Grosso

Data do envio das Mensagens	Presidente do Estado no período 1891 a 1930	Quantidade de Mensagens/anexos	páginas:
01/06/1892	Generoso Paes Leme de Souza Ponce	12	
13/05/1893	Manoel José Murtinho	22	
13/05/1894	Manoel José Murtinho	66	
13/05/1895	Manoel José Murtinho	27	
01/02/1896	Antonio Correia da Costa	31	
01/02/1897	Antonio Correia da Costa	33	
01/02/1899	Antonio Cesário de Figueiredo	37	
03/02/1900	Antonio Pedro Alves de Barros	35	
02/02/1901	Antonio Pedro Alves de Barros	11	
02/02/1902	Pedro Alves de Barros	55	
10/01/1903	Antonio Pedro Alves Barros	32	
03/03/1904	Antonio Pedro Alves Barros	18	
04/03/1905	Antonio Pedro Alves Barros	26	
06/07/1906	Pedro Leite Osório	06	
13/05/1907	Pedro Leite Osório	30	
15/05/1908	Generoso Paes Leme de Souza Ponce	39	
13/05/1909	Pedro Celestino Correia da Costa	28	
13/05/1910	Pedro Celestino Correia da Costa	24	
13/05/1911	Pedro Celestino Correia da Costa	34	
13/05/1912	Joaquim Augusto da Costa Marques	66	
13/05/1913	Joaquim Augusto da Costa Marques	96	Continua...

13/05/1914	Joaquim Augusto da Costa Marques	88
13/05/1915	Joaquim Augusto da Costa Marques	72
15/05/1916	Caetano Manoel de Faria Albuquerque	99
22/01/1918	Camillo Soares de Moura	10
17/01/1918	Camillo Soares de Moura	07
13/05/1918	Francisco de Aquino Correia	69
07/09/1919	Francisco de Aquino Correia	134
07/09/1920	Francisco de Aquino Correia	180
07/09/1921	Francisco de Aquino Correia	36
13/05/1922	Pedro Celestino Correia da Costa	73
21/05/1923	Pedro Celestino Correia da Costa	98
13/05/1924	Pedro Celestino Correia da Costa	93
13/05/1925	Estevão Alves Correia	64
13/05/1926	Mário Correia da Costa	102
13/05/1927	Mário Correia da Costa	202
13/05/1928	Mário Correia da Costa	192
13/05/1929	Mário Correia da Costa	199
13/05/1930	Anibal Toledo	151

Fonte: Adaptado de: <www.crl.edu/brazil.>.

No estado do Mato Grosso, houve Presidentes, durante o período de 1889 a 1930. Foram enviadas 39 mensagens, contendo 1.840 páginas, sobre a instrução pública. Muitas delas ficaram, simplesmente, no discurso sem serem efetivadas. Dentre elas, para a referida investigação, escolheram-se as Mensagens vinculadas à instrução pública e, principalmente, ao ensino primário.

Considerando que as Mensagens indicavam os caminhos que os agentes políticos deveriam seguir, principalmente, em relação à escola primária, o conteúdo presente nas Mensagens refere-se aos seguintes aspectos: construção de escolas, contratação de professores, compra de mobiliário, aquisição de material didático, inspetoria, nomeação de diretores da escola e ampliação de salas de aulas.

A política matogrossense teve êxito nacionalmente, a partir da instalação do Governo Republicano e do incentivo à efetivação da instrução pública, mencionada por todos os Presidentes nas Mensagens enviadas ao governo central, sobre as quais Siqueira Sá e Palhares Sá (2011, p. 30) destacam:

A primeira iniciativa, após a implantação do governo republicano, voltada para a educação popular, foi a reorganização da instrução pública em 1891 e, posteriormente, em 1896, incorporando novos discursos, como a obrigatoriedade escolar, a laicidade, a gratuidade do ensino e a proposição de uma nova metodologia: o ensino intuitivo. No entanto, tais regulamentos foram gestados nesse cenário de confrontos entre coronéis, interrompendo o funcionamento das escolas e criando um ambiente impróprio para as discussões em torno dos problemas de ensino. O resultado foi que muitas prescrições legais não foram aplicadas na prática educativa, como foi o caso do programa escolar e do uso do método intuitivo.

Conforme as considerações dos autores, o método intuitivo é um método experimental que possibilita a aprendizagem por meio da observação, utilizando-se de novos materiais, com finalidade de educar os alunos de forma inovadora, na construção do conhecimento e da implementação de atividades produtivas. Esse método tornou-se presente nas escolas públicas matogrossenses, no final do século XIX.

Sobre a organização do estado do Mato Grosso, Siqueira Sá e Palhares Sá (2011) destacam que esta começou a ter raízes consistentes com a implantação do governo republicano, e o fator responsável para isso foi a reorganização da instrução pública sobre a qual o governo federal enviava mensagens, anualmente, de 1889 a 1930.

CAPÍTULO II

A REPÚBLICA NO BRASIL: ORGANIZAÇÃO CONSTITUCIONAL E EDUCACIONAL

2.1 O Pensamento Republicano no Brasil (1889-1930) e a Educação Escolar

De acordo com o Manifesto Republicano de 1870, o pensamento republicano cultivou suas raízes e foi marcado, definitivamente, pela marcha evolutiva dessas ideias, dando um novo impulso à consolidação “dos direitos da nação”. Abordava as questões religiosas, a abolição e a questão militar, que se desenvolveram no mesmo ritmo em que avançavam as aspirações federalistas, visando a uma ampliação de autonomia política e administrativa das províncias.

Conforme afirmação, a seguir:

Em dezembro de 1870 é divulgado o Manifesto Republicano, que procura “buscar em melhor origem o fundamento dos direitos da nação” e é na excessiva centralização “na liberdade aparente e no despotismo real” que se cifra a crítica acerba ao regime então existente, assinalando ainda que o Brasil, antes ainda da ideia democrática, encarregou-se a natureza de estabelecer o princípio federativo (VENÂNCIO FILHO, 1996, p. 111).

O Manifesto Republicano, em sua configuração teórica, defende a excelência dos ideais republicanos, como doutrina política, na orientação das fundações dos partidos republicanos de São Paulo (1873) e, em Minas Gerais (1888), “a política do café-com-leite”, além do Rio Grande do Sul (1882). Estes estados moveriam a política durante a Primeira República e, certamente, não só associados aos partidarismos políticos estaduais, mas às estruturas que nutriam as oligarquias e o coronelismo brasileiro. A publicação do Manifesto Republicano em 1870 representou o marco simbólico do início da campanha contra a monarquia no país. Esse documento reuniu e divulgou as medidas que seriam adotadas com a implantação de um governo republicano e federalista.

Segundo Bello (1969, p. 11):

O Manifesto de 1870 é um documento sem vibração emocional. O problema básico da abolição da escravatura, essência do Império, é cuidadosamente evitado, de certo para não irritar os escravocratas paulistas e fluminenses.

Talvez por isso mesmo, mostra-se medíocre a capacidade de proselitismo dos republicanos. São elementos muito precários de propaganda os pequenos e quase sempre insignificantes jornais e clubes republicanos que se fundaram por todo país. Não se destacam os primeiros deputados republicanos que chegaram ao Parlamento.

De acordo com o autor, a propaganda abolicionista estava não só a favor da Nação, mas também dos republicanos que lutavam pelo poder. A campanha abolicionista absorvia, de algum modo, o movimento Republicano. Este era apoiado pela Igreja Católica que aprovava a chegada da República, a qual traduzia os anseios nacionais da vida livre e do progresso da nação.

No Manifesto Republicano de 1870, a respeito do ensino/instrução primária, escola ou educação escolar, a não ser um pequeno apontamento, como crítica ao tolhimento das liberdades por parte do Império, qual seja: “[...] a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e pelo monopólio oficial” (MANIFESTO REPUBLICANO, 1870, p. 10).

O Manifesto Republicano de 03/12/1870, cerca de 20 anos antes da Proclamação da República, em 15/11/1889, foi um documento que deu suporte efetivo ao movimento republicano brasileiro.

Para Araújo (2012, p.119):

[...] além da crítica ao poder imperial e de evocações ao passado que dariam sustentação ao republicanismo, algumas palavras de ordem se fazem recorrentemente presentes. Dentre outras: defesa dos direitos da nação, soberania do povo, homens livres subordinados aos interesses da pátria, liberdade civil e política, democracia, patriotismo, críticas aos privilégios de religião, de raça, de soberania e de posição, vontade coletiva do povo brasileiro, eleições livres, liberdade de consciência, liberdade econômica, liberdade de imprensa, liberdade de associação, liberdade do ensino, liberdade individual, princípio federativo, autonomia das unidades federadas, o papel das municipalidades em relação ao princípio federativo, governo representativo, soberania nacional, liberdade democrática, necessidade de uma assembleia constituinte, instauração de um novo regime, partido republicano federativo.

De acordo com esta citação, o Manifesto Republicano apresenta questões políticas em que foram identificados somente os interesses que davam sustentação ao regime republicano. Vale observar que em todo o Manifesto estava ausente a instrução primária. O Manifesto Republicano iniciou-se em torno da proclamação da República e mostrou dificuldade de se construir um “herói” para o novo regime governamental. Entretanto, os heróis surgiram em curto tempo com as lutas que precederam a nova ordem. O candidato apontado para o papel

de herói republicano, no Brasil, foi Deodoro da Fonseca, que proclamou a República Brasileira, em 15 de novembro de 1889.

O Governo Imperial atendia aos interesses da camada elitizada constituída de duas correntes significativas: a primeira estava ligada à lavoura tradicional que era a de cana-de-açúcar, tabaco e algodão. A segunda referia-se ao café - a nova lavoura. O café, nesse período, dominava o aparelho do Estado, admitindo, assim, a participação dos cafeicultores que conduziam os rumos do país, em favor de seus interesses.

A palavra República “[...] é um termo de origem latina que significa coisa pública (em latim: res, rei significa coisa; e pública, em oposição a *privatu*) [...]”, somente registrado em português, a partir do século XV, representando a orientação antiga: “República coisa do povo, considerando tal, não todos os homens de qualquer modo congregados, mas a reunião que tem seu fundamento ao consentimento jurídico e na utilidade comum” (CÍCERO, 1973, p. 30).

Quando Cícero menciona povo, significa que: “[...] é todo povo. Isto é, toda a sociedade fundada com condições expostas em toda cidade, ou, até mesmo, toda constituição particular, toda coisa pública”. Por isso, entende-se que toda coisa do povo necessita ser regida por uma autoridade, apoiada sobre o princípio que presidiu a formação do Estado. A ideia de que os representantes do povo devem elaborar leis as quais vão ao encontro do povo, complementa o sentido do termo República.

Assim,

Sendo lei o laço de toda a sociedade civil, e proclamando seu princípio a comum igualdade sobre que a base assenta uma associação de cidadãos cujos direitos não são os mesmos para todos? Se não se admite a igualdade da fortuna dos direitos parece menos obrigatório entre os membros de uma mesma República. Que é, pois, o Estado, senão uma sociedade para o Direito? (CÍCERO, 1973, p. 32).

A República deve ser conduzida por leis as quais se unem em uma teia que ligam e interligam todos os pilares do governo, isto é, como uma sociedade é capaz de criar leis para si própria, promovendo a identificação entre quem cria e quem recebe uma regra de conduta. E, ao mesmo tempo, as leis são criadas, planejadas e organizadas por pessoas, transformando-se em uma constituição que controla o país, uma vez que o ser humano é um legislador livre e consciente do conjunto de normas e leis morais que adota em sua existência social.

No Dicionário de Ciências Sociais: “República é uma forma de governo sem monarca, associada mais à representação popular efetivada através de alguma forma de processo eletivo e, em diversos graus, aos princípios da democracia liberal” (SILVA, 1986, p. 1066).

A República é, muitas vezes, equiparada à democracia, porém, observa-se que há repúblicas nitidamente democráticas na forma, mas, na prática, são Estados governados por um ou por alguns, e não por muitos, conforme regem os princípios democráticos. É a participação do povo na decisão das ações nas políticas públicas de todos e não de poucos que decidem por muitos. Ou seja, a República é a estrutura de poder instituída sobre determinado território ou população de natureza duradoura, representativa do povo e instituída para a sua defesa que se constitui em sociedade.

Assim, República é definida por Kant (1998, p. 83) como:

Essa Constituição [republicana] é uma única Constituição política duradoura, na qual a lei é autônoma e não está vinculada a nenhuma pessoa em particular, [...] Toda república verdadeira e não pode ser outra coisa senão um sistema representativo do povo, para a defesa dos seus direitos.

A contribuição de Kant (1998), cuja concepção republicana fundamenta-se em interpretações, concretizadas em fundamentos da Constituição Republicana, tem como base os princípios de liberdade, participação e igualdade de seus membros, o que possibilita a integralização do indivíduo à sociedade, em relação a uma única legislação comum, onde reina a igualdade de todos, enquanto cidadãos, de acordo com os princípios regulamentados em leis constitucionais.

Assim sendo, vale destacar o que Cícero (1973, p. 52) apontou:

A Constituição da República não foi obra de um homem nem de um tempo. Claramente se vêem quantas e quais foram em cada reinado, as coisas boas. Mas, afigura-se-me que chegamos àquele que, dentre todos, me parecem ser o que mais e mais claro viu na Constituição da República.

De acordo com o pensamento de Cícero, além da Constituição da República, existia um governo estabelecido que apresentava uma infinita vantagem, pelo fato de ter sido instituído entre os homens (povo) que, em sua maioria, eram governados pela autoridade e não pela razão, e nunca reconheciam autoridade, ao que não se apresentava a recomendação da antiguidade. O povo lutava por melhorias para o bem da nação e, mesmo assim, adaptava suas inovações ao antigo edifício, conservando os principais pilares e sustentáculos da Constituição, mantendo, assim, uma república forte. A história mostra-nos que o regime republicano não nasceu pronto, mas foi pensada pelo homem há vários séculos. Entende-se,

até hoje, que não existe uma república perfeita, completa, formada e íntegra. Cada nação possui um modelo republicano próprio e, cada vez mais, os países recebem os ajustes reais, para que a população viva em harmonia e paz.

A Proclamação da República aconteceu, no Brasil, com a queda da monarquia, por três grandes motivos, segundo Bello (1969, p. 03): “[...] a Questão Religiosa, a Abolição e a Questão Militar”. É evidente que a abolição marcou um grande passo na marcha final de um longo período imperial para a República, entretanto, foi decisivo também o apoio dos militares.

O governo republicano tem, em seu próprio nome, o caráter provisório, essencialmente, a finalidade de garantir a integridade da pátria e a ordem pública, assegurando o funcionamento normal dos órgãos judiciários e administrativos, os compromissos nacionais e estrangeiros, vantagens e direitos adquiridos pelos funcionários do Estado. Foram abolidos o Conselho de Estado e o Senado vitalício, como foi simplesmente dissolvida a Câmara dos Deputados. No Decreto n. 1, fica proclamada provisoriamente e decretada como forma de governo da nação brasileira: a República Federativa do Brasil. “Aos poucos a República passara do sonho para a realidade” (BELLO, 1969, p. 34). A República no Brasil, como aconteceu no passado, era prematura, ou, mais que isso, confundia-se no julgamento com a perspectiva do caudilhismo endêmico do continente, na moldura monárquica. Seria possível atender aos desejos liberalizantes do país e aos anseios de ordem e de progresso material.

O primeiro Presidente da República do Brasil afirmou, na Mensagem, que:

É chegado o momento de comunicar-vos, com íntima satisfação que o novo régimen político do Brasil foi reconhecido por quase todos os países da América e da Europa.

A República está felizmente em paz com todas as Nações do mundo, e tudo concorre para que sejam cordiais as relações que com ellas mantem (BRASIL, 1891, p. 4).

Observa-se que os países americanos e europeus reconheceram a Proclamação da República Brasileira e, conforme as palavras do presidente, o novo sistema governamental foi bem aceito e se encontra em paz com todas as nações do mundo. Mas a proclamação da República Brasileira era provisória, em 1889.

O Governo foi provisório, inicialmente, comandado por Marechal Deodoro da Fonseca que, por sua vez, estabeleceu algumas modificações, tais como a reforma do Código Penal, a separação da Igreja e do Estado, a naturalização dos estrangeiros residentes no país, a destituição do Conselho, a anulação do senado vitalício, dentre outros (FAUSTO, 2000).

De acordo com Carvalho (1990, p. 39):

A República no Brasil, para esse grupo era o ato final da Questão Militar, sua solução definitiva pela eliminação de um regime que, segundo eles, era dominado por uma elite bacharelesca infensa aos interesses castrenses, desrespeitosa dos brios militares. Esse grupo não tinha visão elaborada de república, buscava apenas posição de maior prestígio e poder, a que julgava ter o Exército direito após o esforço de guerra contra o Paraguai.

A disputa pelo poder era entre os militares que tinham interesses diversos e se divergiam em suas concepções de como organizar a República. O tema corporativo foi decisivo para convencer Deodoro a participar do movimento. Reconheceu-se a resistência de civis, paisanos e outros na conspiração, cujo assunto era estritamente militar.

Com a República, os que apoiavam Deodoro resumiam-se somente ao Exército. A República da vertente de Benjamim Constant queria a salvação da pátria. Nesse sentido, absorvia-se do positivismo uma visão integrada da história, uma interpretação do passado e do presente bem como uma projeção do futuro.

A história tinha suas leis, seu movimento predeterminado em fases bem definidas, mas a ação humana, especialmente a dos grandes homens, poderia apressar a marcha envolvida da humanidade. Essa marcha, no caso brasileiro, passava pelo estabelecimento de uma república que garantisse a ordem material, entendida como incorporação do proletariado à sociedade, e a liberdade espiritual, isto é, a quebra dos monopólios da Igreja e do Estado sobre a educação, a religião, a ciência (CARVALHO, 1990, p. 42).

Muitos positivistas ligados a Deodoro da Fonseca não se conformaram com o uso exclusivo da tática do convencimento da Proclamação da República. Envolviam-se no confronto político, em conspirações e revoltas para impedir a Proclamação da República. Dentre os militares que estavam a favor do novo regime e contra os políticos que queriam a continuidade do Império, alguns eram reprovados e excomungados pela Igreja Católica, porque não estavam a favor do novo regime político.

O Brasil conquistou o regime republicano, mas a população e a nação não estavam preparadas para o acontecimento. Parte dos republicanos ficou preocupada, porque não sabia o que fazer, pois não foram planejadas pelas lideranças políticas republicanas, as ações que deveriam ser tomadas, imediatamente, para gerar as mudanças que o país precisava naquele momento.

A República herdou do Período Imperial inúmeras situações/problemas: analfabetismo, péssimas condições agrícolas, nenhuma qualidade de mão-de-obra e poucas

estradas. Na passagem do Império para a República, o país passava por uma série de transformações em diversos setores, tanto na esfera qualitativa quanto na quantitativa, isto é, nos setores: econômicos, políticos, sociais e de instrução escolar.

A seguir, a afirmação de Deodoro da Fonseca, em relação à consolidação da República:

Proclamada a República, cumpria ao Governo Provisório promover, no mais breve prazo, a reunião dos imediatos representantes da soberania nacional; e, para a respectiva eleição, é innegável que não lhe era licito, sem contradição, recorrer ao mesmo processo que vigorava no regimen decahido, e que, como é notório, significa apenas engenhosa combinação, na qual alias não resultava-se a expressão sincera da vontade popular. Nestas condições, expediram-se os decretos de 8 de fevereiro e 23 de junho de 1890, de acordo com os quaes procedeu-se em todo o paiz a eleição no dia 15 de setembro subsequente (MENSAGEM, 1891, p. 05).

Outro setor importante da República nascente foi o dos militares. Deodoro da Fonseca tornou-se chefe do Governo Provisório e algumas dezenas de oficiais foram eleitas para o Congresso Constituinte. Eles não constituíam um grupo homogêneo. Havia rivalidades entre o Exército e a Marinha, enquanto o Exército tinha sido o articulador do novo regime, a Marinha era vista como ligada ao Império. Para o exército, a República deveria ser dotada de um poder forte, ou passar por uma fase mais ou menos prolongada de ditadura.

Instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais que, ao serem ampliadas, encaminharam-se para a “política dos governadores”. Em relação aos homens mais importantes de cada lugar, eram vistos os que tinham seu poderio econômico e social assentado e se mantiveram mais fortemente, ainda, como chefes das oligarquias regionais. Dessa forma, atuaram como as principais forças sociais no âmbito dos governos estaduais e federal.

De acordo com Nagle (2009, p. 12):

[...] traduziram no plano político as condições objetivas da estrutura agrária dominante. Estabelecida a relação entre o coronelismo e os poderes públicos, daí decorreu o compromisso coronelista. Mantidas e aperfeiçoadas as características da instituição coronelista, depois da implantação do regime republicano, delas resultaram o continuísmo ou imobilismo político que caracterizou a Primeira República, bem como o fraco centralismo e as feições do então restrito colégio eleitoral e a forma comprometida das regras da elegibilidade.

Nesse sentido, o regime republicano, vigente até 1929, não manteve apenas, em toda sua plenitude, o sistema coronelista. Este foi também aperfeiçoado e ampliado pela formulação da “política dos governadores”, ou também a chamada de “política dos estados”, reflexo do mesmo sistema do plano nacional. A “política dos estados” é a política responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças representadas pelo coronelismo, e sem a qual, dificilmente, seria evitada a luta e o movimento no sistema republicano para alternância de poder. Esse movimento foi até o término da Primeira República, que transformou os governadores dos estados nos eleitores dos presidentes da República, escolhidos por convenções onde as “cartas estavam marcadas” (NAGLE, 2009).

As ações governamentais relacionadas “a política dos estados” eram definidas pelos dois grandes Estados: Minas Gerais e São Paulo, que quase sempre se alternavam no exercício da presidência da República, inaugurando, assim, o rodízio mineiro e paulista. Essa política foi construída sobre o coronelismo, a instituição oligárquica, representada pela “política dos governadores”, e delimitou uma apresentação coletiva singular, de acordo com a qual as posições de mando se conservavam dentro de um grupo restrito que perpetuava a mesma composição de poder (CURY, 1978).

As primeiras décadas do regime republicano apontam para uma economia voltada para a produção agrícola, de matérias-primas tropicais destinadas à exportação, concorrendo para fatores tanto de natureza externa quanto interna. Internamente, consolida-se o trabalho livre, intensifica-se o processo de imigração, acentua-se a incorporação na produção de maquinários modernos e eletricidade, e a ampliação dos transportes ferroviário e marítimo, favorecendo a circulação de produtos. Externamente, contribuiu para o incremento da economia nacional, a ampliação do mercado europeu e norte-americano, favorecido pela industrialização e ascensão de vida da população.

O princípio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização, estabelecido pelo Ato Adicional de 1834, passando a educação escolar (primária e secundária) do plano nacional para o plano provincial; subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação.

O próprio discurso de Deodoro da Fonseca indicava que era necessário construir um novo país sob a égide do federalismo, do republicanismo e dos direitos do homem. Precisava organizar esta nação republicana e federativa. Organizar a nação, nesses termos, implicava, enquanto regime federativo, uma mudança política que religasse o território nacional. De

acordo com a história do Brasil, existiam inúmeras revoltas e levantes pelo país, após a proclamação da República, no entanto, era necessário consolidar o regime republicano.

Com a incorporação do imenso território dividido em estados e esses ligados à federação, fazia-se necessário lutar por uma união e cada um precisava defender o seu espaço. Sem essa incorporação espacial não haveria como erigir um Estado Nacional de cunho federativo. Para que isso funcionasse como meio ou mediador, foi usado o mais avançado e moderno meio de comunicação da época - os telégrafos. Estes serviriam como base material de um processo que religariam os espaços políticos, então federativos, enquanto espaços de comunicações. Precisava-se incrementar a comunicação para que servisse de elo entre as pessoas e as instituições. Assim atualizaram-se os correios. Os Correios e Telégrafos eram meios básicos e estratégicos, como atualmente o é a *Internet*, que acontece quase instantaneamente por meio virtual. Os telégrafos eram o meio de comunicação mais avançado da época para que a comunicação pudesse ocorrer em curto tempo. De acordo com Deodoro da Fonseca, para que a comunicação fosse mais ampla, a instrução deveria ser um marco que levaria às populações, juntamente com o progresso material, o domínio da justiça e dos direitos como elementos constitutivos dos direitos humanos.

Nessa linha de raciocínio, criou-se a perspectiva de novas vias de organização da nação, fazia-se presente a questão do federalismo e sua enorme complexidade. “Uma federação é a união de membros federados formando uma só entidade soberana: o Estado” (CURY, 1978, p. 35). E, no Brasil, é o que se denomina “União”. No regime federal, só há um Estado soberano. Suas unidades federadas subnacionais, denominadas Estados, gozam de autonomia cuja relatividade se dá dentro dos limites jurisdicionais atribuídos e especificados. E, assim, essas subunidades não são nem nações independentes, nem unidades somente administrativas.

A repercussão das ideias positivistas e a influência do grupo de admiradores e simpatizantes das ideias de Comte (1999), no plano educacional, ainda que superficiais e passageiras nos seus efeitos, deveriam ser planejadas sob a inspiração de Benjamim Constant, nomeado ministro da Educação do Brasil. Na fase republicana, as influências positivistas eram reais, portanto, tornaram-se marcantes no que se refere à educação no Brasil, em decorrência das transformações políticas existentes no país em um processo de inquietação.

A educação e o ensino, no início do Período Republicano tornaram-se valores fundamentais para o indivíduo e sua vida na sociedade, em relação ao exercício de direitos fundamentais à vida do cidadão. Assim, a República nasce acompanhada da crença da necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, e da convicção de que a

educação não só seria o mais forte instrumento para a consolidação do regime republicano, mas também para a construção de um país moderno, capaz de oferecer ao povo as condições de sua inserção no regime democrático representativo.

No começo do Período Republicano, omite-se a questão da gratuidade do ensino primário como princípio universal e mantém-se a descentralização do ensino, herdada do Império, demonstrando claramente os conflitos ideológicos entre os constituintes quanto à questão educacional. A União alegava que não tinha responsabilidade constitucional pelo ensino primário e normal, não imbuída, desta forma, de qualquer responsabilidade ou de manifestação de interesse relacionada à educação/instrução pública e à política. A responsabilidade pelo funcionamento do ensino primário e normal era uma concessão aos estados, que assumiam a responsabilidade pelo funcionamento das escolas e dos municípios, pela manutenção estrutural dos prédios escolares.

Assim, no que se refere à Educação, na Primeira República, é quase inevitável não se recorrer aos registros e testemunhos da História da Educação, cujas fontes escritas são: mensagens, relatórios, leis educacionais e outras, os quais nos levam a uma aproximação entre a análise macroestrutural e suas sínteses explicativas e, de certa forma, aos processos individuais expressos nas reformas de caráter escolanovista.

A seguir, apresenta-se, no Quadro 1, as principais Reformas nos estados.

Quadro 1- Reformas nos estados

Autor	Estado	Ano
Antonio Sampaio Dória	São Paulo	1920
Lourenço Filho	Ceará	1923
Anísio Teixeira	Bahia	1925
Francisco Campos	Minas Gerais	1927
Fernando Azevedo	Distrito Federal	1929
Carneiro Leão	Pernambuco	1929
Lourenço Filho	São Paulo	1930

Fonte: Adaptado de AZEVEDO (1996, p. 633).

De acordo com Azevedo (1996), na obra “Cultura Brasileira”, o contexto de agitação dos pensamentos inovadores, as ideias de transformações econômicas e de expansão dos centros urbanos que se iniciaram, do planalto ao litoral, propagaram pelas principais cidades do país, o movimento reformador da cultura e da educação (1920-1930). Esse movimento marcou o início da renovação escolar com a reforma de Sampaio Dória (1920), que dirigiu a instrução pública, em São Paulo, e conduziu uma campanha contra os velhos métodos de ensino.

Sob esta perspectiva, o enfoque macro da educação, muitas vezes, foi tomado como uma categoria normativa situada quase no mesmo plano, tanto da política e do pensamento,

quanto da realidade concreta. No entanto, cabe observar que outras tantas ideias circulavam e estabeleciam o conflito com o regime, porém, com pouca visibilidade, quando se compara àquelas que contavam com o apoio da institucionalização oficial: anarquistas, socialistas, e, até de uma maioria que era desprovida dessas possibilidades.

É comum dividir o estudo da educação primária, do período em questão, em dois momentos. O primeiro corresponde ao início da Primeira República, norteado pelos ideais estabelecidos para o novo regime e, o segundo, movido pela autonomia constitucional adquirida pelas unidades federadas que não aconteceram de fato.

Ao longo do período da Primeira República, a instrução pública não deixou de ser uma das principais questões sociais a ser debatida, reivindicada e proclamada como meio eficaz de promover o desenvolvimento do país e contribuir para a construção e consolidação de uma identidade nacional, necessária para a solidificação de reais valores da pátria brasileira, com vistas culturais e pedagógicas. Nesse contexto, a homologação da Constituição de 1891 não reflete todos os ideais propostos pelos republicanos.

As mudanças políticas suscitam e alteram a condução da instrução pública. Os primeiros anos de implantação do regime republicano não se referem à dificuldade de encaminhar as questões relacionadas à instrução pública.

Transcorridos alguns anos de instalação do regime republicano, as condições de funcionamento do ensino primário continuavam marcadas pelas insuficiências denunciadas pelos propagandistas republicanos, no final do Império.

Foi a partir da República com mais intensidade ler e escrever tornaram-se meios de assimilação e de aquisição de novos conhecimentos, isto é, a base da aprendizagem das outras matérias do programa extenso, adotado nas escolas. Não se pode desconsiderar, também, a importância desempenhada por esses saberes no exercício da cidadania, visto que durante quase todo o século XX, eles foram mantidos como critério para a participação política.

Segundo Carvalho (1990), em 1881, o voto censitário foi substituído pelo voto direto, no Brasil, o número de eleitores caiu drasticamente, baixando de 10% para 1%, entre os 14 milhões de habitantes estimados, na época. Com a exigência do saber ler e escrever para votar, conseguia-se negar a participação política da grande maioria da população brasileira, desse período. Assim, notáveis traços de modernização da sociedade brasileira aconteceram, ao mesmo tempo, tais como: crescimento urbano; remodelação e embelezamento das cidades com a abertura e calçamento de ruas e prolongamento de avenidas; construção de prédios públicos; arborização de parques e jardins públicos; casas de comércio; expansão das estradas de ferro; iluminação elétrica; instalação de fábricas; dentre outros melhoramentos.

Durante alguns anos, após a proclamação da República, em vários estados brasileiros, os governos estaduais buscaram instalar reformas na instrução pública, visando instituir um moderno aparelho de ensino para a promoção da educação popular. Os dispositivos legais incorporaram os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário, o caráter laico da educação e o compromisso formal do poder público em ampliar as oportunidades educacionais, mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas (NAGLE, 2009).

À escola primária foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas no começo da República. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, inculcando-lhes, especialmente, valores e virtudes morais, normas de civilidade, amor ao trabalho, respeito aos superiores, apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. Diante disso, a escola primária deveria colaborar na importante obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívicos e patrióticos, por meio dos quais seria cultivado, nas novas gerações, o amor pela pátria.

Desse modo, a escola primária republicana passou por ampliações e modernização dos programas que acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário. Com as mudanças do regime político, as reformas educacionais consolidaram uma nova organização administrativa e pedagógica no ensino primário, que viria predominar por um longo prazo.

As construções de escolas públicas, na primeira década do século XX, eram destinadas à educação escolar, onde os alunos se dedicavam à leitura do alfabeto manuscrito; às lições “de cor” da tabuada e da doutrina moral e cristã; às lições em letra bastarda, bastardinha e cursiva; e às quatro operações matemáticas. Nas escolas, havia um costume de fazer uma oração, tanto no início como no término das aulas. Isto era uma prática habitual no ensino público primário em todo país, e que, nos dias atuais ocorre, ainda, em muitas escolas. O professor e os alunos faziam uma oração, pedindo forças divinas para que o trabalho fluísse bem, e que os resultados alcançados, durante as atividades exercidas na aula, fossem em função da reza, da prece e da oração.

No início do Período Republicano, praticamente, não havia edifícios próprios do governo somente com a implantação dos grupos escolares nos 3 estados a situação melhorou para os alunos e professores, e ainda muitas escolas funcionavam nas casas dos professores, outras em espaços impróprios e insalubres, em casas residenciais, em cômodos de comércio ou em salões, cujos aluguéis eram pagos pelos professores das primeiras letras. Nas escolas

faltavam mobiliários, utensílios, banheiros, materiais didáticos, até salários para os professores.

Vale destacar ainda que, antes da fase republicana, predominava no ensino primário o modelo de organização de escola unitária, na qual o professor ministrava o ensino para alunos de diferentes níveis de adiantamento. Em 1870, foi adotado nessas escolas, o método simultâneo, no qual os alunos deveriam ser organizados em pequenos grupos, denominados de classes, de acordo com o grau de adiantamento aferido por exames. Com base nesse método, todos os alunos de uma mesma classe deveriam estudar os mesmos conteúdos e realizar, simultaneamente, as mesmas atividades. Em geral, quase todos os professores queixavam-se das atividades encontradas para a boa execução do método: havia dúvidas sobre a quantidade de classes em que poderiam dividir os alunos; não sabiam como dividir as matérias de ensino, ou seja, o que ensinar a cada classe; o que fazer com a variedade de compêndios existentes, devido à ausência de padronização do material didático; como dar atenção a cada uma das classes, e como manter a disciplina e todas as crianças ocupadas (FARIA FILHO, 2000).

Conforme Vidal (2005b), vários professores empregavam estratégias alternativas para contornar os problemas, adotando o método misto, ou seja, a combinação do ensino simultâneo oficialmente prescrito, como a reminiscência de métodos utilizados ao longo do século XIX, como o ensino individual e o ensino mútuo.

Em 19 de abril de 1890 foi criado pelo governo da República o Ministério de Instrução, Correios e Telégrafos. Isto, além de trazer um vício original de organização, englobando, a mesma pasta, um corpo de serviços públicos tão diferentes e disparatados, parecia ser um puro expediente político, utilizado para desviar, sutilmente, da pasta da Guerra, no Governo Provisório, o grande professor da Escola Militar e a personalidade de maior influência junto às gerações mais jovens de oficiais do Exército, conforme trecho a seguir:

Em 1889 empregava termos semelhantes o Ministro respectivo.
Nesse estado, sem providência alguma, encontrou a República a Instrução pública.
O ensino primário, e como consequência a Escola normal e o Pedagogium, são dependências da futura constituição do Distrito Federal, sob cuja direção terão de ficar, à vista da Constituição que nos rege.
O zelo da administração desenvolverá por certo o ensino primário já em melhores condições, a vista do regimento aprovado pelo Decreto n. 981 de 8 de Novembro de 1890, e continuará assim a mostrar que, longe de lamentar o atraso, como outrem, seguirá o trilho apontado pelo meu illustre antecessor, desenvolvendo e aperfeiçoando o que já encontra no regimento em vigor (BRASIL, 1889, p.11).

Nesse sentido, a instrução pública/ensino primário passou a ser um instrumento de progresso e desenvolvimento no Brasil. Benjamim Constant ficou pouco tempo nesse

Ministério de Instrução, pois, aos poucos, os trabalhos e os negócios de instrução foram transferidos para a pasta do Interior e Justiça. O primeiro ministro da pasta, Benjamim Constant Botelho de Magalhães, empreendeu, nesse período, a reforma de toda a instrução pública primária, secundária e ensino superior em todo território do país. Assim sendo, nomeou e se apoiou em Rui Barbosa para fortalecer sua equipe de trabalho. Rui Barbosa foi o reformador da instrução, deu às suas inovações ideais positivistas, mas não se pode afirmar que as tenha orientado no verdadeiro sentido das ideias filosóficas e pedagógicas de Comte, frequentemente mal interpretadas por seus adeptos brasileiros. Rui Barbosa, desse modo, instituiu o plano de ensino em todas as escolas do primeiro grau (alunos de 7 a 13 anos), organizado em 1891 (NAGLE, 2009).

As contribuições para o pensamento republicano foram os avanços, em grande escala, das ações relacionadas à instrução pública nacional primária, descentralizada e instituída em cada Estado como Unidades Nacionais de instrução escolar. Essa instituição exerceu um papel da maior importância no vasto plano de reformas de Benjamim Constant, descentralizada e transferida para a municipalidade, entretanto, não demorou a se extinguir, desaparecendo com ela o poder de coordenação e de controle das atividades pedagógicas e culturais do país.

A descentralização, atribuída pelos republicanos à educação, nutriu-se dos ideais liberais e dos modelos de modernização educacional em voga, nas nações ditas civilizadas, ratificando a distinção entre educação do povo e educação das elites, o que estabeleceu vantagens culturais significativas.

Esta reforma ampliou os programas do ensino primário e normal, excluiu a educação religiosa, reafirmando a laicidade da escola pública e adotou o método intuitivo como marco da renovação educacional brasileira. Com os avanços almejados e alcançados, a escola pública primária começou a apresentar resultados, organizando as turmas de alunos por idade e série e, se aluno fosse aprovado a cada ano letivo, iria para a próxima série. Desse modo, a duração do curso primário completava-se em quatro anos. Assim em 1895, foi criado um curso complementar para a formação de professores para atuarem nas escolas primárias, nos diversos estados brasileiros (NAGLE, 2009).

2.2 A Constituição de 1891 e a Educação Escolar no Brasil

No início do Período Republicano, um novo sistema constitucional foi consagrado e contemplado na Constituição de 1891, o qual obedeceu à preocupação de delimitar as esferas de competências. Assim, de acordo com Art. 7, a Constituição estabelecia as competências

para as entidades federativas: as competências exclusivas e privativas pertenciam a União; e a competência exclusiva seria dos Estados, conforme o Art. 9; e a competência cumulativa, em favor das duas entidades.

Vale apontar que em toda a Constituição de 1891, a Educação Primária não foi matéria de competência exclusiva ou privativa da União. Ela não está registrada no elenco de matérias enumeradas no Art. 7, e foi prescrita como elemento orgânico e matéria do Poder Legislativo, por meio da atribuição ao Congresso Nacional, que a exerce com a sanção do Presidente da República (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987).

Com a insistência de alguns políticos que lutavam contra o analfabetismo, a Educação passou a ser enumerada entre as 35 atribuições do Congresso Nacional, no Inciso que determinava a competência privativa de “legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que, na Capital, forem reservados para o governo da União” (Art. 34, Inciso 30). Seguindo a tradição do Império, enfatizou-se, mais uma vez, em nível nacional, o ensino superior. Conforme o Art. 35 da Constituição de 1891, o legislador incumbe ao Congresso, mas não privativamente (ressalta o próprio texto constitucional), as seguintes atribuições (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 612):

a) Animar, no país, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências, bem como a imigração, a agricultura, a indústria e o comércio, sem privilégios que possam tolher a ação dos governos locais (Art. 35, § 2º);

b) Criar instituições de ensino superior e secundário nos estados (Art. 35, § 3º);

c) Prover a instrução secundária no Distrito Federal (Artigo 35, § 4º).

Assim, pode-se verificar que o legislador, ao estabelecer a incumbência privativa ao Congresso nas ações de animar, criar e prover, não tenciona impedir a ação dos governos locais, portanto, não quer dificultar a capacidade legislativa dos Estados. Pode-se, então, afirmar que, nesse caso, há uma “semente” para a ideia que se tem hoje de competência em matéria educacional, uma vez o Congresso participaria com normas gerais, sem negar as peculiaridades dos Estados-Membros.

Em relação ao fortalecimento do poder público, os partidários da República Liberal apressaram-se em garantir a convocação de uma Assembleia Constituinte, a fim de organizar a política brasileira. Vale lembrar que o novo regime foi recebido com desconfiança na Europa. Os estados não podiam ameaçar a soberania da União, durante o Período

Republicano, o que não é diferente até os dias atuais. O poder foi descentralizado no começo da República e, somente após a década de vinte, o governo passou a centralizar o poder.

Conforme Mensagem, abaixo, observa-se que:

Medidas de certa gravidade foram tomadas para impedir revindictas ou evitar perturbações, sempre lamentáveis, da ordem publica; e tão elevado foi ponto de vista em que nos collocamos que, feitas as indispensáveis alterações, a maior parte das leis do antigo regimen, com os seus corpos de magistratura, com o funcionalismo de todas as classes, foram mantidos e prestaram à causa da ordem e da reconstrução da pátria os mais assignalados serviços. As revoluções que exigem reações e demolições profundas para se imporem são de ephemero êxito e custam cruentos sacrificios. A nossa foi a consagração do pensamento nacional, e à sombra da paz effectuou-se a transição de um regimento para outro, com menos abalo nos interesses, menos pânico nos espíritos, menos violências aos adversários, do que as antigas mudanças de partido no governo, sob o império.

O que caracterizou, sobretudo, a firmeza da Republica e a conformidade da Nação com Ella, foi a confiança geral que se manifestou desde os primeiros dias da nossa organização. Tranquillizados todos os interesses e aceitas as responsabilidades da Nação Brasileira, qualquer que fosse a fatalidade da política que vigorou nos seus actos, vimos no interior abrir-se uma phase de expansão e de actividade tal, em todos os ramos da industria, do trabalho, que bastaria contemplar o immenso espectáculo da nossa reconstrução econômica, para convencer que só nos faltava a plenitude das liberdades americanas para sermos uma nação grande próspera.

No exterior, o modo porque se manifestou a confiança na solidez da elevado alcance político. Ao reconhecimento definitivo da República dos Estados Unidos do Brasil obra de 15 de novembro teve uma expressão dupla, a qual mais por parte de vários Estados Americanos, que, primeiros, affirmaram perante o mundo a sua perfeita solidariedade com a nossa conquista, seguiu-se o reconhecimento por parte de várias potencias européas, e as que o fizeram até agora aguardam certamente actos mais positivos da vontade nacional (BRASIL, 1890, p. 10).

Com a Mensagem do Presidente da República, o Brasil passou a ser o único país a manter, praticamente, todas as tradições do poder imperial português, após a independência política e, por um longo período monárquico, cuja dinastia era descendente direta da família real portuguesa. Os demais países da América Latina optaram pelo regime republicano, em consonância com os ideais liberais propagados, inicialmente, em países europeus, decorrentes do movimento iluminista do século XVIII.

A Constituição de 1891 instituiu a forma federativa e retomou a tradição do Império advinda do Ato Adicional de 1834, que transferia a instrução primária aos Estados, aos quais ficava assegurada, de um modo geral, a organização do ensino, reservando, mas não privativamente, a atribuição de criar instituições do ensino secundário e superior, nos estados, bem como prover a instrução no Distrito Federal. Na esfera dos poderes municipais do Distrito, o ensino primário e profissional estava, quanto ao Município Neutro, a cargo da União, no Império. Na tentativa de diminuir os obstáculos na organização de um sistema geral, a República não fez mais do que agravá-los, pois dividiu entre a União e os estados as

atribuições na esfera da educação, renunciando, explicitamente, ao dever que lhe era atribuído pelas instituições democráticas de dar impulso e traçar diretrizes à política de educação nacional.

No Período Republicano, a organização constitucional não considerou que o movimento intelectual era limitado em relação às Leis Orgânicas, assim, pode ser caracterizado como: “jurídico-formal”, “incoerente”, “sem ideologia” ou “sem orientação programática”, pois nele inseridas observações em prol da melhoria da educação primária no Brasil. Por essa razão, é que se instalou na organização escolar da Primeira República uma dualidade, fruto da descentralização.

A primeira Constituição da República foi inspirada no modelo norte-americano. A chave da autonomia dos estados e a designação dada às antigas províncias estavam no Art. 65, Parágrafo 2º da Constituição: “Em geral todo e qualquer poder, ou direito que lhes não for negado por cláusula ou implicitamente contida nas cláusulas expressas da Constituição” (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 608). Nessa perspectiva, cabia aos estados, poderes e direitos que não fossem negados por dispositivos do texto constitucional. Nessa situação, os estados ficaram, implicitamente, autorizados a exercer atribuições diversas, como as de contrair empréstimos no exterior, e organizar forças militares próprias - as forças estaduais.

A Constituição de 1891 atenta para o princípio federativo e para a unidade nacional, ressalva as ações do Congresso Nacional. Em relação à educação, as ações não serão privativas, mas, cumulativas, ou seja: considera a ação dos governos locais. Todavia, na leitura do texto constitucional, pode-se entender que a União intervém fortemente, quando afirma que, entre as atribuições contidas no Art. 35, o Congresso terá que criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados - Art. 35, § 3º Nessa condição passiva, estaria também o Distrito Federal que sofreria a intervenção federal, ao determinar que o Congresso passe, então, a “prover a instrução secundária do Distrito Federal”- 35, § 4º, nivelando-o, portanto, aos Estados-Membros. Assim, aos Estados, na prática, sobraria a responsabilidade social pela organização do sistema primário de ensino (CLÉVE, 2000).

A Constituição Republicana de 1891 foi composta de liberdades expressivas do liberalismo americano que chama para si os direitos civis. Nos anos da República, ressaltando o sistema contratual de mercado, que promoveu o princípio da propriedade, e os grandes avanços em matéria de formalização dos princípios de liberdade, consciência, culto e expressão, no que se refere à secularização e à laicidade. Pode-se afirmar que se constituíram

direitos e deveres permanentes como formalização da cidadania dos direitos civis (CLÉVE, 2000).

Conforme a Constituição:

Art. 34. Compete privativamente ao Congresso Nacional:

§ 30º. Legislar sobre a organização municipal do Distrito Federal, bem como sobre a polícia, o ensino superior e os demais serviços que na Capital forem reservados para o governo da União (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 599).

As interpretações recorrentes são válidas, à medida que ajudam a compreender o fascínio e a influência exercida pelo pensamento intelectual e político, nos primeiros anos da República. Interpretações com objetivos, aspirações, em benefício próprio na escala de poder burocrático, fazem surgir algum sentimento altruísta. Assim, o nacionalismo carregado de ressentimento contra o colonialismo predatório justifica-se. Entretanto, pode-se concluir que a transformação do pensamento político deve ser entendida, basicamente, como a formação de um sistema ideológico, orientado no sentido de conceituar e legitimar a autoridade do Estado, como princípio tutelar de sociedade. Desse modo, o fortalecimento do poder público central foi a característica principal do período.

A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo de governo, a descentralização política e administrativa. Os estados, regidos por Constituição própria, passaram a ter autonomia para eleger seus governantes, realizar transações financeiras externas, organizar suas próprias forças policiais e legislar sobre questões fundamentais, como a educação. Por conseguinte, a descentralização administrativa e política, em todo território nacional, acabou por justificar a ausência da União, no campo da educação e de se constituir como um sistema nacional de ensino. Os estados autônomos passaram a legislar e organizar sua rede de ensino no que se refere à estrutura, à organização e aos métodos didáticos.

Na prática, com a descentralização administrativa, cabia à União instituir e controlar a educação superior, em todo país, bem como criar e controlar o ensino secundário e a instrução em todos os níveis, no Distrito Federal. Aos estados cabia a criação e o controle do ensino primário e o ensino profissional, incluídas, neste contexto, estavam as escolas normais para as moças, e as escolas técnicas para os rapazes. Apesar de legislar sobre o ensino secundário, os Estados ficaram subordinados às determinações da União, responsável pelo ensino superior.

A descentralização consagrada na Constituição de 1891 - tomada de empréstimo tanto do regime parlamentar, ao sistema inglês, como do princípio federativo, ao modelo dos Estados Unidos - veio demonstrar, na organização dos sistemas escolares, o laico e o religioso

que passaram a defrontar o predomínio sem contraste da mesma mentalidade que provinha do império e marcava com suas velhas características essas formações escolares paralelas.

Por meio da descentralização, avançaram as ideias federalistas. Com a desorganização econômica, resultante da abolição do elemento servil, devido às lutas de classes que se seguiram para a consolidação do novo regime, foram transferidas ao primeiro plano as questões políticas e financeiras. E a educação e a cultura foram expandidas apenas nas mais importantes regiões econômicas do país, como São Paulo.

A Constituição de 1891 manteve um federalismo educacional quase nos mesmos termos do Ato Adicional, exceto no que se refere à laicidade, uma vez que deixou autonomia para os Estados declararem ou não a gratuidade (que estava ausente na Constituição) e a obrigatoriedade do ensino primário. Assim, os estados teriam autonomia, dentro de seus territórios, para financiarem, com seus recursos, essa etapa da educação escolar.

Destaca-se ainda que na Constituição de 1891, o estado instituiu o sistema de neutralidade escolar (ensino laico). A escola, que antes se desenvolvia “à sombra” da Igreja Católica, religião oficial no Império, continuou por meio da iniciativa privada e sob o impulso de diversas ordens religiosas. Com o país dividido em federações (estados) e entre diferentes crenças, nenhuma delas disputou a primazia da Igreja, embora tivesse se destacado nitidamente o ponto de vista católico e protestante. Ambos desenvolveram, paralelamente, sob a perspectiva do princípio constitucional da liberdade de pensamento e crenças, a instituição interconfessional, a escola laica, neutra, do ensino público, sob a influência efêmera das ideias positivistas (AZEVEDO, 1996).

As mudanças ocorridas, a partir da nova Constituição, perpassaram também pelo sistema escolar e cultural. Estas tenderam a se diferenciarem não só em consequência da separação da Igreja, da liberdade de crenças e de ensino, mas também pela concorrência que surgia nas escolas protestantes, considerando o conflito dos dois pontos de vista confessionais, ou dois sistemas pedagógicos, não antagônicos, mas diversos. Havia a concorrência da escola laica e da escola confessional, de um lado e, de outro, no domínio da escola confessional entre as duas concepções escolares: a católica e a protestante.

Por outro lado, os sistemas escolares estaduais organizaram-se paralelamente ao sistema federal, limitando-se ao ensino primário, cuja evolução era favorecida pelo regime de autonomia e descentralização administrativa, que se processava, irregularmente, segundo as grandes diferenças de nível econômico e cultural entre os diversos estados da União. Assim, estes sistemas não só se desenvolviam com evidente irregularidade, ligada aos desníveis econômicos e culturais nas várias regiões do país, como também nas direções tradicionais e

com intensidade maior no domínio primário, em uma nova fase, em alguns Estados como: São Paulo – Cesário Mota; Distrito Federal - Medeiros e Albuquerque; Minas Gerais - João Pinheiro da Silva. As referências, quase todas, apontam que a instrução primária foi precária, falha e não planejada, em grande parte do território nacional.

Quanto à organização da escola primária, esta era dividida em duas categorias: a) Primeiro Grau para crianças de 07 anos a 13 anos; b) Segundo Grau para os alunos de 13 a 15 anos. Desse modo, os alunos permaneciam na escola durante sete anos.

Segundo Souza, (2008, p. 20),

Nas primeiras décadas republicanas, os conteúdos da escola primária foram redefinidos no Brasil em função das novas finalidades atribuídas à educação popular. Novas matérias foram introduzidas como: ciências físicas e naturais, história, geografia, música, geometria, instrução moral, educação física, desenho, instrução cívica e trabalhos manuais. A ampliação e modernização dos programas acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário, a expansão gradativa e contínua desse nível escolar levada a cabo pelos republicanos em vários estados brasileiros e mantiveram relativa estabilidade até meados do século XX.

De acordo com a autora, ocorreu uma profunda transformação no conteúdo da escolarização elementar, nas décadas finais do século XIX e no início do século XX, no Brasil e, todo o processo de mudança estava vinculado ao movimento internacional. Ainda, segundo Souza (2008), essa transformação contribuiu com pesquisas realizadas em outros anos, considerando que a maioria dos países ocidentais introduziu, nesse período, novas matérias que foram inseridas nos programas do ensino primário, ampliando a formação científica e social, acrescentando-lhes um teor moderno. Em quase todos os lugares do mundo, eram lecionadas as seguintes disciplinas: Língua Materna, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Física, Instrução Moral e Cívica, Desenho e Trabalhos Manuais. Foram, assim, inseridos conteúdos válidos para a instrução primária, adquirindo, em cada país, conotações peculiares, moldadas pela realidade nacional (SOUZA, 2008).

A organização curricular, aos poucos, foi sendo sistematizada em prol da aprendizagem científica nas escolas, e estas se tornaram, gradativamente, mais preparadas para receber seus alunos. Com os dispositivos curriculares cada vez mais organizados e sistematizados, as escolas buscaram ordenar o tempo e as práticas escolares, determinando o quê e como ensinar.

Com esse aperfeiçoamento, várias formulações e prescrições metodológicas foram sendo constituídas em uma rede de saberes sobre cada uma das matérias. Uma pedagogia

normativa sustentou os cursos de formação de professores, inspirou a produção de textos e fomentou um mercado editorial de livros e periódicos educacionais especializados. E, ao longo do século XIX, a influência dos saberes elementares para a formação do homem moderno passou a ser cada vez mais divulgada nos países europeus e nos Estados Unidos da América.

As discussões sobre a renovação dos programas do ensino primário intensificaram-se, ao final do século XIX, no Brasil. A educação popular ganhou espaços nos debates políticos, concebida como fator fundamental para a garantia das transformações econômicas, sociais e políticas, necessárias ao país. Para a nação, era necessária a formação de um cidadão educado em consonância com as mudanças que a sociedade demandava e também a modernização. Na visão de muitos intelectuais e políticos brasileiros, era necessário atualizar a educação nacional, em conformidade com os modelos em circulação, nos chamados países civilizados, os europeus e os dos Estados Unidos da América.

A intenção republicana era tornar os diversos níveis de ensino em formadores e não apenas preparadores de alunos, com vistas ao ensino superior. Outro objetivo era fundamentar esta formação na ciência, rompendo com a tradição humanista clássica, responsável, segundo os promotores da reforma, pelo academismo dominante no ensino brasileiro.

O Governo Republicano, instaurado logo após a Proclamação da República, tomou algumas iniciativas no campo da educação. Por meio do Decreto nº 6, de 19 de novembro de 1889, estabeleceu o saber ler e escrever como condição para a participação eleitoral, extinguindo o voto censitário e as atribuições aos estados em relação à instrução pública. Ficou estabelecido, também, que fosse de competência das unidades federadas a instrução pública, em todos os seus graus e laicizou o currículo do Instituto Nacional.

Para melhorar a educação primária, o Governo Provisório empreendeu, ainda, a Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal, a Reforma do Ensino Superior e a criação do Conselho de Instrução Superior do Distrito Federal. Em 03 de dezembro de 1889, foi nomeada uma comissão para elaborar o projeto da Constituição. Os trabalhos constituintes tiveram início, a partir do dia 15 de novembro de 1890. O importante trabalho realizado sobre as discussões do processo constituinte resume suas análises nos seguintes termos:

[...] a Constituinte avançou no sentido da defesa da plenitude dos direitos civis, ampliou um pouco os direitos políticos e omitiu-se ante (ou mesmo negou) os direitos sociais. Nesse último caso, se cabe falar em Locke, faz sentido a presença silenciosa de Hobbes no terreno da célebre “questão social”. O silêncio

constitucional sobre a desigualdade fazia da igualdade uma tese discriminatória (CURY, 1978, p. 260).

Quanto à dispersão das escolas e outras instituições que surgiram isoladas, estas não chegaram a se enquadrar em nenhum sistema, uma vez que elas provêm, sobretudo, do caráter fragmentário das iniciativas e reformas, bem como da completa ausência de uma política de educação. Nenhuma dessas reformas, que eram, às vezes, precedidas de consultas a figuras representativas do magistério superior, estabeleceu-se, de acordo com dados objetivos colhidos em inquéritos em investigação direta das condições especiais do meio a que deviam servir as instituições novas ou reorganizadas, conforme o plano de conjunto.

A linha de resistência às inovações, mais ou menos forte, segundo as determinações do ensino, traduz fielmente a “espessura” dessas tradições sociais e religiosas, literárias e profissionais. Isto não era, propriamente, uma política escolar, consciente e refletida, nitidamente formulada. A força quase mecânica da tradição que residia à base era um elemento propulsor do desenvolvimento das escolas primárias para fins de alfabetizar o povo analfabeto.

As instituições de ensino, implantadas na República, foram os grupos escolares organizados em escolas graduadas. Estes contrastavam com a escola isolada que era regida por um só professor e, o grupo escolar logo se converteu em mais um dos símbolos da renovação do ensino primário no Brasil.

De acordo com Souza (2008, p. 41):

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário nos núcleos urbanos. Ele pressupunha um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe, série e sala de aula.

Com essas adaptações, novas perspectivas administrativas foram implantadas nas escolas e, ao mesmo tempo, ampliavam-se as funções burocráticas, determinando que a escola tivesse um diretor/gestor responsável pela fiscalização das atividades escolares, pelo controle dos professores na manutenção da ordem e disciplina dos alunos. E, para um funcionamento razoável, outros funcionários de apoio administrativo, como secretários, serventes e porteiros, deveriam cumprir suas obrigações, formando, assim, uma nova organização da institucionalização da escola primária, graduada no Brasil. No campo pedagógico, ocorreu a

ampliação e uma ordenação sistemática, reguladora do currículo dos conteúdos por séries. Além disso, exigiam-se, também, mecanismos mais rígidos de avaliação dos alunos, para a classificação em classes e dispositivos minuciosos de controle do tempo, em sintonia com o calendário letivo e a jornada escolar.

No começo do Período Republicano, algumas práticas sedimentaram-se com o tempo. Construiu-se, assim, uma identidade peculiar das escolas primárias, em relação ao hábito de formação de filas dos alunos na entrada para a sala de aula. O canto do Hino Nacional, a chamada, o registro do cabeçalho no caderno, a cópia da matéria e dos exercícios passados no quadro, a realização do ditado, a ida ao quadro, as respostas em coro, as arguições orais, as provas escritas, os prêmios e castigos, a exigência do silêncio, a obediência e o respeito ao professor (professoras em sua maioria) e aos demais adultos em atividade escolar, também eram práticas exigidas nas escolas.

2.3 As Instituições Escolares no Início da República

As instituições escolares primárias foram organizadas, no início da República para acompanharem o movimento e os anseios da sociedade, determinados pelo regime de produção. As instituições escolares foram sendo criadas, organizadas e entraram em funcionamento, de acordo com o interesse da sociedade capitalista, que agia por meio das estruturas de apropriação econômica e dominação política. A divisão social do trabalho vai se concretizar por meio do movimento de produção, de apropriação, das relações de produção e suas necessidades inseridas na sociedade (FARIA FILHO, 2000).

Às escolas construídas, nos estados brasileiros, cabia o papel de alfabetizar e formar os cidadãos em trabalhadores que pudessem escrever e ler. Havia, no início do Período Republicano, uma elevada taxa de analfabetos em todos os estados, em torno de 82% (ARAÚJO, 2012).

A organização do ensino primário, como processo de instituição escolar, aconteceu por meio de leis e decretos ou discursos governamentais, cujos interesses não eram facilmente identificados pela sociedade que necessitava de Instituições escolares públicas. Isso se deu por meio de princípios, em uma comunidade politicamente organizada, ocupando determinado território e dirigida por um governo, estabelecendo, desta forma, as relações que absorvem as tendências dominantes em cada momento da história.

Na época republicana, instituiu-se a escola primária, dividida em séries, ou seja, de quatro anos letivos. A organização do ensino primário foi dividida em séries: primeira,

segunda, terceira e quarta séries do ensino primário. O aluno matriculava-se, inicialmente, na primeira série; após saber ler, escrever e contar era promovido para a segunda série e, assim, sucessivamente, para as séries seguintes. Convidavam-se cidadãos que sabiam ler e escrever para serem professores nas instituições escolares.

Faltavam escolas, salas de aula, professores, enfim, toda uma infraestrutura para uma educação escolar com o mínimo de qualidade. Como os pais eram analfabetos, os filhos seguiam o mesmo caminho. Vale destacar ainda que, a grande maioria da população era rural, ou seja, o país era agrícola e quase não existiam indústrias para absorver a matéria prima produzida. A maioria da população vivia, na zona rural, e as instalações das residências eram precárias. Com isso, as famílias precisavam da mão-de-obra familiar, alegando que o trabalho, na agricultura, era importante para sua sobrevivência.

As escolas primárias eram criadas para satisfazer determinadas necessidades humanas, isto significa que elas não se constituíam como algo pronto e acabado. Não só para satisfazer as necessidades humanas, as instituições eram consideradas como unidades de ação. Constituía-se em um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados, tendo em vista as finalidades por elas almejadas. Os prédios escolares eram, portanto, necessariamente sociais, de acordo com as necessidades postas pelas relações entre os homens, como no seu próprio funcionamento, uma vez que se constituíam um conjunto de agentes que travavam relações entre si e com a sociedade a que serviam.

Com o surgimento da modalidade - grupos escolares - criou-se uma série de modificações e inovações no ensino primário, isto fez surgir uma nova prática escolar, que, além de tudo, repercutiu amplamente na cultura da sociedade, inserindo vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, dentre eles, a consagração da República. Nesse período, surgiram, no âmbito do ensino público, várias práticas escolares usadas nas escolas particulares e circunscritas a um grupo social restrito, as elites intelectuais, políticas e econômicas.

O ser humano move-se por necessidades e identifica-se com o processo de satisfação dessas necessidades. O processo escolar, no entanto, realiza-se, em um primeiro momento, de forma espontânea, aberta para todos os brasileiros, ou seja, a atividade educativa escolar desenvolveu-se de maneira assistemática e indiferenciada, não se distinguindo os seus elementos constitutivos.

Cury (1978, p. 93) destaca:

A escola deveria ser aberta a todos os cidadãos, comum e única. Uma sociedade que busca a democracia social deve também buscar os meios de expressá-la. Para isto, a base da educação deve ser comum. O Estado, a fim de atingir todos os elementos da sociedade dentro das novas condições, não pode permitir dentro do seu sistema escolar o acesso a uma minoria por graça de um privilégio econômico.

De acordo com o autor, a partir de certo estágio de desenvolvimento, a sociedade clama por uma democracia, uma educação escolar para todos os cidadãos e coloca-se a exigência de intervenção deliberada, identificando-se as características específicas que diferenciam a atividade em questão das demais atividades, às quais se achava ligada. É, a partir daí, que determinada atividade se institucionaliza, isto é, cria-se uma instituição que fica encarregada de realizá-la. A instituição corresponde, portanto, a uma atividade de tipo secundário, derivada da atividade primária que se exercia de modo difuso e intencional.

Segundo Saviani (2008), tendo em vista a concentração de esforços na alfabetização e instrumentação para a aquisição científica. Para isto, reduziu-se a duração da escolarização primária para dois anos. As demais reformas estaduais, na tentativa de avançar para a pedagogia da Escola Nova, deram maior ênfase aos aspectos qualitativos do ensino.

A escola era vista como fenômeno de institucionalização da educação e, no âmbito cultural, ela firmou-se decisivamente no país como meio para disseminar o pensamento e o patrimônio cultural, convergente. Isso, em todos os níveis e modalidades da educação.

Conforme trecho a seguir:

Escola é a instituição que, dentro de um sistema educacional, desempenha a função de transmitir de modo geral e programático o patrimônio cultural de uma sociedade. É, portanto, um subsistema dentro do sistema educacional geral, mas não é a única forma de transmissão da cultura, levando-se em conta que é precedida acompanhada e até viabilizada por processos paralelos, divergentes ou convergentes de educação não formal ou espontânea, atuante em toda a sociedade (SILVA, 1986, p. 407).

De acordo com esta citação, verifica-se que esses processos podem contribuir para os mesmos fins da escola ou com estes competir e, até mesmo, contrariar seus propósitos. Por se tratar de sistema institucionalizado, a escola abrange, no desempenho de sua função, uma estrutura própria caracterizada por normas, papéis definidos, pessoal especializado, locais e equipamentos.

No Brasil, costuma-se restringir a designação escola à instituição que ministra o ensino chamado primário. No entanto, o termo aplica-se, genericamente, a todos os níveis de ensino, e o conceito ficou comum a toda sociedade.

Segundo Souza (2008, p. 37):

O reconhecimento do papel da escola primária na formação do caráter e no desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos fomentou e justificou as expectativas em relação à sua institucionalização no período republicano. Forjar a identidade regional e nacional era o horizonte propugnado pelas elites políticas em todos os cantos do país.

No campo das intencionalidades que abrangem as atividades educativas a prática escolar, cuja realização cabe às instituições escolares, é, dialeticamente, um meio, bem como uma parte do meio da própria prática, e não apenas um grande espaço existente no mundo da cultura. Assim, as instituições escolares são expressões de visões de mundo sobre as quais configuram e orientam diferentes projetos de natureza educativa.

Com a criação dos grupos escolares, processou-se uma reforma educacional, contendo uma pauta de estratégias de implantação de uma nova modalidade de ensino escolar por parte do Poder Público, privilegiando os aspectos relacionados ao espaço e ao tempo, às disciplinas escolares, aos atores, à materialidade, às práticas e ao acesso à escolarização. Com essa visão, relacionada aos grupos escolares, é que se constituiu a nova modalidade de escola primária, fazendo surgir uma organização escolar mais complexa, racional e moderna, no Brasil. No início do Período Republicano, ao longo do século XX, foi este o modelo predominante de escola elementar no país (FARIA FILHO, 2000).

As últimas décadas do século XX favoreceram a construção de um novo ambiente historiográfico com a extensão das possibilidades temáticas do campo de investigações e produções em pesquisa histórica. Esses temas privilegiaram o campo da cultura, tais como a educação, cidade, família, as instituições escolares, entre outros que vêm ocupando espaço entre as investigações da História Social, preenchendo lacunas deixadas pela historiografia tradicional.

Ao analisar o modo de vida dos grupos sociais, as chamadas minorias, oprimidos e dominados, cujas aspirações, experiências e necessidades, por não serem hegemônicas, ficaram, por muito tempo, à margem das preocupações dos estudos históricos, o que lhes garantiria o estatuto de sujeitos históricos (VIDAL, 2006).

No início da Primeira República, as novas demandas postas pelas mudanças advindas de questionamentos de alguns políticos, pela necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado do trabalho, evidenciaram a necessidade de reinvenção de uma nova escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. Primeiramente, essa reinvenção foi vista como forma de superação do atraso que ela – a escola – vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de precariedade e, que, posteriormente, poderia ser uma alternativa de um

projeto de sociedade civilizada que atendesse aos novos reclames de controle e igualdade social.

Segundo Faria Filho (2000), os grupos escolares, em sua maioria, eram construídos, nas capitais dos Estados, outros nas maiores cidades, geralmente quatro, oito, ou dez classes, em um ou dois pavimentos. Eram, ainda, previstos a biblioteca escolar, museu escolar, sala de professores e administração. Estes grupos escolares eram edificadas, simetricamente, em torno de um pátio central e ofereciam espaços distintos para o ensino de meninos e meninas. À divisão formal da planta, às vezes, era acrescido um muro, afastando e evitando, rigidamente, a comunicação entre os dois espaços da escola. Esses prédios tinham entradas laterais diferentes para alunos e alunas. Apesar de padronizados em planta, os edifícios assumiam características diversas, sendo-lhes alteradas as fachadas.

Acerca da construção dos prédios escolares, vale apresentar o seguinte fragmento:

No mesmo período, esforçavam-se os governos republicanos estaduais para construir prédios escolares, conformando os primeiros Grupos Escolares. A reunião das escolas isoladas, em grupos escolares permitia, por um lado, um maior controle de trabalho docente pela introdução da figura do diretor. Prestava-se, por outro, ao desenvolvimento do ensino em classes graduadas, substituindo o ensino multisseriado (VIDAL, 2006, p. 9).

No início do Período Republicano, foram construídos os primeiros grupos escolares, instituições de ensino primário, pela necessidade do constante aumento gradativo de matrículas de alunos em idade escolar nos centros urbanos em idade escolar. Nesse caso, cada instituição escolar primária e educativa deveria responder por suas múltiplas determinações de forma única. A interpretação e o manuseio de aspectos da legislação, por exemplo, ganham originalidade em cada unidade escolar. As construções das escolas tornavam-se ímpares. As relações da população com as instituições escolares geravam situações não previstas e que alteravam, localmente, diretrizes e planos oficiais de uma política educacional. De acordo com Saviani (2009, p. 172), “Embora a reforma promulgada em 1892, abrangesse a totalidade da instrução pública, seu centro localiza-se na escola primária”.

Com a instituição da nova modalidade de escola primária, nasceu a noção da graduação do ensino e, ao mesmo tempo, de curso. A passagem de uma série para outra passou a ser compreendida como um agrupamento de alunos com a mesma idade, em uma mesma classe/sala, com uma duração determinada pelo ensino de cada disciplina. Cada série tinha a duração de um ano letivo, o curso durava quatro anos e havia uma organização das

matérias a serem ensinadas. Do mesmo modo, a classe passou a ser entendida como agrupamento homogêneo de alunos em um mesmo espaço.

A partir de 1892, a totalidade da instrução pública concentrava-se em São Paulo, que era considerado centro da escola primária. Esta concentração deu-se devido a grande inovação que consistiu na instituição dos grupos escolares, criados para reunir, em um só prédio de quatro a dez escolas, compreendidas no raio da obrigatoriedade escolar (REIS FILHO, 1995). Na estrutura anterior, as escolas primárias, chamadas de primeiras letras, eram classes isoladas, singulares ou avulsas, muitas vezes, sem docentes e ou unidocentes. Uma escola era uma classe dirigida por um professor que ministrava o ensino elementar a um grupo de alunos em níveis, ou estágios diferentes de aprendizagem. Existiam escolas isoladas que uma vez reunidas, foram substituídas pelos grupos escolares.

Ao se pensar na organização da escola, sobretudo na sua organização normativa que estava sendo produzida no discurso dos regulamentos e regimentos, não se poderia deixar de considerar que esse discurso fora produzido, a partir de dimensões da realidade social. Ao contrário, o discurso com que se propunha organizar a escola estava carregado de valores como os de ordem, disciplina e vigilância. Ao se estabelecer os ordenamentos temporais e espaciais, a disciplina da aplicação e do uso da materialidade, e ainda a vigilância exercida pelas inspetorias sobre o trabalho dos profissionais do ensino, estabeleciam-se, ao mesmo tempo, os valores submetidos da ordem social que se queria impor ao poder do estado.

Desse modo, a organização do espaço escolar, pensada como construção social, advém de preocupações de diversas ordens, como a política e a administrativa, próprias de um mundo moderno que descobre, na escolarização, um instrumento eficaz de fortalecimento dos ideais das estruturas dos estados modernos. A escola era produzida como um lugar específico, diferente dos outros lugares, assemelhava-se a um território independente, sobretudo do espaço doméstico. Na modernidade, o espaço é inventado como estratégia para disciplinar, hierarquizar e homogeneizar.

A escola primária compõe um cenário rico para a investigação da atuação dos educadores. Disciplinados e disciplinadores de si mesmos e dos colegas, os inspetores, diretores, orientadores, assistentes e professores eram encarregados de efetivar as reformas escolares, ensinar e disciplinar os alunos. Com a implantação dos grupos escolares, implantou-se e garantiu-se a modernização do ensino. A burocracia tornava os educadores fiscais do trabalho pedagógico a ser realizado nas escolas (ARAÚJO, 2006).

Além das preocupações referentes à formação do professorado e à criação dos grupos escolares, também merecem destaque as questões relacionadas à organização interna da

escola, pois foram muitas as inovações implantadas, naquela época. Dentre elas, pode-se destacar os institutos coletivos em que, com a seriação dos alunos e a hierarquização do trabalho pedagógico, o diretor teria o papel preponderante no controle e na vigilância das ações dos docentes. Outro aspecto refere-se ao espaço físico escolar que deveria ser cuidado com os mínimos detalhes, sobretudo na higienização e organização da escola.

Delineou-se, naquele momento, uma política de formação e de escolha de dirigentes para a educação, por meio de mecanismos tanto de estímulo quanto de punição e controle. No reforço à autoridade e na divisão de responsabilidades, esperou-se maior empenho para educar e instruir a população. Por outro lado, buscavam-se aproximações e tentavam-se conectar estudos em áreas do conhecimento que não se situavam em uma mesma matriz de pensamento, em um mesmo paradigma que fosse produtivo para aprofundar o entendimento que se tem sobre cada grupo escolar. Promover e trazer aproximações novas seriam maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender e analisar, dando sentido ao novo modelo ou modalidade de escola, ora instituída na sociedade brasileira, com outros sentidos de organização e de mundo. Tais aproximações e conexões envolviam um custo, muitas vezes, excessivo, a ponto de comprometer irremediavelmente essas tentativas de implantação dos grupos escolares em todos os estados do Brasil, a partir de 1890 (SAVIANI, 2008).

Desse modo as instituições escolares não são somente expressões singulares, particulares individualizadas ou ilhadas, mas são, sobretudo, participantes dos processos e projetos históricos, vinculados à visão de mundo que se confrontam em uma dada conjuntura. Diante dessa realidade, as instituições escolares são colocadas como uma estratégia, como uma influência em vista do exercício de disputa e de hegemonia (SAVIANI, 2008). Em contraponto, a razão de ser da escola não se explica apenas pela sua materialidade e organização ou, ainda, pela sua pedagogia ou por quaisquer dispositivos, mas necessariamente pelos aspectos que a operacionalizam, sinalizam e revelam projetos de ordem lógica.

E, por fim, deve-se reconhecer a relevante contribuição que grupos escolares proporcionaram à história do ensino e à escola primária pública, no Brasil. É notório, também, considerar os autores que já pesquisaram e estudaram sobre este assunto, pois foram colaboradores diretos desse estudo, contribuindo com as suas publicações: obras bibliográficas, artigos em anais, publicados em outras épocas, dentre outros, não só para esta pesquisa, mas também para fazer parte da História da Educação, no Brasil.

Em síntese entende-se que a República no Brasil começou a ter uma base política, a partir da organização constitucional e educacional, com a implantação do pensamento republicano e a instrução escolar entre 1889 a 1930. O Manifesto Republicano de 1870 foi

incorporado à marcha evolutiva da ideia republicana, que trouxe um novo impulso aos direitos da nação, provocando inúmeros questionamentos religiosos, a abolição do elemento servil e a questão militar que se desenvolveram e aceleravam; avançavam as aspirações federalistas, em uma ampliação de autonomia política e administrativa das províncias. A institucionalização da Constituição de 1891, apesar de nada constar, em relação à escola primária no Brasil, obedeceu à preocupação de delimitar as esferas de competências das províncias, das instituições e dos poderes, para organizar o país.

CAPÍTULO III

A ESCOLA PRIMÁRIA (1889-1930): O PROFESSOR, AS MODALIDADES DE ESCOLAS E A ORGANIZAÇÃO POLÍTICA ADMINISTRATIVA DO ESTADO

Este capítulo analisa a escola primária em Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso no início do período republicano através de estudos comparados em educação e constituem-se em instrumento fundamental para enriquecer os conhecimentos pedagógicos educacionais, em relação a postura de ser professor nesse período como também aborda as modalidades de escola onde se estava o professor para trabalhar e avaliar as questões educacionais. Pela educação comparada podemos identificar analisar e avaliar soluções adotadas na escola primária, através de análises nas Mensagens dos governos de cada estado. Comparar os problemas em comum vivenciados pelos professores, bem como problemas como evasão e repetência, formação dos professores, nível de obrigatoriedade e universalização, financiamento e recursos investidos nas escolas urbanas e rurais.

Esta abordagem, designada abordagem sócio histórica de comparação, passando da análise dos fatos à análise do sentido histórico da organização da escola primária graduada no começo da República. Por um lado, dotar o trabalho comparativo de um grande espessamento histórico e, por outro lado, interrogar os pressupostos epistemológicos das Mensagens.

A Educação Comparada nessa tese como estudo em ajudar a explicitar questionamentos na área da escola primária. Tal perspectiva não se trata de comparar dados para ver quem é melhor ou pior, mais ou menos, igualdades ou similaridades, mas acima de tudo, trata-se de verificar o que é singular em cada comparação; o que o torna único e diferente dos outros.

Em Julien de Paris encontramos os resquícios necessários à dotação da investigação em Educação Comparada da objetividade e cientificidade indispensáveis a que esta assumisse em trono da ciência. É necessária uma análise comparativa e a criação de uma descrição para compilar e tratar as informações necessárias à obtenção de quadros comparativos que permitem ajuizar o estudo sobre educação escolar nas diferentes etapas de implantação.

Com estudos comparativos sobre a escola primária, buscaram-se dados históricos, políticos, sociais e educacionais dos três estados brasileiros; o modelo de escola graduada que foi disseminado pelo país, conforme a organização pedagógica, na implantação do modelo

dos grupos escolares. Cumpre observar que a graduação do ensino levava a uma eficiente divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. E a homogeneização do ensino possibilita um melhor rendimento escolar, no Período Republicano. Com certeza, era uma escola mais eficiente para selecionar e formar as elites, de garantir a universalização das primeiras letras, no processo de alfabetização das crianças em idade escolar.

3.1 Quem é o Professor?

Ao docente do ensino primário, na Primeira República, cabia conhecer o discurso republicano como matéria prima do seu trabalho, assumir a responsabilidade em colocá-lo em ação, mantendo o compromisso com a qualidade do ensino. Os grupos escolares possuíam um currículo comum. Por outro lado, os docentes assumiam formas de responder às exigências de seu trabalho, ou seja, tomavam decisões sobre o que fazer com os alunos. Este fazer era concernente a um contexto educativo que se apresentava, na maioria das vezes, como um conjunto de problemas a serem enfrentados e que exigiam respostas, em relação às atividades trabalhadas e discutidas na escola.

Os primeiros governos republicanos dependiam do sucesso da escola renovada, dos novos professores formados, de acordo com as concepções educacionais modernas e com valores republicanos para que a Escola Normal cumprisse seu papel. O magistério tornou-se uma lida diária e uma profissão digna, valorizada, reconhecida e edificante para a sociedade. O professor que atuava no grupo escolar contribuía para a reafirmação desse *status*, tornando essa profissão um campo de trabalho e de produção de identidades profissionais. “Esse profissional tinha a sua frente uma labuta diária extensa pelas diversas atividades que exercia no em torno da escola” (SOUZA, 1998, p. 60).

Com a implantação dos grupos escolares, como estabelecimentos de ensino, surgiu uma nova categoria profissional: o de diretor de escola, função normalmente ocupada por um professor. O trabalho pedagógico do docente, nos grupos escolares, no início da República, trouxe novas práticas escolares, que foram responsáveis por uma nova organização de trabalho e por uma distribuição interna do poder instituído na escola. A inserção dos trabalhos didáticos - pedagógicos girava em torno da instrução básica e tinha como meta a diminuição do analfabetismo no Brasil.

No começo da República, os professores em quase todas as escolas primárias passaram a ser remunerados pelo governo dos estados. A escola passou a ser graduada e, mudanças

significativas nas transformações educacionais, ocorreram em todos os estados brasileiros (SOUZA, 1998).

Para mudar a realidade da falta de professores, criou-se, em alguns estados, a Escola Normal, considerada por muitos, como templo de luz e do saber, onde se formavam pessoas para atuar nos palácios da instrução e nas escolas primárias, com sólida competência, côncias de sua missão, consideradas heróis/líderes anônimos da República. Os docentes, formados pela Escola Normal, eram imediatamente contratados pelos Presidentes de estado para atuarem nas escolas primárias urbanas, nos grupos escolares e nas escolas isoladas.

Na escola, começou o trabalho feminino, isto é, a professora, na instrução pública e no ensino primário. Isto porque no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento do grande número de profissionais femininos para atender à difusão do ensino primário, mantiveram-se honorários pouco atrativos para os homens (SIQUEIRA, 2000).

Visando compensar a atividade feminina, passou-se a considerar o perfil dócil das mulheres, o que permitia a extensão da educação doméstica à educação e ao ensino escolar. Assim, a oportunidade de trabalho profissional às mulheres tornou-se realidade, as quais, pelas práticas exercidas como mães, davam continuidade às práticas escolares com as crianças matriculadas na escola primária.

Na República, existia o professor polivalente ou unidocente. Esse mestre era encarregado de ministrar todas as matérias correspondentes a cada ano letivo e à série a qual o aluno estava cursando. Nessas condições, o cumprimento de extenso programa de prática geral, muitas vezes, deixava a desejar, porque as salas de aula eram lotadas, e o professor não possuía as condições pedagógicas necessárias para ministrar uma aula de qualidade, com vistas a atingir resultados satisfatórios ou desejáveis.

Nas escolas complementares ou seriadas, nenhuma matéria de formação específica para o magistério foi acrescentada, lecionava-se para todos, com pequenas diferenças para as séries mais avançadas. O professor/professora, para manter o domínio da sala de aula, adotava castigos físicos, punições aos seus alunos, mostrando poder sobre todas as atividades desenvolvidas em aula.

Assim Souza (1998, p. 69) destaca:

Ser professora, ser professor, tornava-se uma profissão especial que requeria uma dada formação, o que a distinguia de outras profissões e dotava-a de especificidades. Para algumas mulheres, indubitavelmente, significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social.

Para exercer o papel de professor/professora era necessária uma formação profissional prévia, voltada para uma atividade prática pedagógica a ser exercida na sala de aula, além de uma preparação intelectual para o exercício do ofício. As experiências do professor também constituíam sua formação, quer sejam elas intraescolar ou extraescolar ao processo de ensino. Dentre estas experiências, podem-se citar: a prática na sala de aula, a preparação da aula, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, a relação entre professor e aluno, a organização pedagógica e o planejamento. Todos esses aspectos fazem parte da formação do professor/professora.

De acordo com Araújo (2009a, p. 1):

Ser professor compreende a sua formação prévia ao exercício profissional, bem como a posterior, faça-se ela em serviço, ou através de liberação do mesmo. Além disso, as experiências do professor também constituem a sua formação, sejam elas anteriores ou externas ao processo escolar, bem como constitui sua formação a experiência de exercer a profissão; nesse sentido, a sala de aula, a aula, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias educativas, a avaliação, a relação entre o professor e o aluno, a organização pedagógica, o planejamento são aspectos cruciais a compor o ser profissional do professor.

O perfil do professor no início do Período Republicano foi encontrado na Legislação Educacional, em correspondências; relatórios de inspetores; processos disciplinares; avaliações institucionais; autobiografias docentes; histórias de vida; planos e diretrizes para a educação; reformas educativas; livro de atas de reuniões pedagógicas; mensagens e livros publicados, entre 1889 a 1930.

Ser professor, como profissão, na Primeira República, era muito difícil, porque havia poucos cursos de formação e qualificação para o professorado, no entanto, esse profissional era avaliado. Nas Mensagens analisadas, encontram-se menções tais como: inaptidão didática, incompetência, falta de vontade, não assiduidade; negligência no cumprimento de suas obrigações. Nesse sentido, era comum a notificação de processos disciplinares, a respeito de exoneração, transferência e suspensão de professores.

Neste contexto, verifica-se que a formação profissional passou a ser o critério fundamental para o ingresso no magistério público. Dois critérios condicionaram o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política. Por outro lado, existiam conciliações e constantes modificações de alguns requisitos legais, como decretos e portarias, que demonstravam o jogo de interesses e privilégios ao qual foram submetidos os profissionais do ensino primário.

No começo da República, em relação à profissionalização do professorado, cabia aos municípios fiscalizar o trabalho do professor por meio dos inspetores públicos. Com esta

fiscalização, defendia-se a racionalização na contratação de professores, considerando o número de excedentes, ou mesmo em gratificações aos normalistas que atuavam em escolas rurais. Em relação à eficiência do trabalho do professor, apontou-se para a necessidade da melhoria do material escolar, na maioria das vezes, ineficiente bem como a definição de livros didáticos. Quanto à reforma dos métodos de ensino, lentamente, esta foi implantada nas escolas. Faria Filho (2000) observa que a inserção da professora no magistério e a presença feminina, no ensino primário, provocaram uma ruptura com algumas correntes da época as quais defendiam que mulher deveria se ocupar apenas de afazeres domésticos e, proporcionalmente, ser útil à pátria.

Desse modo, o autor destaca:

[...] criar as condições legais e ideológicas, ou políticas, produzindo representações para favorecer, justificar ou, mesmo, reforçar a entrada ou a permanência das mulheres na educação primária era algo que se colocava como de muita importância no período.

[...] que se dê preferência às mulheres para o exercício da profissão docente, existe um número significativo de teóricos e agentes sociais propondo, justamente, o lugar da mulher é em casa, como mãe, esposa, dona de casa.

[...] como uma crítica àqueles que não entendiam que o magistério se configurava como meio de abrir à mulher mineira uma carreira digna e proporcionar-lhe ensino de ser útil à pátria (FARIA FILHO, 2000, p. 108).

É preciso compreender que a produção desse discurso, no meio político, e do pensamento pedagógico, era originariamente masculina a qual indagava se a preferência pelas mulheres, no ensino primário, não se colocava como estratégia historicamente mais ampla, na busca de novas alternativas para promover a atuação das mulheres no contexto social.

No Período Imperial, eram os professores, em sua maioria, que lidavam com a instrução pública, já, na República, a mulher começou a ter seu espaço para trabalhar (SIQUEIRA, 2000). De acordo com a psicologia infantil, ela conseguia lidar com as práticas escolares, tais como: apresentações de brincadeiras, asseio, higiene e organização de espetáculos. Além disso, tinha um carinho especial à escola e ao aluno.

Em relação aos professores, estes estavam deixando o magistério no início da República, não pela questão salarial, ainda que a escola estivesse se organizando, mas porque o Estado necessitava da professora na escola. As mulheres precisavam ser inseridas no contexto social, ocupando o cargo de professora. Por outro lado, os homens ocupavam-se de cargos públicos e outros continuavam, ainda, como professores (SIQUEIRA, 2000).

As atividades do professor tinham como objetivo ensinar, garantir a apropriação do conhecimento, por parte do aluno, consciente das condições reais e claras do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, era preciso estar atento àquilo que motivava o professor,

ao que o incitava ao trabalho, ou seja, ao questionamento sobre qual era o sentido pessoal da prática ou atividade que executava.

O docente, no exercício da função social que escolheu ou lhe fora atribuída, ia construindo conhecimentos sobre o ensino, ao mesmo tempo em que pretendia partilhar com os alunos o resultado, em relação aos saberes e conhecimentos culturais a que tivera acesso. Nesse caso, os processos de construção do seu conhecimento sobre o ensino, quanto à organização final que toma o seu saber e a forma como ele o dispõe para os alunos, constituíam-se em aprendizagens que colaboravam na construção do conhecimento e no seu trabalho cotidiano (ARAÚJO, 2012).

A intenção, ao recuperar esse processo de racionalização administrativa, era relacioná-lo às transformações que estavam ocorrendo no início da República com o perfil das professoras primárias. Levavam-se em consideração os critérios de ingresso e limite de idade, saúde e formação mínima, estabelecia-se o regime da recompensa ao mérito como fator predominante, quando não exclusivo, para as nomeações e para a ascensão profissional. O mérito foi o critério profissional, político e cultural por excelência, para a escolha dessa nova professora que se pretendia na construção da nação. Ao serem estabelecidas essas regras, indicavam-se quem podia e quem não podia aspirar ao magistério primário e, dessa maneira, limitava-se o universo das possíveis candidatas ao cargo de professora. Esse processo, fatalmente, iria conduzir a uma maior elitização na cooptação do pessoal docente (SIQUEIRA, 2000).

Cabia à professora o compromisso de adotar novos controles emocionais, esta deveria, ainda, estabelecer novas disposições mentais, estar disponível para incorporar novos conhecimentos ou, pelo menos, parecer que os incorporava. A professora deveria ser educada, ter sensibilidade, amar os alunos, amar a pátria, dispor-se a sacrifícios pessoais em nome de entidades tão abstratas quanto a pátria e a educação da nação. Deveria, também, estar atenta quanto à sua conduta e ao seu comportamento, adotados nos espaços por onde transitava. Enfim, ela deveria assumir os procedimentos que se esperava dela, por exemplo, amedilhar o mérito ou os significados do mérito: as comprovações que poderiam assegurar-lhe a ascensão profissional.

Assim, cabia às professoras discernir as diferenças simbólicas entre o espaço escolar e os espaços sociais. A escola, como a de hoje, era uma instituição que buscava a especialização pela aquisição de conhecimentos. Essa instituição exigia formas de conduta e de sociabilidade diferentes daquelas desempenhadas em outros espaços sociais, exigia-se controle, autocontrole e regras de cortesia adequadas a instituição escolar. Assim mesmo, as festas, os rituais praticados na escola tinham sempre a referência do sentido escolar, oficial, de

reafirmação dos elementos que uniam, integravam, transcendiam o cotidiano individual e reafirmavam a coletividade nacional: a comemoração do dia 7 de Setembro, o dia da Independência do Brasil, por exemplo. Esses rituais serviam para confirmar a importância do símbolo, neste caso, da recém-formada República Federativa do Brasil. Porém, para que a instituição escolar tivesse tal caráter especializado e simbólico, medidas tiveram que ser tomadas com relação ao seu professorado.

Conforme Souza (2006, p. 177):

No dia-a-dia de seu trabalho, o professor se defronta com certas questões, por exemplo:
 Que conteúdos selecionar de tal forma que sejam significativos para os alunos e que tenham valor para eles fora da escola.
 Que atividades podem garantir o interesse dos alunos?
 Que metodologia adota?
 Como lidar com a disciplina e a avaliação de forma menos arbitrária?
 Como partir dos conhecimentos prévios dos alunos?
 Como atuar de forma a facilitar a construção do conhecimento pelos alunos?
 Como tornar o ensino e aprendizagem eficazes com vistas a promover o sucesso do aluno e não o fracasso escolar?

Para as escolas primárias, havia um currículo concreto ou oficial onde se constavam as disciplinas pedagógicas, a metodologia, as diretrizes e as metas de trabalho. Além deste currículo, havia outro, em que o professor improvisava outras atividades, como serviços agrícolas, quando era escola rural, passeios na cidade quando a escola era urbana.

Além dos problemas apresentados por Souza (2006), Faria Filho (2000) aponta outros mais evidentes nas escolas em Minas Gerais – no início do Período Republicano: inúmeras reclamações de professores, inspetores, diretores de escolas e grupos escolares, conforme trecho a seguir:

Agindo a partir de sua inserção nas práticas pedagógicas cotidianas e auto identificando-se como proponentes e defensores de uma moderna escola, os profissionais da educação, principalmente as diretoras e os inspetores, não deixarão de trazer a discussão e reivindicar soluções para as grandes dificuldades experienciadas no cotidiano das escolas. Os problemas identificados como empecilho à concretização dos ideais propostos iam desde o elevado número de alunos nas salas, passando pela falta de materiais didáticos adequados e em número suficiente para estes, até inadequação do material existente aos procedimentos metodológicos propugnados (FARIA FILHO, 2000, p. 145).

O autor ressalta que os diversos problemas, em relação à escola primária, eram contínuos, tais como: falta de professores preparados, falta de salas de aula; salas de aula superlotadas e falta de material didático-pedagógico para o trabalho. Para tanto, esse é o argumento de Faria Filho (2000, p. 146): “A ausência de material didático suficiente e

adequado é um dos poucos elos de ligação entre todos os grupos escolares e classes com as escolas isoladas, implicando um aumento das dificuldades para o processo de ensino [...]”.

Para o professor, em se tratando das condições materiais de ensino, no cumprimento das suas atividades e práticas pedagógicas, era necessário que a escola oferecesse as condições mínimas para o seu funcionamento.

Segundo Faria Filho (2000, p. 148), “[...] as disciplinas escolares eram inseparáveis das finalidades educativas, no sentido amplo do conceito escola”. A escola constituía-se como um conjunto complexo que não se reduzia ao ensino exposto e programado pelos professores. Assim, pode-se entender que o ensino comportava também uma educação moral contínua, por meio de modelos apresentados às crianças, por exemplo, na escolha das versões, dos temas ou dos assuntos a serem desenvolvidos em sala de aula. As disciplinas mostravam-se conforme disposições gerais atribuídas pela sociedade às escolas, os professores dispunham de certa liberdade em relação à metodologia utilizada.

Assim, há de se concordar com Menucci (1932, p. 26), quando afirma que:

[...] as escolas modernas vêm sendo apresentadas, não poderão esconder nunca, ao observador perspicaz e arguto, os dois pernos sobre que assentam. E as teorias filosóficas e os vistosos postulados sociológicos com que nos enchem a cabeça, para explicar-lhes a origem, não passam de justificações posteriores, surgidas lentamente da análise dos fatos e fenômenos sociais na hora em que se estão desenrolando. A verdade, porém, fica sempre no fundo: o sistema educativo, em vigor numa época determinada, é fruto e reflexo da organização do trabalho da sociedade a que serve. Quando este se modifica, a escola, isto é, aquele aparelhamento a que incumbe o preparo adaptativo da massa maior dos membros da comunhão, não pode fugir à fatalidade de transformar-se. E foi exatamente isso que aconteceu, no fim do século XIX e no começo do atual, naquela parte do globo que se convencionou chamar-se a si mesmo “o mundo civilizado”.

A escola moderna estava amparada e caminhava de acordo com duas posturas: filosófica e sociológica. Entendia-se que todos os conhecimentos eram fatos atribuídos à Filosofia e à Sociologia, portanto, a escola devia se preparar e se adaptar para a formação do cidadão, inserindo, no currículo, as compreensões filosóficas e sociológicas, de modo a refletir e a reproduzir à sociedade a que servia e que pretendia construir (MENUCCI, 1932).

O professor precisava do método de ensino para bem desenvolver as atividades em sala de aula, realizando um trabalho mais eficaz. Então, o professor, em sua prática pedagógica, deveria observar sinais e indícios da realidade, ou seja, era por meio de lacunas no conhecimento geral, que se começava a procurar, na particularidade, um sentido que tivesse um vínculo, uma significação para a totalidade. Para isso, era preciso identificar as “brechas”, tomar partido da existência das falhas para se chegar ao ponto mínimo do detalhe, mesmo que

aparentemente desvinculado de um sentido para compreensão da realidade, que só podia ser entendida nessa dimensão.

Constatava-se a pertinência do espaço, do não-lugar, ocupado pelos sujeitos escolares, as apropriações e as reapropriações que faziam das prescrições e dos usos que eram postos a circular e, ainda, outras práticas inventadas cotidianamente por diretoras, professoras e alunos, o que permitia perceber como a prática escolar ia sendo tecida lentamente no interior e no cotidiano da vida escolar. Produzir a história das práticas escolares em grupos escolares era um grande desafio, principalmente, pelo fato de as fontes disponíveis se apresentarem lacunares, dispersas exíguas e, até mesmo, silenciadas como nos contam os registros nos arquivos oficiais.

Considerando que escola primária foi concebida como uma escola educativa, nos três estados que buscava desenvolver nas crianças os hábitos de observação, raciocínio, despertando-lhes o interesse pelas conquistas da humanidade, sua atividade pedagógica de ensino dirigia-se para as noções básicas e elementares de literatura e história pátria, para a língua portuguesa como instrumento fundamental do pensamento e da expressão, para os trabalhos manuais e práticos como atividades naturais dos olhos e das mãos, para os exercícios e jogos responsáveis pelo desenvolvimento físico e para a aprendizagem de regras de higiene.

3.2 A Modalidade da Escola Primária na Primeira República

As modalidades das escolas primárias, no começo do Período Republicano, nos três estados dividem-se em: Escola Isolada, Escola Reunida, Escola Modelo e Grupos Escolares. Essas terminologias foram utilizadas ao longo dos tempos e modificadas, de acordo com o sistema educacional, nas legislações e nos documentos oficiais, que, no entanto, retratam a constituição do Ensino Primário na Primeira República. A escola enquanto modalidade no processo de disseminação, implantação, expansão quantitativa e interiorização, em 1889, passava por um reconhecimento arquitetônico, na transformação didática, pedagógica e metodológica (SOUZA, 1998).

Para a melhoria da modalidade da escola primária, estrategicamente, nos estados brasileiros, foram criados os grupos escolares, buscando a formação da coletividade, agregando profissionais para conduzir os trabalhos pedagógicos e administrativos, tais como: diretor, secretário, supervisores, professores, alunos, servidor de limpeza e vigias/guardas. Nas Mensagens enviadas pelos Presidentes dos Estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato

Grosso, constam que existiam escolas isoladas com um professor por escola, que exercia o papel de unidocente. Este lecionava para todos os alunos da escola, não havia divisão de salas por idade/série escolar, e os alunos permaneciam na escola durante quatro anos aprendendo as noções básicas de escrita e cálculo. Terminado o ano letivo, o professor e os alunos entravam de férias e, no ano seguinte, os mesmos alunos voltavam para a escola, na mesma sala, juntamente com os alunos novos. Todos podiam estudar independentemente da idade. Curiosamente, a escola isolada continuava recebendo os alunos dos quatro anos letivos e havia somente um professor para 50 a 60 alunos, que ensinava os conhecimentos de Matemática, Português, Ensino Religioso e Ciências, durante quatro horas de aula para quatro séries diferentes.

No começo do Período Republicano, para ter acesso à escola primária, os alunos eram inscritos e matriculados em listas oficiais, sem entrega de documentação do aluno, como certidão de nascimento que comprovasse a identidade e a filiação da criança. Nos anos subsequentes, as matrículas escolares passavam a ser progressivas, automáticas e organizadas em fichas para cada ano letivo. Inúmeras Mensagens eram enviadas aos Presidentes de Estados, solicitando a construção de escolas que pudessem aglomerar maior número de alunos. Entretanto, as práticas das construções de escolas isoladas vigoram em grande escala e até nos dias atuais, mas com outras políticas de atendimento. Uma das táticas apontadas foi a de construir escolas modelos, em 1910, para receber todas as crianças do seu entorno. O governo incentivou a construção em todas as cidades, mas muitas construções não saíram do papel/planta, ficaram nos discursos políticos, porque faltavam recursos financeiros nos estados e, concomitantemente, nos municípios (SÁ, 2011).

No cenário de difusão da escolarização primária, em todas as modalidades e nos diversos espaços escolares, entra em evidência o método com base nos procedimentos e recursos didáticos do ensino intuitivo; a formação do professor na Escola Normal; os conteúdos escolares voltados à formação intelectual, moral e física; os manuais didáticos que passam a traduzir os princípios do método e que serviam como guia ao professor; os exames escolares; os materiais didáticos, dentre outros, relacionados à estrutura física, material e temporal dos espaços escolares e à própria legislação do ensino. Outros fatores contribuíram para essa situação: a falta de vontade política do governo para com a educação primária, a interferência partidária, alguns professores tinham a função de lecionar pelo processo de apadrinhamento político; a fiscalização não era exercida e os professores cumpriam seus deveres quando e como queriam.

É importante esclarecer, no âmbito da renovação pedagógica, em pleno movimento de difusão da escolarização primária, que uma nova escola se inicia no final do século XIX, evidenciada nos debates, prescrita nas reformas da instrução pública e concretizada nas práticas escolares. Esse movimento, que se instaura por volta dos anos de 1870, ganha ênfase no decorrer dos anos 1880 e, sobretudo, durante os anos 1890, quando se consubstanciam as reformas republicanas da instrução pública, colocando em evidência figuras de intelectuais de destaque no cenário educacional e concretizando importantes iniciativas vinculadas ao movimento de renovação pedagógica. Na sequência, são apresentadas, na Tabela 4, as Reformas da Instrução Pública.

Tabela 4 – Reformas da Instrução Pública

Ano	Reforma Federal	Características
1890-1891	Benjamim Constant	Criada pelo Decreto nº. 981, de 08 de novembro de 1890 e se refere às mudanças relativas à instrução primária e secundária, no Distrito Federal.
1901	Epitácio Pessoa	Criada pelo Decreto nº. 3.390, de 01 de janeiro de 1901, que aprova o código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário; e o Decreto 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. Importante salientar que a Reforma de Epitácio Pessoa não registra qualquer preocupação com o ensino primário.
1911	Rivadavia Corrêa	A Reforma da Educação é instituída através de dois documentos: 1) aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental, na República, criada pelo Decreto nº. 8.659 de 05 de abril de 1911; 2) aprovado o Regulamento do Colégio Pedro II, Decreto nº. 8660, de 05 de abril de 1911. Era marcada pela desoficialização e descentralização do ensino. Inspirada em princípios positivistas, a referida Reforma fortalecia a liberdade de ensino suprimindo exigências a frequência, diplomas e privilégios relativos às escolas oficiais.
1915	Carlos Maximiano	Criada e executada pelo Decreto nº. 11.530, de 18 de março de 1915. A Reforma buscava uma proposta em reorganizar o ensino Secundário e Superior na República. Não trata sobre a Escola Primária.
	João Luiz Alves	Decreto nº. 16.782, de 13 de janeiro de 1925, estabelece o Concurso da União da difusão do ensino primário, organiza o departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. No Art. 24, promove a difusão do ensino primário nos Estados, entra em acordo com estes para o estabelecimento e manutenção de escolas do referido ensino nos respectivos territórios.
Ano	Reforma Estadual	Características
1920	Sampaio Dória	Criada pela Lei nº. 1.750, de 08 de dezembro de 1920 e pelo Decreto nº. 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou. Esta Reforma teve um papel na reestruturação de maneira radical em alguns setores da instrução estadual, notadamente o sistema público de ensino primário. Começou uma luta rápida e total contra a extinção do analfabetismo construindo as seguintes medidas a radical modificação efetuada nos níveis inferiores do ensino público. Criam-se as primeiras escolas de Alfabetização no Brasil. Consta do Art. 1º com a redução do ensino primário para dois anos e a consequente criação do ensino médio de dois anos de duração, correspondentes aos 3º e 4º anos primários estão extintos. A redução da obrigatoriedade e gratuidade da

		frequência escolar primária. As crianças legalmente obrigadas a frequentar o curso primário de dois anos passaram a ser apenas as de 09 e 10 anos de idade.
1922	Lourenço Filho	Criada pela Lei nº. 1953, de 02 de agosto de 1922, arca com uma ação mais efetiva no intuito de melhorar o ensino no Ceará. Reformou o ensino primário e normal do Estado do Ceará, defendia a ideia de que a escola não mais deveria limitar-se a ensinar a ler, escrever e contar.
1925	Anísio Teixeira: Estado da Bahia	Criada pela Lei nº. 1.846, de 14 de agosto de 1925, o regulamento do Ensino Primário Normal, complementar à Lei, foi baixado pelo Decreto nº. 4.312, de 20 de dezembro de 1925. Marca o início do movimento remodelador da Instrução Pública.
1928	Fernando de Azevedo: Distrito Federal	Criada pelo Decreto nº. 3.281, de 23 de janeiro de 1928, de 22 de novembro de 1928, no Distrito Federal. Regulamenta o Ensino, atingindo o ensino técnico profissional, o ensino primário e o normal.
1928	Carneiro Leão: Pernambuco	Reorganiza a Instrução pública pernambucana, pelo Ato 1.239, de 27 de dezembro de 1928. Estabelece normas para o ensino normal, primário e para a educação geral.
1930	Lourenço Filho: São Paulo	Em 1930, começa o Movimento da Escola Nova, formado por educadores, dentre eles, Lourenço Filho. Traduzia os ideais liberais na defesa de uma escola pública para todos. As escolas Secundárias e primárias e o Jardim de infância, mantendo cada qual sua organização autônoma e direção privativa, eram apontados como campo de experimentação e demonstração na prática de ensino na Escola de Professores.

Fonte: Adaptado de AZEVEDO (1996, p. 632-640).

Os Presidentes de estado, a partir de cada uma das reformas, estrategicamente, começaram a reivindicar uma nova escola. Primeiramente, criou-se a escola reunida e, assim, mais tarde, transformou-se em grupo escolar. Conforme Sá (2011), algumas escolas isoladas estavam sem registros oficiais e, a partir da junção, passaram a escolas oficiais. Nas escolas isoladas, avulsas, os alunos aprendiam o básico (escrever, ler, contar) e, muitas vezes, a casa era extensão da escola. Uma sala ou quarto era equipado com mesa, cadeiras, crucifixo na parede ou sobre a mesa do professor como ícone representativo da religião católica, mapas, quadro negro e giz para o funcionamento da aula a um determinado número de alunos. Em vários municípios, alugava-se uma casa na zona rural e transformava-a em sala de aula, cujo dono passava a ser o professor; galpões nas fazendas eram transformados em escolas; quartos das casas da elite serviam de sala de aula/escola. Nessas escolas, o professor era contratado para exercer o papel de ensinar, indistintamente, para todos os alunos da lista de matrícula.

Várias estratégias foram adotadas no início da República: as escolas isoladas ou singulares eram construções organizadas pelas prefeituras, com apoio do governo do estado. Várias escolas eram mal construídas, não havendo acabamento almejado; muitos professores lecionavam nas escolas isoladas e não tinham formação específica. Normalmente, a comunidade rural indicava uma pessoa que sabia ler e escrever a qual se tornava professor da escola rural (VIDAL, 2006).

Existiam, também, escolas isoladas na zona urbana e o funcionamento seguia o mesmo redirecionamento. Os trabalhos eram supervisionados por um inspetor que usava táticas severas, ficava observando os professores na sala de aula, aplicava punições aos docentes que não seguiam as normas impostas pelo inspetor que visitava as escolas, minimamente, uma vez por semana (FARIA FILHO, 2000).

As escolas reunidas formavam conjuntos de duas, três, quatro ou mais escolas. Eram supervisionadas por um diretor que atuava como responsável para o bom andamento das atividades escolares e fazia ronda durante a semana, em todas as escolas que faziam parte do aglomerado das escolas reunidas e que funcionavam nas cidades.

Os grupos escolares, instalados nos maiores centros urbanos, no Brasil, na Primeira República, foram contínuos e reais, apesar de não atender à demanda dos alunos, em todos os estados. Os grupos escolares, que tinham em suas bases as escolas isoladas como símbolo de um passado ultrapassado, quando não esquecido, buscavam moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando no mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se dedicavam na instrução primária que, para época, era uma estratégia importante.

Para o momento republicano, a estratégia era investir na educação primária, criando novos modelos de ensino primário para reverter o quadro de analfabetos presentes em todo território brasileiro. Tudo deveria ser repensado, desde escolas, estradas, governo, formação e qualificação de profissionais para atuar em todos os segmentos políticos. As forças políticas, enquanto discurso oficial girava em torno das novas instalações da escola primária.

Sabe-se que o espaço institucional de transmissão, de aquisição e produção de saber, cultura e educação, configura-se na escola, nas sociedades, como um espaço marcado por uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes. O poder do estado, após a Proclamação da República, era exercido por meio de um ensino repleto de intenções, socialmente formatado e orientado para reproduzir as desigualdades socioeconômicas, tendo em vista o interesse dominante de oferta desigual do saber, como instrumento de seletividade. E, assim, a escola primária seguia experiências arcaicas de uma educação controlada e vigiada pelo professor e pelo inspetor, ambos a serviço do estado.

Nesse período da república, todos respondiam ao estado e nunca podiam questionar ou negar algo que demonstrasse contrariedade ao poder. Nesta época, as conjunturas decisivas, como poder, mudança, fé, opressão, trabalho, paixão, autoridade, beleza, violência, amor e prestígio, implicavam o relacionamento entre escolas primárias e sociedade. A maioria da

população só convivia com as conjunturas negativas e as conjunturas positivas eram convivências momentâneas usufruídas na sociedade.

Ao se pensar na organização da escola, sobretudo na sua organização normativa, que estava sendo tratada no discurso dos regulamentos e regimentos, não se poderia deixar de considerar que esse discurso fora produzido, a partir de dimensões não neutras da realidade social. Ao contrário, o discurso que propôs organizar a escola estava carregado de valores, como ordem, disciplina e vigilância. Ao se estabelecerem os ordenamentos temporais e espaciais, a disciplina da aplicação e do uso da materialidade, bem como a vigilância exercida sobre o trabalho dos profissionais do ensino, estabeleciam ao mesmo tempo os valores submetidos da ordem social que se quis impor.

Em relação às práticas escolares, estas podem ser consideradas em duas dimensões complementares. A primeira pode ser visualizada na ação reguladora, interposta pelas estratégias de imposição de uma cultura escolar, pela via da circulação dos procedimentos e objetos escolares postos para demarcar e prescrever o tipo pedagógico novo, moderno, experimental e científico que se desejava como modelo escolar, nos primórdios do século XX. A segunda refere-se à ação ocorrida no cotidiano escolar, que recebia prontos, determinados e prescritos todos os procedimentos didáticos e os objetos escolares, que demarcariam a realização pedagógica desejada e pensada, de acordo com o modelo imposto (KRAMER, 1993).

No que diz respeito ao professor unidocente, vale observar que este continuava ministrando o ensino para diferentes classes de alunos, em uma mesma sala de aula. O número de classes foi estabilizado com programação das atividades, horários, provas, exames, o que possibilitou uma ordenação mais orgânica no sentido de ser escola. No começo do Período Republicano, a representação negativa, em relação à da escola isolada, disseminou-se ao mesmo tempo em que crescia o fascínio pelos grupos escolares.

As escolas isoladas eram consideradas por alguns governantes mineiros e maranhenses como um mal necessário, e, em todo país, como a “escolinha” da cidade e do campo e como a escola alfabetizante, instalada predominantemente em zonas de aglomeração de população, modesta em suas finalidades e marcada de problemas, carências e dificuldades diversas. Para alguns políticos, a escola isolada era considerada a escola provisória e destinada a desaparecer, mas desempenhou um papel relevante no ensino primário às crianças mineiras, durante o início do século XX. Ao longo da história, elas continuaram sendo instaladas em áreas urbanas e nas vilas, todavia, cada vez mais elas foram identificadas como escola

primária, tipicamente, rural. O professor que lecionava e trabalhava na escola isolada rural, morava perto da escola.

Outra modalidade de escola primária foram as escolas isoladas que colaboravam em grande parte para o processo de escolarização da infância, durante a primeira metade do século XX.

Em Mato Grosso, a modalidade de escola primária, que atendia as crianças em idade infantil escolar, no início Período Republicano, era semelhantes de alguns estados: as escolas isoladas ou singulares (estaduais, municipais e particulares), os grupos escolares, escolas isoladas e as escolas reunidas. Os grupos escolares eram construídos na capital e em algumas cidades de maior índice populacional. Na maioria dos municípios somente possuíam escolas isoladas na zona rural, urbana e mais tarde algumas foram sendo juntadas formando as escolas reunidas onde havia um diretor para dar conta de todo trabalho. A tendência era em transformar as escolas reunidas em grupos escolares como aconteceu nos anos 1920 (SÁ, 2011).

Quase todas as escolas isoladas eram construídas de madeira cortada em forma de tábuas e cobertas por tabuinhas, contendo uma sala de aula para abrigar os alunos dos quatro anos do ensino primário. As escolas ambulantes eram aquelas que mudavam de lugar, ou acompanhavam o fluxo migratório da população, sendo consideradas escolas isoladas. Em alguns casos, a escola ambulante mudava-se de lugar mais de uma vez, durante o ano letivo tanto no campo e na cidade (SÁ, 2012).

Nos estados, Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, no início do Período Republicano, havia escolas isoladas na cidade e no interior. As problemáticas existentes foram iguais nos três estados, no que se refere ao contexto pedagógico, estrutural e financeiro. Em Mato Grosso, algumas escolas isoladas eram ambulantes, que trocavam de lugar, conforme as mudanças da população. As escolas modelo estavam presentes nos Estados do Maranhão e de Mato Grosso. Entretanto, os grupos escolares faziam a diferença no ensino primário nos três estados, porque possuíam uma arquitetura de superioridade pela sua grandiosidade e beleza, assim, eram consideradas melhores que todas as outras escolas do século XX. As escolas isoladas ou singulares estaduais e municipais aparecem nas Mensagens, somente em Minas Gerais e Mato Grosso. Em Mato Grosso, havia a modalidade de escolas primárias elementares e complementares. E as escolas reunidas eram modalidades de escolas em Minas Gerais e Mato Grosso que se transformaram em grupos escolares.

Sobre as escolas primárias no Maranhão, no início da República, Saldanha (2008, p. 144) destaca:

As escolas eram constituídas por um aglomerado de alunos em diferentes graus de adiantamento, que constituíam uma única turma sob direção de uma única professora. Isso explica a relação existente entre o número de escolas e o número de alunos. [...] as escolas funcionavam no horário das 9 às 14 horas, com intervalo de uma hora para o almoço. As escolas mistas, porém, funcionavam em dois turnos: matutino, das 8 às 11 horas, destinado aos meninos, e o vespertino, das 14 às 17 horas, destinado às meninas.

Nas escolas isoladas com sala mista, conforme a autora, os horários eram regulados igualmente para todas as escolas. A grande problemática existente nas escolas primárias, no início da República, em todo estado do Maranhão, era a falta de professores competentes. Por isso, muitas escolas foram dirigidas por professores provisórios e vários professores exerciam o papel de sacerdócio, ou seja, realizavam seu trabalho escolar com pouca ou sem remuneração salarial. A Mensagem, a seguir, comprova estas afirmações:

Uma outra causa do atraso das escolas primárias é a falta de professores competentes. Quase todas as escolas são dirigidas por professores provisórios ou interinos, e a maioria delles sem nenhuma habilitação, como provam documentos existentes nesta repartição e delles emanados. E isto que parece de todo o ponto lastimável, justifica-se, entretanto, pela exigüidade dos vencimentos que percebem. Sem uma remuneração capaz de incitar aquelles que tem preparo, o lugar de professor fica à mercê somente dos inaptos, sem estímulo, sem amor à profissão, os quaes se entregam de preferência a serviços subalternos (MARANHÃO, 1905, p. 2).

De acordo com a Mensagem, a escola primária possuía inúmeros problemas, desde a parte estrutural até a funcional. Muitas escolas foram construídas no estado do Maranhão, mas não podiam funcionar pela falta de professores. Em relação ao conteúdo da Mensagem do Presidente do estado, toda instrução pública estava em débito com o funcionamento de uma escola primária básica e eficiente. Os professores, geralmente, não possuíam habilidades pedagógicas para ministrarem suas aulas, e se mostravam impotentes, incapacitados, sem vontade, sem estímulo e, assim, não demonstravam amor ao trabalho e à profissão.

Sobre a escola modelo e isolada, destaca-se, na Mensagem o seguinte:

Escola Modelo.

Na direção dessa escola, continua a exm^a. Senhora d. Maria da Gloria Praga Nina. Não preciso me referir à competência de tão distinta funcionária, por isso que já o fiz no meu anterior relatório. Quanto ao aproveitamento dos alumnos, disciplina no estabelecimento ordem nos trabalhos, folgo em reconhecer e proclamar que a distinta educadora emprega o melhor e proclamar que a distinta educadora emprega o melhor dos seus esforços para conseguir tal desíderatum. Pelo relatório por Ella apresentado, e junto a esse, V. Exc. verá detalhadamente o movimento do estabelecimento.

Escolas Primarias Isoladas.

Funcionam regularmente, no interior como na capital, os estabelecimentos de instrução primaria e secundária mantidos pelo Estado. Não obstante a escassez de

recursos, o governo actual pode gabar-se de alguma coisa ter feito pela instrução nesses vinte meses decorridos. Vencendo sacrifícios e a custa de inteligente, economia, vão sendo impulsionada a instrução primaria e diffundida pelo interior, nas cidade como villas e povoações (MARANHÃO, 1916, p. 3).

Na sociedade maranhense, no começo do Período Republicano, havia escolas isoladas na zona rural e urbana. As escolas isoladas não deixaram de existir na passagem do Império para República, e continuam até os dias atuais. Nesse período, as dificuldades das escolas isoladas eram inúmeras, todas elas, tanto do interior como da capital, eram mantidas e financiadas com recursos do estado do Maranhão.

Quando foram construídas as escolas primárias em Minas Gerais, estabelecendo a divisão de trabalho, as escolas singulares foram concebidas como um estabelecimento de baixo custo operacional e mais uma alternativa para a disseminação da educação popular.

Observa-se na Mensagem, a seguir, que:

As escolas singulares do Estado continuam sob o regimen do regulamento expedido com o Dec. n. 3.191, de 9 de junho de 1911, e modifficações constantes da lei n. 602, de 12 de setembro de 1913. Existem actualmente 1.719 dessas escolas, sendo: urbanas 372; districtaes, 938; ruraes, 388; coloniaes, 21 (MINAS GERAIS, 1915, p. 39).

A modalidade de escola singular Estadual e Municipal, no estado mineiro, representou um papel significativo pela quantidade. Estas escolas estaduais e municipais podiam ser rurais, urbanas, distritais e coloniais, como também masculinas, femininas e mistas. Nestas escolas, os professores exerciam o papel de pai, médico e religioso. Muitos prédios das escolas singulares rurais eram precários, casas antigas eram alugadas para o funcionamento de aulas às crianças.

O ensino primário, no Brasil, contribuiu para obscurecer as lutas históricas pela sua expansão e, de forma mais incisiva, para silenciar e apagar a memória das iniciativas de escolarização precedentes. A memória da ação republicana, em prol da educação escolar, foi edificada sobre os escombros de antigas casas de escola, por meio de novos debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola.

Conforme Faria Filho (2000, p. 30) entende-se que:

[...] eram dirigidas à instrução pública primária, produzia-se a representação da “escola isolada”, aquela que funcionava nas casas dos professores e em outros ambientes pouco adaptados ao funcionamento de uma escola pública de qualidade, como sendo um obstáculo quase que intransponível à realização da tarefa educadora e salvacionista republicana, materializada na educação primária.

As escolas isoladas ou singulares eram construídas, quando havia recurso financeiro para construção de prédios escolares e, na falta desse recurso, alugava-se uma casa na cidade e ou no interior, transformando-a em sala de aula. Os trabalhos eram supervisionados pelo inspetor que visitava as escolas, a cada semana.

As escolas reunidas no estado mineiro formavam conjuntos de duas ou mais escolas. Eram supervisionadas por um diretor que atuava como responsável pelo bom andamento das atividades escolares e funcionavam na zona urbana.

Em relação ao estado de Mato Grosso, isso não foi diferente. No começo do Período Republicano, algumas escolas eram organizadas por sexo, ou seja, atendiam somente o sexo masculino ou feminino. Eram raras as ocorrências de escolas mistas. Estas funcionavam em dois turnos, sendo que os meninos tinham aula no turno matutino e as meninas no vespertino, porque as crianças não podiam se “misturar” um com os outros. As escolas isoladas possuíam um único professor para todos os alunos com idades e séries diferentes.

De acordo com a Mensagem:

[...] as escolas do sexo masculino regidas por senhoras, em vez de sel-o por homens, visto que, em regra, são estas mais capazes do que aquellas para manter a ordem e disciplinas que devem reinar na escola; acrescendo a isto a circunstancia de não poderem as senhoras por diversas causas naturaes, ter a mesma assiduidade e dedicação do home principalmente quando casadas.

É da maior conveniência, portanto, que sejam regidas por senhoras somente as escolas do sexo feminino e as mixtas; passando as do masculino a sel-o exclusivamente por professor, como acontecia antes dessa inovação, que não tem dado bons resultados (MATO GROSSO, 1907, p. 18).

Assim, as escolas, em sua maioria, no início do Período Republicano, eram separadas por sexo, as salas de aula possuíam denominações de salas masculinas e salas femininas. Existiam, também, escolas com salas de aula de ambos os sexos, salas mistas, onde os meninos estudavam junto com as meninas, mas as salas eram separadas por mesas duplas tanto de alunos como de alunas. A divisão era feita em linha reta, havendo um corredor separando os dois lados.

Em relação ao aumento gradativo das escolas isoladas, pode-se observar que estas “[...] em 1924, funcionaram 150 escolas, sendo 29 do sexo masculino, 29 do sexo feminino e 92 mixtas, [...]” (MATO GROSSO, 1925, p. 24). Com o aumento da população infantil e pela obrigatoriedade escolar os grupos escolares foram aumentando em quantidade.

Conforme a Mensagem seguinte:

O ensino primário é ministrado em Mato-Grosso por grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas, divididas estas em urbanas, rurais e ambulantes. Grupos

escolares temos 11, sendo 2 na capital e 1 em cada um dos seguintes municípios: Rosário Oeste, Poconé, Cáceres, Corumbá, Aquidauana, Miranda, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta-Porã nos quais se matricularam o ano passado 3.391 alunos. Os mais frequentados foram os de Cuyabá, Campo Grande e Corumbá, com 1.423, 480 e 304 alunos cada um respectivamente, e o de menos número de matrículas foi o de São Luiz de Cáceres com 143 apenas (MATO GROSSO, 1930, p. 41).

Assim como consta no Regulamento da Instrução Pública, as escolas reunidas estavam de acordo com a dificuldade econômica do estado, as quais atendiam até sete escolas isoladas. Estas eram administradas, em um único prédio, sem contrato de uma pessoa específica para assumir a função de diretor por escola, uma vez que um professor da escola cumpria esse papel e recebia uma gratificação salarial pelo seu trabalho. Toda a escrituração, tais como matrículas, registros de notas, diários e atas era compromisso da direção da escola reunida que era considerada “escola centro”. A união das escolas isoladas, na composição de escolas reunidas ou semigrupos surgiram para facilitar a burocratização dos documentos escolares, cada escola arquivava seus documentos e, após isso, passavam a ser arquivados apenas na escola sede onde ficava o diretor.

Sobre a localização da modalidade das escolas reunidas, a Mensagem, a seguir, informa que:

Escolas reunidas, temos 4, sendo 1 em cada um dos seguintes municípios: Livramento, Santo Antonio do Rio Abaixo, Sant’Anna do Paranahyba e Bella Vista. A de Santo Antonio do Rio Abaixo foi installada este anno e as demais não funcionaram ainda (MATO GROSSO, 1930, p.42).

Nesta Mensagem, observa-se que as escolas reunidas estavam instaladas em quatro cidades. Cada município escolhia uma escola com um diretor, e as escolas isoladas ficavam ligadas à escola sede. Algumas escolas ficavam distantes da escola sede, o que dificultava o envio de informações, em virtude das condições de acessos. O estado do Mato Grosso, em 1930, possuía: “[...]175 escolas isoladas sendo 32 urbanas, 130 rurais e 13 ambulantes” (MATO GROSSO, 1930, p. 42).

As escolas isoladas, nesse estado, eram responsáveis pela escolarização de um grande número de alunos, suas instalações e seu funcionamento eram motivos de constantes críticas, por parte das lideranças locais. Por volta de 1910, com a implantação dos grupos escolares, a educação pública matogrossense avançou em grande estilo, apresentando um novo cenário educacional, e o crescimento de matrículas, em cada ano letivo, refletia a demanda da população de Mato Grosso a qual buscava acesso à escola, o que, por sua vez, implicaria a construção de mais escolas em todo estado, conforme a Tabela 5, abaixo:

Tabela 5 – Implantação dos Grupos Escolares em Mato Grosso

ANOS	ESCOLAS SINGULARES		GRUPOS ESCOLARES		ESCOLAS REUNIDAS	
	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas	Escolas	Matrículas
1911	79	3211	02	504		
1912	105	3326	02	745		
1913	92	2435	05	1036		
1914	101	2722	05	1208		
1915	108	3637	05	809		
1916	126	3435	04	1068		
1920	148	4633	05	1001		
1921	154	4500	05	1027		
1923	160	4308	05	1832		
1924	156	4754	05	1890		
1928	176	4308	11	2712		
1929	164	4851	11	3491		
1930	175	5334	11	3391	04	?

Fonte: Mensagens de Presidentes do Estado (1911-1930).

Observando os dados apresentados, na tabela acima, os alunos em idade escolar, atendidos pelo sistema público de ensino de Mato Grosso, passaram de 3.545, em 1909, para 3.715, em pouco mais de um ano.

As escolas primárias, no início do Período Republicano, apresentaram inúmeras estatísticas em relação às matrículas e frequências de alunos, cujo estudo mostra dados importantes para esta pesquisa. Outro dado importante aponta que as escolas reunidas foram criadas, apenas em 1930, no Estado do Mato Grosso, e prosperaram por muitos anos neste estado em quase todos os municípios. Comparando os três estados analisa-se que as escolas isoladas eram em maior quantidade do que as escolas reunidas e grupos escolares. Por outro lado os grupos escolares absorviam maior número de alunos num mesmo espaço. Enquanto na escola isolada havia somente um professor para fazer todo trabalho e no grupo escolar haviam vários professores e outros funcionários para fazer os trabalhos e a sua manutenção.

3.3 Grupos Escolares

No Brasil, a escola primária graduada foi implantada em São Paulo, no ano de 1893, a partir da reunião de escolas isoladas agrupadas pela proximidade entre elas, recebendo, por essa razão, a denominação de grupo escolar. E escola modelo era um anexo ao grupo escolar, onde funcionava a escola normal. Isto deixa claro que as outras escolas, como as isoladas, não deixaram de funcionar, configurando-se o grupo escolar como uma escola urbana, moderna e complexa.

Os primeiros grupos escolares foram instalados em prédios, especialmente, construídos para abrigar a instituição; estes possuíam uma arquitetura monumental e edificante que

colocava a escola primária à altura de suas finalidades políticas e sociais, servindo para propagar a divulgação dos governos republicanos. Além de palácios modernos, a organização administrativa e didático-pedagógica, desses estabelecimentos, era considerada, pelos reformadores, como superior à das escolas isoladas e reunidas, o que lhes conferia visibilidade pública e prestígio social.

O reconhecimento dos grupos escolares, como escola primária, voltada para a formação do caráter e desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos, fomentaram e justificaram as expectativas, em relação a sua institucionalização e à formação de alunos para o ingresso à carreira e ao trabalho; às lutas e à identidade profissional, aspectos fundamentais relacionadas à escola primária como instituição.

Com a criação dos grupos escolares - que reunia, em um simples prédio, as escolas já existentes em uma só localidade nos centros urbanos do Brasil - nasceu o ensino graduado, decorrente do processo da reforma instituída pelo estado. No Brasil, a criação dos grupos escolares surgiu da seguinte maneira: se houvesse uma escola em um raio de dois a três quilômetros, havia a obrigatoriedade de uma escola, e o governo autorizava o funcionamento em um só prédio, de cinco a dez salas de aula. Cada grupo escolar poderia comportar até dez escolas isoladas. Estas escolas aglomeradas proporcionavam uma quantidade de professores referentes a agrupamentos de alunos, contando com adjuntos necessários a critério da diretoria.

Sobre a escola graduada, Souza (1998, p. 38) destaca:

No Brasil, a escola graduada de ensino primário, compreendendo múltiplas salas de aulas, várias classes de alunos e vários professores, aparece pela primeira vez no ensino público de São Paulo, na década de 1890. A nova modalidade escolar não chegou a ser rigorosamente discutida por educadores, intelectuais e políticos que se mobilizaram em torno das questões relacionadas à educação popular nas décadas finais do Império: renovação de ensino, formação de professores, papel do Estado na difusão do ensino primário, obrigatoriedade escolar, financiamento da instrução pública entre outras.

De acordo com o autor, o fato que motivou a criação do grupo escolar foi a iniciativa de reunir escolas até a sua consolidação em certa unidade, o que transformaria as escolas reunidas em um grupo escolar, uma escola primária una e unida. Várias discussões possibilitaram o surgimento de uma nova escola primária, tratando de questões relacionadas à renovação do ensino por métodos, à formação profissional dos professores, ao interesse do estado no financiamento da instrução pública e obrigatoriedade da frequência escolar.

Segundo Faria Filho (2000, p. 37):

Os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas uma forma de organizar a educação, mas, fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares.

O autor defende a criação dos grupos escolares como uma nova reorganização da instrução primária, como algo que proporcionava um desenvolvimento na estratégia, na forma e no conteúdo da instrução pública, que transformava o modelo anterior de instrução primária. Além disso, a organização dos grupos escolares gerava um crescimento do controle e expropriação dos saberes dos professores da escola primária.

Os grupos escolares foram implantados como instituições de ensino, em 1893, e organizados nos moldes da escola graduada, contrastando com a escola unitária, regida por um só professor. O grupo escolar, em seguida, converteu-se em um símbolo de mudança e renovação do ensino primário, no Brasil.

Sobre a inovação da escola primária, Souza (2008, p. 41) afirma que:

O modelo de escola graduada, amplamente em voga nos países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX, compreendia um tipo de organização didático-pedagógica e administrativa de escola mais complexo, econômico e racional, adequado à expansão do ensino primário e nos núcleos urbanos. [...] um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula.

Com a implantação dos grupos escolares, configurou-se uma construção ideal de escola pública primária graduada. Todos os grupos escolares foram construídos em núcleos urbanos, em prédios, especialmente, construídos para comportar de 04 a 10 escolas isoladas; estes seriam dirigidos, conforme a quantidade de professores referentes a agrupamentos de 40 alunos por sala de aula. Em média, cada grupo escolar possuía mais ou menos 460 alunos, os edifícios eram adaptados e contavam, quase sempre, com um quadro de professores normalistas, com melhor remuneração. As condições materiais e pedagógicas desses centros de ensino ancoravam as representações contrastantes entre a superioridade delas, em relação à simplicidade das escolas isoladas, instaladas nos “quatro cantos” do Brasil. E a organização didático-pedagógica dos grupos escolares favorecia o trabalho docente, quando comparado ao das escolas isoladas ou unitárias.

Segundo Vidal (2005a, p. 49):

O processo de construção do grupo escolar, como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário, concretizou em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os

princípios fundamentais que propiciam as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a consequente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar.

Os grupos escolares ao qual a autora se refere são a graduação do ensino, em séries subsequentes, que permitiam a racionalização curricular, ou seja, a distribuição metódica e sistemática dos conhecimentos transmitidos na escola.

A organização de um programa uniforme, distribuído em matérias escolares, controlado por diretores e inspetores de ensino, passou a direcionar o exercício da atividade docente, isto é, fez com que os professores se preocupassem com o cumprimento dos programas. A série tornou-se matriz estrutural da organização do trabalho escolar. Essa unidade temporal, aliada aos horários escolares e aos sistemas de exames, organizou as rotinas escolares, sedimentando práticas que se consolidaram em uma identidade duradoura na escola primária (SOUZA, 2008).

Entende-se que a divisão do trabalho representou para os professores certa perda de autonomia docente, em relação ao trabalho educativo, à submissão, à hierarquia e à burocracia escolar. Reduziu-se, consideravelmente, a dispersão das tarefas de ensino, facilitando o trabalho do professor, permitindo-lhe maior concentração de esforços nos conteúdos e nas atividades de uma mesma série, o que favoreceu, até mesmo, certa especialização e aprofundamento dos conteúdos de uma determinada série.

A escola primária, no seu entorno, estava vinculada a uma concepção política, social e econômica, na Primeira República, visando às possibilidades e às características do ensino público. No contexto da escola primária, encontra-se o envolvimento das práticas pedagógicas no processo intraescolar e extraescolar, lembrando que a didática está vinculada às atividades desenvolvidas em sala de aula e o pedagógico é o suporte que norteia a escola na realização de suas práticas didáticas.

No início da República, a escola primária ganha especificidade, como política pública, de acordo com novo discurso republicano, no combate ao analfabetismo, no Brasil (NAGLE, 2009). Para alicerçar esse discurso, surgiu a ideia de criar e construir os grupos escolares, como escolas modelos e ou diferentes, uma forma superior de escola primária; uma fase inovadora no ensino primário-escolar brasileiro, capaz de conviver com as outras modalidades, por exemplo, a escola isolada, quantitativamente hegemônica pelo longo tempo de sua existência.

A partir da Proclamação da República, a instrução pública foi apresentada como elo entre as diversas correntes do pensamento brasileiro. As múltiplas e divergentes linhas de pensamento, como liberais, conservadores, positivistas, ortodoxas, católicas e conservadoras, exigiram a implantação de medidas urgentes, referentes à instrução pública e à instalação de escolas primárias de qualidade, em todos os estados do Brasil.

A escola primária era a principal divulgadora dos valores republicanos, e os grupos escolares tornaram-se ícones importantes para expansão do ensino primário, nos estados brasileiros. Em relação à modalidade, os grupos escolares fizeram a diferença na aparência e em cada detalhe da organização do aprendizado.

O pensamento republicano estava presente nas atividades da instrução escolar, intimamente associado à formação da nação, como sinônimo de um estado organizado, segundo os parâmetros burgueses e democráticos. Essa associação traduzia-se no ideário das elites ligadas à necessidade de implantação - em substituição ao estado monárquico - de um regime republicano de governo em que o indivíduo comporia o corpo político do estado nacional, integrado à nação.

As práticas e atividades pedagógicas do ensino primário, nos grupos escolares, tinham apontado as intrínsecas relações entre a política republicana estadual e a difusão e modernização da escola primária. De fato, os grupos escolares sobressaíram como projeto do poder público estadual, mas, em alguns estados, os municípios, também, contribuíram na implantação dessa modalidade de escola. Era possível identificar, em diferentes estados, as semelhanças nas representações e nas práticas discursivas, em torno da importância política e social da instrução pública, vinculada às expectativas de desenvolvimento econômico, progresso, modernização e manutenção do regime republicano.

Em todo o território brasileiro, os políticos, intelectuais, reformadores e profissionais da instrução pública, dos mais recônditos cantos do país, voltaram-se, no início do século XX, para o grande empreendimento de modernização e disseminação do ensino primário, como possibilidade de superação do atraso e de constituição de uma nacionalidade.

A superioridade arquitetônica dos grupos escolares destacava-se entre as representações edificadas, em relação aos outros tipos de escolas e ao lugar ocupado por eles no processo de expansão do ensino primário. Porém, é fundamental que evite análises “enviesadas” que sobrelevam a importância dessa modalidade de instituição na disseminação da instrução pública no país, a partir do *designer* arquitetônico. Pois, a criação, a instalação e a expansão dos grupos escolares nos estados mostram os limites da ação reformadora nos seus aspectos

centrais, isto é, na questão da democratização da escola e da constituição de um moderno sistema de ensino.

Para compreender a escola primária como uma herança do Período Imperial, anterior ao Republicano, deve-se considerar apenas o suporte necessário à compreensão e à complexidade da convivência dessa educação com grupos escolares, que se constituiu uma nova forma de escola primária no Brasil.

No começo da República, as novas demandas postas pelas mudanças, advindas de questionamentos de alguns políticos, pela necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado do trabalho, evidenciaram a necessidade de reinvenção de uma nova escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade brasileira. Primeiramente, foi vista como forma de superação do atraso que ela representava, especialmente, pelas suas manifestações de precariedade, e que, posteriormente, poderia representar uma alternativa de um projeto de sociedade civilizada que atendesse aos novos reclames de controle e homogeneização social.

A organização das escolas primárias e dos grupos escolares era difícil e complexa. Esta presumia um novo modelo de instituição, um novo pensar e uma nova ação diante dessa complexidade instituída na sociedade, desde sua estrutura física até as relações intraescolares e extraescolares, constituídas de acordo com a racionalidade científica, e a divisão do trabalho do professor e dos outros funcionários (diretor, aluno, porteiro e serventes). Delineou-se, naquele momento, uma política de formação e de escolha de dirigentes para a educação, por meio de mecanismos tanto de estímulo quanto de punição e controle. E, assim, buscavam-se aproximações e tentavam-se conectar estudos nos campos do conhecimento que não se situavam em uma mesma matriz de pensamento. Em um mesmo paradigma, seria produtivo aprofundar o entendimento sobre cada grupo escolar, novas maneiras de ver, descrever, problematizar, compreender, analisar e dar sentido ao novo modelo da modalidade de escola, ora a ser instituído na sociedade brasileira, o que implicou em outra organização e compreensão do mundo. Embora tais aproximações e conexões envolvessem um custo - por muitas vezes, excessivo a ponto de compreender, irremediavelmente, essas tentativas de implantação dos grupos escolares, em todos os estados do Brasil, a partir de 1890 - o processo de implantação dos grupos escolares foi sendo planejado, gradativamente, ao longo da Primeira República.

A engenharia e a arquitetura dos grupos escolares foi um projeto inovador não só para a História do Brasil, mas também para chamar atenção da população, tanto por reunir em um mesmo prédio várias crianças e professores - sob a orientação e a administração de um

professor na função de Diretor - quanto por permitir a organização do ensino em séries, possibilitando ao docente maior dedicação à instrução de crianças com o mesmo nível de aprendizado.

A tarefa dos grupos escolares era garantir, por meio da instrução, que a população em seu conjunto fosse homogeneizada, e, para tanto, o conhecimento das primeiras letras e das noções de coisas eram requisitos básicos.

Nos grupos escolares, as classes deveriam ser equipadas com carteiras individuais, fixadas no chão da sala de aula, seguindo os modernos preceitos higiênicos. Cada aluno deveria ter seu lugar fixo. Nesse sentido, percebe-se que a escola, por meio de certos dispositivos pedagógicos de subjetivação, tentava produzir formas e experiências, a partir das quais as crianças pudessem se tornar sujeitos, mais confiáveis, mais controláveis, mais previsíveis (FARIA FILHO, 2000).

Vale destacar, também, que as crianças recebiam instrução escolar sob regime autoritário e ditatorial. Os alunos não podiam opinar e nem mesmo conversar, na sala de aula viviam coagidos o tempo todo, advertidos, submetidos a punições e reprimidos pelos professores. E os professores, por sua vez, sofriam repressões do estado (FARIA FILHO, 2000).

Existiam rebeldias de alguns alunos, entregues a si mesmos, porque os pais insistiam para que os filhos pudessem aprender a ler, escrever, rezar e contar na escola. Essa falta de acompanhamento resultava em indisciplina, que, por sua vez, ganhava feição de transgressão e, finalmente, chegava à marginalidade. Assim, a escola que deveria se encarregar da formação da pessoa, promovendo a humanidade, no indivíduo, assistia ao embrutecimento de crianças, adolescentes e jovens (VIDAL; FARIA FILHO, 2005b).

Com o aumento da demanda por escolarização, a complexidade aumentava, os prédios tiveram de se adequar aos princípios pedagógicos modernos, e sua arquitetura deveria atender à divisão de sexos e às diferentes jornadas diurnas e noturnas. Tais mudanças permitiram a ampliação do espaço de trabalho da mulher, nas escolas e na sociedade, uma vez que as escolas foram divididas em seções masculinas e femininas, possibilitando a participação de um número expressivo de alunas nos grupos escolares.

Observa-se, a partir de então, que os grupos escolares passaram a ser representantes de uma força moral e educativa, responsáveis pela ordem temporal da vida social dos alunos, com horários determinados de entrada e de saída da instituição, bem como de descanso. Desta forma, compreende-se que as regras e horários e outras determinações são denominações do ensino que cabem à escola.

Desse modo, nas escolas primárias, mantinha-se uma disciplina que capacitava o aluno para o trabalho, imputando-lhe um conceito de cidadania próprio dos valores da época. Nos grupos escolares existia um ponto central, foco de observação de todas as coisas que aconteciam no espaço do grupo escolar, isto é, o diretor controlava tudo e nada lhe escapava, era o centro para o qual os olhares convergiam (CÁSSIA SOUZA, 2008).

A idealização dos grupos escolares, como experiência na relação do ensino primário com a cidade, com seus espaços, prédios e população, implicou a construção de monumentos que se impusessem aos demais, significou a estruturação de um espaço específico, adaptado a uma função também específica e complexa.

No início da República brasileira, existia certa coerência no poder em dominar e controlar todas as ações pedagógicas nas escolas, como cultura comum para todos, e, além de tudo, havia concordância com a padronização das atitudes e posturas. Os professores trabalhavam coagitos e não podiam criar grandes inovações no âmbito pedagógico escolar, assim, repetiam aquilo que era proposto pelos governantes na cultura escolar, tornando tais propostas em um discurso social comum a todos os grupos escolares e em todas as escolas primárias.

Os grupos escolares, na escola primária, eram reconhecidos pela formação do caráter e desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos que fomentavam e justificavam as expectativas, em relação a sua institucionalização, no começo do Período Republicano. A história da escola primária possuía e possui uma relação com a história do magistério primário na formação e nas condições de ingresso na carreira e no trabalho; nas lutas em prol da identidade profissional, aspectos estes fundamentais para o entendimento da escola primária como instituição. Não se entende, portanto, a história das instituições educativas sem alunos e professores, sem lutas e disputas ideológicas que se deram, nesse período.

Nos grupos escolares, a avaliação também se revestia de dupla finalidade: o pedagógico e o disciplinar. Os exames aperfeiçoaram o sistema de classificação dos alunos em classes e séries e, ao mesmo tempo, tornaram-se mecanismos de punição, controle e hierarquização. Os exames foram utilizados como instrumento simbólico para propagar a importância da escola pública, no meio popular.

A uniformidade e a padronização dos grupos escolares seguiam algumas práticas, por meio das quais, com o passar do tempo, foi-se construindo uma identidade peculiar às escolas primárias, quais sejam: o hábito de formação de filas dos alunos, antes da entrada na sala de aula; o canto do Hino Nacional; a chamada; o registro do cabeçalho no caderno com a data, mês e ano, como nome do professor e da escola; a cópia da matéria e os exercícios escritos no

quadro; a realização do ditado, a ida do aluno ao quadro; as respostas em coro; as arguições orais; as provas escritas; os prêmios e os castigos; a exigência do silêncio; da obediência e do respeito ao professor (naquele tempo, a maioria professoras) e aos demais adultos em exercício na escola.

A seguir, na Tabela 6, apresentam-se informações a respeito da instalação dos grupos escolares, nos três estados pesquisados.

Tabela 6 - Instalação dos Grupos Escolares nos três estados pesquisados

Estado	Ano	Lei Institucional
Maranhão	1903	Instituídos pela Lei Estadual n. 323, de 26/03/1903 na capital e no interior pela Lei Estadual, n. 363, de 31/03/1903 (MOTTA, 2006).
Minas Gerais	1906	Instituídos pela Lei Estadual n. 439, de 28/09/ 1906, pelo Decreto n. 1947, de 30/09/1906, no governo de João Pinheiro (ARAÚJO, 2006).
Mato Grosso	1910	Decreto n. 258, de 20/08/1910 - criação de dois grupos escolares em Cuiabá (POUBEL e SILVA, 2006).

Fonte: Adaptado dos autores apontados na tabela.

O estado maranhense era visto como uma sociedade agrária e escravocrata, onde eram nítidas duas classes sociais, senhores e escravos, que mantinham entre si uma relação de dominação e subordinação total, e a educação não tinha valor ou nenhum papel interessante a desempenhar, conforme a classe dominante. As classes privilegiadas tinham por costume proporcionar aos filhos o estudo elementar, por meio de preceptores que ministravam, em suas próprias residências, o ensino das primeiras letras que não era considerado ensino primário. Os filhos aprendiam as letras e os números e, em seguida, eram encaminhados para Europa, principalmente para a França, a fim receber uma formação qualificada. Muitos filhos das classes dominantes não voltavam ao Maranhão, ficavam no exterior pela qualidade de vida que o país oferecia ao estudante (SALDANHA, 2008).

Em relação à questão pedagógica, no Maranhão, na implantação dos grupos escolares como escolas modelo, cumpre observar que, por um lado, a graduação do ensino levava a uma mudança significativa e tornava mais eficiente a divisão do trabalho escolar, ao formar classes com alunos de mesmo nível de aprendizagem. Desse modo, caracterizou-se uma certa homogeneização do ensino, o que possibilitou um melhor rendimento escolar. Os dirigentes do estado do Maranhão mantinham o discurso sobre a obrigatoriedade da frequência, na escola primária.

Isto pode ser observado na Mensagem seguinte:

O princípio da obrigatoriedade do aprendizado primário, diz Sylvio Romero, é uma das conquistas mais esplendidas da civilização moderna. A nação illustre que se pode considerar o grande modelo em matéria de educação intelectual, a Prússia, é a

notável mestra da escola coactiva. Admitem-na também com proveito dos Estados-Unidos, Suíça, Dinamarca e Inglaterra (MARANHÃO, 1905, p. 2).

Os grupos escolares eram planejados como uma fórmula para resolver a problemática do analfabetismo e tornar obrigatório o ensino primário, isto é, colocar todas as crianças, na escola, com idade de 07 a 12 anos, entretanto o orçamento do Estado não permitia a elevação substantiva dos gastos com o ensino primário. No início do Período Republicano, mantinha-se o discurso de garantir a universalização das primeiras letras e a alfabetização de todas as crianças em idade escolar. Em contrapartida, um grande número de crianças em idade escolar permanecia sem acesso à escola, prova disso, o analfabetismo vigorou por muito tempo.

Nesse contexto, havia poucos recursos na aplicação e aquisição de materiais pedagógicos básicos às aulas; faltavam professores, e os existentes eram mal remunerados em relação ao trabalho que faziam; não havia moradia digna, na área rural para o professor; muitos alunos matriculavam-se na escola, mas poucos chegavam a frequentar um dia de aula.

Segundo Nagle (2009, p. 323):

A escola primária, [...], é a única gratuita e obrigatória (Arts. 90 e 92) e será ministrada em quatro e três anos, quer se trate de escolas primárias urbanas e rurais (Art. 2º). A novidade que então vai se apresentar se refere à instituição das escolas primárias superiores, divididas em masculinas e femininas, (que) tem por objetivo o desenvolvimento da educação ministrada na escola elementar e provimento da instrução especial adequada às futuras ocupações dos escolares, o que será feito num curso de três anos [...].

Vale observar que o estado procurava obrigar as crianças a frequentar a escola, mantendo de forma hegemônica seus deveres constitucionais, tacitamente aceitos pelo poder instituído.

A imagem fotográfica do grupo escolar, construído em São Luís, Maranhão, mostra a estrutura de um palácio, lugar onde se reuniam professores, alunos, direção e setor administrativo, uma escola imponente, em relação às outras existentes, com janelas grandes e arredondadas, portas de madeira bem grandes, molduras ao redor do telhado, cobertura de telhas de barro, calçadas nos quatro lados da escola, salas de aula bem distribuídas, conforme se pode ver, a seguir:



Imagem 1 – Grupo Escolar construído em São Luís do Maranhão, 1910

Fonte: Acervo de Diomar das Graças Motta.

Os grupos escolares, no estado do Maranhão, foram implantados, inicialmente, no município de São Luís, capital do estado, por meio da Lei n. 323, de 26 de março de 1903, e nos demais municípios, pela Lei Estadual n. 363, de 31 de março de 1905. Após dois anos da criação dos primeiros grupos escolares, começaram a erguer os prédios para o funcionamento das novas escolas maranhenses.

Segundo Motta (2006, p. 144), destacam-se três questões básicas sobre a Lei n. 323/1903:

- a) Autorizou o governo do Estado a converter em grupos escolares estaduais existentes no perímetro da cidade de São Luís.
- b) Estabeleceu que cada grupo ficaria com três escolas, correspondendo ao ensino de cada uma delas a parte do programa da Escola-modelo, de modo que compreendesse toda a sua matéria, assim como os métodos de ensino.
- c) Juntamente com o curso elementar, médio e superior (o que compreendia a primeira, a segunda e a terceira classe do ensino primário) foi oferecido e um curso especial, destinado ao trabalho manual. Este era oferecido indistintamente a ambos os sexos.

Nesses termos, verifica-se que os grupos escolares eram agregados às escolas estaduais, que eram dispersas, impondo-se uma nova linha de administração e de organização, priorizando a Escola-Modelo, como fio condutor da nova fase educacional. Os grupos escolares tinham a função de melhorar o conhecimento didático pedagógico, e inovador, ao lado do prestígio político.

O ideal dos republicanos, no Maranhão, era construir prédios em forma de palacetes para tornar o ensino elementar acessível às camadas populares. Isto não se concretizou em sua totalidade, no entanto, houve um aumento de 54,36% de escolas primárias, ao final da Primeira República, comparando-se ao número existente em 1889.

Ressalta-se que a emergência dos grupos escolares ocorre no momento em que a manutenção das instituições escolares existentes era precária, onde o estado aplicava poucos recursos financeiros em material pedagógico; havia falta de professores, baixa remuneração; falta de salas de aula; e uma infraestrutura que não atendia à mínima qualidade de ensino primário. O estado maranhense atendia bem aos grupos escolares de sua capital, no entanto, os grupos escolares, nos municípios, ficavam em segundo plano, embora todos tivessem o compromisso com a erradicação do analfabetismo.

A organização e o funcionamento dos grupos escolares compreendiam três classes, que abrangiam as diferenças de conhecimento dos alunos e complementavam toda a matéria na Escola-Modelo - “Benedito Leite”¹⁰, por exemplo, as aulas nos grupos escolares funcionavam, conforme o Regimento dos grupos escolares: de 1º de fevereiro a 30 de novembro, em todos os dias úteis, das 09 às 13 horas.

As matrículas dos alunos eram feitas a cada ano, entre os dias 02 a 23 de janeiro de 1903, conforme o Art. 7.

Declaração de idade – mais de 6 anos e menos de 12.

Prova de ter sido a criança vacinada, através da cicatriz da vacina. Verificação do aspecto da criança e de não sofrer moléstia; caso houvesse a menor suspeita era exigido o atestado médico (MOTTA, 2006, p. 147).

Muitas das exigências, acima, se não fossem cumpridas, o responsável pela criança poderia entrar com recurso contra o diretor da Escola Normal, solicitando a vaga na escola. E o aluno que completasse 14 anos era transferido para a escola estadual que, por sua vez, não era grupo escolar maranhense.

Em 1905, criaram-se seis Decretos, entre janeiro e abril, e, dentre as adaptações feitas no Regimento, houve a modificação e a organização pedagógica do ensino primário. Assim, foi feita a ampliação do estudo das matérias, com a inclusão da Língua Francesa em todas as classes, e a de Prendas Domésticas para a segunda e terceira classes. Acrescentou-se ainda o ensino da História do Maranhão, na Escola Normal, na Escola-Modelo “Benedito Leite,” nos grupos escolares e nas demais escolas estaduais.

¹⁰ Escola Pública do Maranhão, localizada na Praça Antônio Lobo, próxima à Igreja de Santo Antônio no centro da capital São Luís (SALDANHA, 2008).

Na década de 1920, com o advento do escolanovismo, as inovações prosseguiram, gerando novos regulamentos. O Regulamento para os estabelecimentos de instrução primária do estado, aprovado pelo Decreto n. 616, de 15 de fevereiro de 1923, organizou o ensino primário em: Curso Elementar (feito dos cinco aos sete anos de idade), Curso Médio (dos sete aos doze anos) e Curso Complementar (dos doze aos treze anos).

O Curso Médio era ministrado, durante cinco anos, nos grupos escolares, mas o Elementar e o Complementar eram prerrogativas da Escola-Modelo “Benedito Leite”, conforme Art. 2 do Regimento dos Grupos Escolares. Observa-se que os grupos escolares e a Escola-Modelo tornaram-se espaços de inovações, constituindo referência para os demais estabelecimentos de ensino no Maranhão.

A Escola-Modelo “Benedito Leite” era a de um palácio, conforme se pode ver, a seguir.

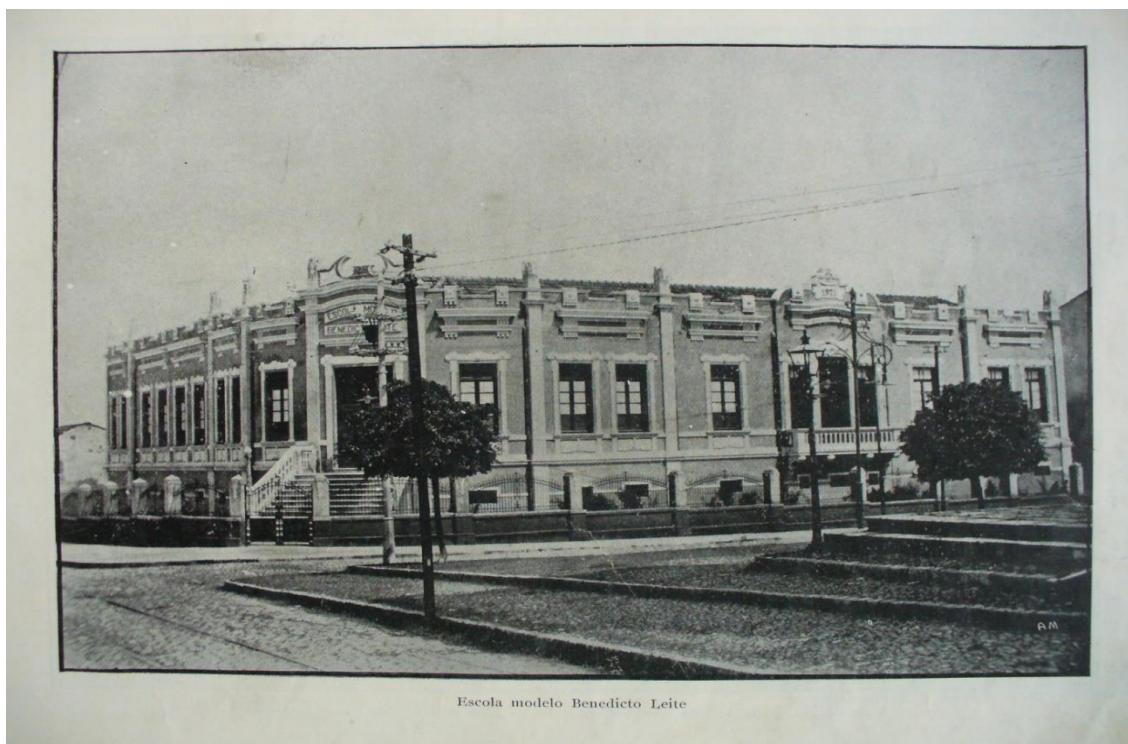


Imagem 2- Escola-Modelo Benedito Leite, em São Luís no Maranhão
Fonte: Acervo de Diomar das Graças Motta.

O Art. 39 do Decreto 94 determina a convocação anual de professores do interior para examinarem as inovações e os exercícios pedagógicos, em ambas as instituições, por meio do Secretário do Interior, a quem cabia coordenar a instrução pública naquele momento, no Maranhão.

Motta (2006, p. 149) observa que:

De acordo com esse regulamento (Art. 126), sempre que houvesse, num raio de dois quilômetros, alunos cuja matrícula subisse a 300, poderia o governo criar um grupo escolar, com curso de cinco anos, e eram transformados em escolas isoladas, cuja frequência média anual fosse inferior a 90 anos.

De acordo com Regimento do ensino primário, o estado tinha o compromisso de oferecer espaços para o funcionamento de grupos escolares ou outras modalidades de escola, tais como as escolas isoladas, que mantinham o ensino seriado; constituíam-se de um aglomerado de alunos em diferentes graus de adiantamento e possuíam uma única turma sob a direção de uma única professora.

Embora tenha havido a expansão do número de escolas, esta não foi acompanhada pela melhoria das condições para seu funcionamento. As escolas permaneceram as mesmas, carentes de renovação pedagógica, de recursos materiais e de professores competentes, oferecendo ensino ineficiente. Nenhuma medida relevante foi tomada para beneficiar o ensino primário, pois não se conseguiu garantir, nem mesmo, as conquistas mais elementares, como prédios decentes e materiais didáticos básicos para funcionar.

Em Minas Gerais, instituíram-se os primeiros grupos escolares, a partir de 1906, pela Lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, e pelo Regulamento da Instrução Primária e Normal do estado, expresso por meio do Decreto n.1960, de 16 de dezembro de 1906. O estado contava com quatro milhões de habitantes e, na escola primária, estavam matriculados 54.825 alunos, dos quais 21% cursavam escolas particulares. Dessa forma, se a demanda perfazia um total de 800.000 crianças, a escolarização pública atendia somente 5,4% delas (ARAÚJO, 2008).

Abaixo, apresenta-se a divisão da população de Minas Gerais.

Tabela 7– Dados sobre a população de Minas Gerais

Municípios	Cidades	Vilas	Distritos	Habitantes Km²	População
178	130	48	786	9,78	6.000.000

Fonte: MINAS GERAIS (1920, p. 45).

De 1906 a 1930, no estado de Minas Gerais, foram construídos 265 grupos escolares, o que representa um crescimento significativo. Conforme Mensagem de 15/07/1908, João Pinheiro comunicava que estavam funcionando 22 grupos escolares, isto é, uma média de 12 grupos por ano. Outra Mensagem registra que, em 1926, havia 182 grupos escolares em funcionamento em todo o estado. Os grupos escolares foram implantados, a partir da reforma João Pinheiro (1906), em Minas Gerais, difundindo-se, gradativamente, para o interior do estado.

Assim, sobre a política educacional republicana, em relação aos grupos escolares, observa-se, no trecho a seguir, que:

Os grupos escolares resultam de uma concepção adquirida no decorrer do andamento da escolarização que buscou racionalização à educação escolar, abarcando várias dimensões: a) os sujeitos (professor e aluno), imediatamente envolvidos no processo pedagógico escolar, estabelecem-se em posições diferenciadas: triunfa o ensino simultâneo a ser exercido pelo professor, porém com alunos homogêneos, em oposição à heterogeneidade dos aprendizes que estruturava o ensino mútuo; b) é o tempo da ênfase na intuição como faculdade capaz de relevar o caminho metodológico para o ensino e para a aprendizagem, anteriormente à emergência dos métodos ativos; c) é o tempo, no Brasil, da emergência de uma organização espacial diferenciada, expressa em edifícios arquitetonicamente expressivos, qualificados como palácios em Minas Gerais e em Goiás; d) é tempo de centralidade da inspeção escolar e de seu papel fiscalizador do andamento pedagógico-escolar (ARAÚJO, 2006, p. 233).

A criação dos grupos escolares nos centros urbanos mineiros, na Primeira República, foi contínua e real, apesar de não atender à demanda dos alunos em todo o estado. A representação dos grupos escolares buscava moldar as práticas, os ritos, os símbolos escolares, produzindo e expressando, em um mesmo movimento, uma nova identidade para os profissionais que se dedicavam na instrução primária.

Segundo Nóbrega (2003, p. 253):

Os grupos escolares podem ser entendidos, de maneira geral, como as primeiras escolas públicas que no Brasil utilizaram-se de uma forma administrativa, programática, metodológica e espacial baseada nas concepções educacionais de tipo “moderno” já em uso em algumas escolas particulares à época, como a Escola Americana de São Paulo, fundadas num ideal de racionalização, pode-se dizer numa economia escolar dominante na Europa e nos EUA na segunda metade do século XIX e início do século XX.

As instalações dos grupos escolares, em Minas Gerais, significavam uma ruptura entre o modelo a prática educacional, porque as escolas começaram a ser pensadas como grupo e não como escolas isoladas ou singulares, vigentes no Império brasileiro. Mesmo assim, as escolas primárias isoladas, rurais e municipais, singulares, reunidas não deixaram de existir concomitantemente aos grupos escolares na capital, Belo Horizonte.

Os grupos escolares tornaram-se um lugar de realização, no contexto da educação, conforme a visão capitalista de conceber e organizar o trabalho, principalmente nas fábricas. Houve uma identificação do movimento que instituiu os grupos escolares com o progresso e a superação do atraso. Os grupos escolares, considerados do “tipo moderno”, destacaram-se pela administração escolar inovadora, pelo espaço, pela metodologia das práticas aplicadas em sala de aula.

Desse modo, os grupos escolares tornaram-se uma modalidade de escola primária emergente, no estado mineiro, a fim de transformar a educação e traçar novos rumos para o desenvolvimento do país. Apesar de a escola primária ser uma herança do Período Imperial,

os grupos escolares eram vistos como forma superior de escola primária, com uma nova formação e organização curricular, dividida em quatro anos/séries, o ano letivo em dois semestres.

A título de ilustração, apresenta-se a imagem do Grupo Escolar Barrão do Rio Branco, construído em Belo Horizonte.



Imagem 3 – Grupo Escolar Barão do Rio Branco, Belo Horizonte, 1912
Fonte: Acervo do Arquivo Público de Belo Horizonte- MG, 1912.

As escolas do Período Imperial foram substituídas por um sistema que representava os ideais de modernidade, “Ordem e Progresso”. Procurava-se concretizar, com a recém República, uma nova cultura para as escolas do Brasil, uma política propulsora voltada ao progresso da indústria e comércio. Com a criação dos grupos escolares, no estado de Minas Gerais, nasce uma nova realidade educacional sem inovações, porque o método intuitivo, no ensino continuava sendo o mesmo como nas outras escolas.

Sobre a escola republicana, vale destacar que:

A primeira escola republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. E nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola [...] (SOUZA, 1998, p. 241).

A autora observa que o espaço institucional de transmissão de aquisição e produção de saber, cultura, educação está configurado, na escola que surge nas sociedades como um espaço marcado, por uma rigorosa divisão social do trabalho entre as classes. O poder do estado, após o Império, era exercido por meio de um ensino repleto de intenções, socialmente formatado e orientado para reproduzir as desigualdades, tendo em vista o interesse dominante de oferta desigual do saber, como instrumento de seletividade.

Desse modo, o acesso aos saberes - socialmente definidos como conteúdos curriculares – contribuíram para a transformação das diferenças em desigualdades, em um contexto político e social em que os saberes oficiais são os saberes demarcados como “certos”, de acordo com o paradigma da ciência dominante.

Apesar de toda inovação pedagógica no campo da educação, comunicação e conhecimento, proporcionado por João Pinheiro¹¹ aos grupos escolares, exercia-se uma função massificadora e transmissora da ideologia hegemônica do Poder Republicano. Isto porque as escolas desconsideravam os conhecimentos e as experiências do educando, reproduzindo a própria ideologia da sociedade dominadora escravocrata.

Conforme Araújo (2006, p. 241) afirma:

A Reforma João Pinheiro promoveu uma alteração de direção da educação primária, implicando, como será visto adiante, reestruturações, mecanismos de participação dos municípios por meio dos edifícios escolares, centralidade à inspeção como a alma da educação escolar, eleição da arquitetura escolar como expressão simbólica do republicanismo privilégio a reencaminhamento de novas orientações e diretrizes para a metodologia de ensino etc.

A história da escola primária mineira considera João Pinheiro como um ícone que soube implantar os grupos escolares com firmeza, nas instâncias do governo do estado.

A escola primária mantinha uma educação controlada e vigiada pelo professor e inspetor e esse pelo estado. Tudo que se ensinava nas escolas, nos grupos escolares, passava pelo aval do inspetor que observava o que acontecia no espaço escolar, fazendo as anotações dos acontecimentos e as encaminhava ao representante do estado. Muitas vezes, pequenas coisas, e até banais, transformavam-se em polêmicas, conflitos, confusões que duravam dias e, às vezes, não tinham solução.

Nas escolas primárias, segundo Faria Filho (2000), refletiam-se a repressão, a dominação e o controle do passado que se repetiam na República, com mais vigor e

¹¹ João Pinheiro da Silva era mineiro de Serro, nasceu em 16 de dezembro de 1860 e faleceu em Belo Horizonte, no dia 25 de outubro de 1908. Foi professor da Escola Normal, Presidente do Estado Minas Gerais, desde 1906. Foi o mentor da instalação e institucionalização dos grupos escolares (FARIA FILHO, 2000).

brutalidade pelos membros massificadores do poder do estado. Este poder agia de forma agressiva, em relação a alguns problemas que aconteciam nas escolas, vitimando professores e alunos. Aos alunos, castigos físicos. Aos professores, sanções como: suspensão das atividades por uma semana, quando suas atitudes com aluno eram questionadas pelos pais e pelos líderes da comunidade. Enfim, todos se submetiam ao estado, positivamente, e nunca podiam questionar ou negar algo que demonstrasse contrariedade ao poder instituído.

A compreensão das práticas escolares pode ser considerada em duas dimensões complementares, nos grupos escolares mineiros. A primeira pode ser visualizada na ação reguladora interposta pelas estratégias de imposição de uma cultura escolar, via circulação dos procedimentos e objetos escolares, postos para demarcar e prescrever o tipo pedagógico novo, moderno, experimental e científico que se desejava como modelo escolar, nos primórdios do século XX. A segunda refere-se à ação no cotidiano escolar: a escola recebia prontos, determinados e prescritos todos os procedimentos didáticos e objetos escolares que demarcavam a realização pedagógica desejada e pensada, de acordo com o modelo imposto.

No decorrer dos primeiros 30 anos do século XX, a escola primária, em Minas Gerais, renovou-se, assumindo e produzindo novos contornos e modos próprios, desde os primeiros momentos de seu funcionamento, quando, ainda, somente se pensava em construir um local próprio. Entretanto, a sua caracterização não passava de uma escola de importância secundária, isolada e, somente, funcionando com uma cadeira de instrução.

No espaço escolar produzido, os sujeitos ocupavam lugares distintos, alguns mais privilegiados, reservados àqueles que seriam os responsáveis pelo exercício do poder e, outros, de menor importância, ocupavam os espaços do não lugar. Assim, privilegiados e não privilegiados, todos eram produtores da escola e responsáveis pela prática escolar¹².

A construção dos grupos escolares retrata a importância da instituição escolar, neste estava a condição ideal para desencadear uma proposta pedagógica que propiciava a instrução inovadora. Nos grupos escolares usavam-se o quadro-negro, as lousas individuais, os cadernos e livros, além do aprendizado no manejo das ferramentas. Os grupos escolares despertavam a atenção das pessoas pela beleza e suntuosidade da arquitetura, do empreendimento desenvolvido para a realização do “banquete da modernidade” (FARIA FILHO, 2000).

¹²As práticas escolares envolviam todos os objetos que estão presentes na sala de aula, como quadro negro, caderno, lápis, livro didático, giz, crucifixo, mapa, retrato do político, carteiras, mesa do professor, piso, parede, teto e porta etc. (GONÇALVES, 2006).

O papel do estado foi visto como o mediador das relações de produção que constituíam as estruturas econômicas, sobre cuja base concreta, eleva-se a superestrutura jurídica e política a qual correspondem determinadas consciências sociais. Nessa percepção, a escola era um lugar em que as relações entre os conhecimentos tradicionais e os novos conhecimentos deveriam se articular de forma equilibrada. Foi também uma possibilidade de informação a respeito da sociedade nacional, facilitando a aprendizagem e a construção de relações igualitárias fundamentadas no respeito, reconhecimento e na valorização das diferenças. No início do Período Republicano, a valorização das diferenças não era considerada, pois os alunos que tinham acesso à escola eram, em sua maioria, de classes privilegiadas. As aulas seguiam orientações homogêneas e não aceitavam os saberes dos alunos.

A expansão do ensino público no estado de Minas Gerais privilegiou a zona urbana em detrimento da rural. O crescimento das matrículas permaneceu muito aquém das necessidades da demanda escolar. Uma rede significativa de grupos escolares foi implantada em todo estado, pois os grupos escolares tornaram-se sinônimo de escola primária graduada.

A modalidade grupos escolares foi citada pela primeira vez nas Mensagens mineiras, conforme trecho, a seguir,

Instituir o ensino aggrupado nos centros populosos, transformando as actuaes escolas normaes em grupos escolares; Supprimir cadeiras injusticaveis em cidades e villas pouco populosas, devendo-se contar com a iniciativa particular auxiliando a acção do Estado (MINAS GERAIS, 1903, p. 31).

Entende-se que esta Mensagem de 1903 visava à inserção do “ensino agrupado nos centros urbanos”, ou seja, transformar as escolas isoladas em grupos escolares. Nesse ano, iniciou-se a discussão política em prol da implantação de uma escola diferente na qual todos os alunos teriam acesso. No discurso político isto estava claro, mas a existência dos grupos escolares e sua inauguração somente aconteceram, em 1906, na capital Belo Horizonte.

Na Mensagem a seguir, ressalta-se que:

Instituir a inspeção permanente, ao lado da periódica; fornecer prédios apropriados com todas as condições hygienicas, mobília e material escolar; e iniciar o serviço, assim planejado, nos centros populosos, entregando-se aos cuidados das Camaras Municipaes o provimento das cadeiras districtaes, que forem vagando, até que o Estado possa achar-se em condições de ampliar o ensino reformado a esses núcleos de população. No relatório da Secretaria do Interior encontrareis informações que vos habilitarão a formar um juízo seguro sobre o estado desse serviço (MINAS GERAIS, 1903, p. 32).

Nesta Mensagem, a participação do ensino nas cidades e vilas populosas tem como forte aliada a política estadual e a permanente fiscalização da inspeção, bem como a participação das câmaras municipais, no que se refere à observação, solicitação da ampliação do ensino nos diversos núcleos da população e da sociedade mineira. Sobre instrução pública primária, o estado deixa de cumprir seu papel, quando se refere à questão financeira, assumindo sua fragilidade e impotência.

Assim sendo, vale destacar a Mensagem:

A instrucção publica primaria, que, pelas razões de ordem financeira assaz ponderosas, não tem podido ser convenientemente cuidada, deve constituir objecto da mais desvelada solicitude dos poderes públicos. Nenhum outro serviço reclama maior atenção na actualidade, por ser o ensino primário a base do progresso do Estado; por isso, dissimular-o, espalhar os benefícios da instrução, é um dos deveres primordiais do Estado (MINAS GERAIS, 1905, p. 25).

A Mensagem acima apresenta um discurso, em relação às políticas da instrução pública do início da República, e às políticas de melhoria nas condições de ensino da escola primária que não aconteceram em sua totalidade. Tais políticas vinham acompanhadas de outros interesses relacionados ao objetivo maior, o de atender ao projeto de homogeneização cultural e política da sociedade mineira. Mas o governo estadual encontrava-se em dificuldades financeiras para apoiar o ensino primário.

A Mensagem, a seguir, trata da criação dos grupos escolares:

A criação dos Grupos Escolares nos centros mais populosos, realizando, pela divisão do trabalho o melhor aproveitamento do esforço dos professores; a systematisação intelligente do programma de ensino; a organização do horário com o tempo rigorosamente delimitado a cada disciplina; os cuidados relativos à hygiene das escolas e à effectiva frequencia; a fiscalização technica e os estímulos aos bons professores, taes são as medidas postas em prática pela reforma de que se trata. O interesse com que o povo vai acompanhando o desenvolvimento da sua instrução, o argumento extraordinário das matriculas e da frequencia, a brilhante exposição escolar, levada a effecto pelo illustre Vice-Presidente Bueno Brandão confirmam de modo peremptório, a efficacia das medidas acima mencionadas (MINAS GERAIS, 1909, p. 43).

Os grupos escolares foram construídos em centro urbanos mais populosos, onde contribuíam para o projeto político republicano, referente à reforma social e à difusão do ensino primário. A implantação dessa modalidade escolar teve implicações na educação pública do estado e na história da educação do país. Introduziu-se uma série de modificações e inovações no ensino primário, o que ajudou a produzir uma nova prática escolar. Esta prática repercutiu amplamente na sociedade, incorporando vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, dentre eles, a consagração da República.

Acerca dos grupos escolares e escolas isoladas, segue a Mensagem:

Grupos Escolares e escolas isoladas: - em 1908 existiam 1.384 escolas isoladas e 29 grupos escolares; em 1909, o numero das escolas subiu a 1.438, e o dos grupos a 78. Devo fazer aqui referencia especial à criação do Instituto João Pinheiro que, confiado à competência do Dr. Léon Renault, está prestando grandes serviços à custa da infância desvalida (MINAS GERAIS, 1910, p. 9).

Esta Mensagem de 1910 aponta que, em 1908, existiam menos escolas isoladas bem como grupos escolares, mas, no ano seguinte, aumentou-se o número de escolas e de grupos escolares. Vale destacar a criação do “Instituto João Pinheiro” que prestou um importante serviço às crianças mineiras. A construção dos prédios escolares era financiada pelos estados, isto é, a construção dos grupos escolares e de escolas isoladas.

Segundo a Mensagem, a seguir,

Continua com regularidade o trabalho de construção e reconstrução de prédios para o funcionamento de grupos escolares e escolas isoladas, correndo as despesas com esse serviço a cargo das verbas orçamentárias e dos auxílios prestados pelos municípios, principalmente no que concerne à construção de prédios para os grupos escolares. Sobem já a 130 os prédios que indiscutivelmente pertencem ao Estado. Tanto os grupos escolares como as escolas isoladas, continuaram a receber no decorrer do anno findo, e começo deste, o material didactico e escolar que a Secretaria do Interior foi possível fornecer (MINAS GERAIS, 1911, p. 19).

Em 1911, tanto os grupos escolares como as escolas isoladas recebiam, no decorrer do ano, conforme Mensagem o material didático e escolar da Secretaria do Interior. Além disso, havia o fornecimento de carteiras escolares e outros utensílios.

O governo do estado mineiro, na Mensagem de 1913, relata sobre o início e conclusão de construção de vários grupos escolares:

Ficaram concluídos predios para grupos escolares seguintes logares: Villa de Bom Despacho, Santo Antonio do Amparo (município de Bom Sucesso) cidade de Carmo do Rio Claro, Cataguazes, Lima Duarte, Pará, Ponte Nova e Pouso Alegre; São Sebastião dos Correntes (município do Serro); S. Miguel do Veríssimo (município de Uberaba) e Villa de Cambuquira. Estão em construção os prédios dos grupos escolares de Bambuhy, Passa Tempo, Pomba, Rio Branco e Uberabinha. Foram tomadas providencias para a construção de prédio escolar em Abbadia do Bom Sucesso (villa); Faria Lemos; Carmo do Fructal; Curvello; Dores da Boa Esperança; Monte Alegre; Palmira (prédio próprio); Peçanha; Piumby; S. Gothardo (município do Rio Paranahyba); S. Francisco; S. João d’El-Rei; (prédio Próprio) e Tiradentes (MINAS GERAIS, 1913, p. 22).

A política do estado de Minas Gerais sofreu um grande avanço em 1913, com a construção de inúmeros prédios escolares aptos a receber as matrículas dos alunos. Além disso, muitos outros prédios estavam em construção, e, a escola primária passava por uma reorganização, em relação desenvolvimento da estratégia de construção dos grupos escolares

como forma e conteúdo da instrução pública, considerando que isto não podia ficar fora desse processo.

Um fato interessante pode ser percebido nas Mensagens: algumas cidades recém-transformadas, de vilas para município, eram contempladas com a construção de grupos escolares. Havia assim, um interesse político em promover estas cidades e seu desenvolvimento econômico no estado mineiro.

Segundo a Mensagem:

Existem creados 219 grupos escolares, mas so estão organizados 169, estando os demais na dependência de construção dos respectivos predios. São localizados: em cidades, 95; em vilas, 37 e em distritos, 27 (MINAS GERAIS, 1919, p. 35).

Com decorrer dos anos, os grupos escolares e as escolas primárias aumentaram, conforme os ideais republicanos, mas foram substituídos por prédios mais simples, de baixo custo e funcionais. Essa mudança na arquitetura escolar, influenciada, sobretudo, pelos novos interesses de democratização da escola pública, representava, ainda, uma mudança na organização espacial e temporal da escola bem como no atendimento a um novo público - o das classes populares.

A Mensagem, abaixo, destaca que:

O ensino primário é presentemente ministrado por 265 grupos escolares, 3 jardins de infância e 5.221 escolas isoladas. Além desses grupos e escolas primarias mantidos pelo Estado, funcionam ainda 1.030 escolas municipaes e 1.492 particulares (MINAS GERAIS, 1930, p. 56).

Em Minas Gerais, no início do Período Republicano, mesmo com a implantação dos grupos escolares, em vários municípios ainda permaneceram, em quantidade acentuada, a instalação e construção de escolas isoladas que absorviam maior número de alunos matriculados. Em vários municípios, foram construídos grupos escolares, somando um total de 265, em 1930, o que colaborou para o avanço e desenvolvimento econômico, político, social e educacional do estado mineiro.

Em Mato Grosso, foram criados os primeiros grupos escolares, por meio do Decreto n. 258, de 20 de agosto de 1910, conforme Art. 3 da Lei 508, de 16 de outubro de 1908. Houve a construção de dois grupos escolares em 1910, em Cuiabá; um deles no primeiro distrito, no centro da capital; e o outro, no segundo distrito, próximo ao porto. O grupo escolar do primeiro distrito foi inaugurado no dia 03 de setembro e, o do segundo, no dia 10 de setembro de 1910, ambos funcionando, provisoriamente, de acordo com o Regimento e Programas dos grupos escolares do estado de São Paulo. Um ano e meio após a criação desses dois grupos,

conforme Decreto n. 297, foram criados mais quatro grupos, em São Luiz de Cáceres; Poconé; Vila do Rosário e Corumbá (atualmente Mato Grosso do Sul).

Os grupos escolares, no estado de Mato Grosso, requerem uma maior atenção em relação ao seu processo de instalação. Há de se lembrar de que estes foram erguidos nas principais cidades do estado, durante a segunda e terceira década do século XX. Em 1927, o estado do Mato Grosso contava com 11 grupos escolares, instalados em seu território, sendo dois, na capital e um, em cada cidade do estado, quais sejam: Cuiabá, Poconé, Cáceres, Rosário-Oeste, Corumbá, Miranda, Aquidauana, Campo Grande, Três Lagoas e Ponta Porã.

A seguir apresenta-se o palácio de Instrução de Cuiabá, o primeiro grupo escolar, em 1910.



Imagem 4 – Palácio de Instrução em Cuiabá, Mato Grosso, 1910.

Fonte: Arquivo Público de Cuiabá – Mato Grosso.

A imagem mostra a estrutura do grupo escolar - Palácio da Instrução, em Cuiabá: janelas quadradas e grandes, dois pisos, com duas portas de entradas e uma larga calçada em volta do prédio, acabamento detalhado ao redor do telhado e várias salas de aula.

Sobre os grupos escolares do estado de Mato Grosso, a Mensagem a seguir, destaca:

Tendo em vista os vantajosos resultados do ensino ministrado nos dois grupos escolares, creados nesta capital pelo meu digno antecessor e dirigidos por normalistas competentes, contractados em S. Paulo, em relação ao que ministrado nas escolas isoladas, cujo direccionamento e direção, além da falta de regularidade e da boa distribuição das matérias pelo tempo, ainda resentem-se da falta de conveniente orientação pedagógica e de uniformidade no methodo de ensino, abraçando de tal maneira o desenvolvimento harmonico e gradativo das taentaldades infantis, cujo desenvolvimento deveu a favorecer e auxiliar (MATO GROSSO, 1912, p. 25).

Em Mato Grosso, a criação dos grupos escolares já havia sido autorizada em 1908, por meio da Resolução n. 508, de 16 de outubro de 1908, mas somente foi citada nas Mensagens, em 1912. Conforme Regulamento da Instrução Pública de 1910, a criação só aconteceria, quando houvesse pelo menos seis escolas primárias no perímetro fixado para obrigatoriedade do ensino, isto é: “[...] dentro de um raio de um quilômetro médio da sede da escola” (SÁ, 2007).

As escolas eram organizadas em um só prédio, com oito classes: quatro para a seção masculina e quatro para seção feminina (SÁ, 2007). Os grupos escolares estavam diretamente ligados ao projeto republicano de modernização da sociedade, de civilização das massas, contrapondo-se à organização das escolas isoladas que dificultavam tal projeto.

De acordo com Faria Filho (2000, p. 13):

[...] a criação dos grupos escolares era definida não apenas para ‘organizar’ o ensino, mas, principalmente, como uma forma de ‘reinventar’ a escola, objetivando tornar mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade.

A obra arquitetônica - o Palácio da Instrução - foi inaugurada em 15 de agosto de 1914, às 15 h., em solenidade presidida por Joaquim da Costa Marques¹³ (REIS, 2006). O prédio possuía uma estrutura neoclássica, com fachada principal voltada para a Praça da República.

Com a construção e a instalação dos grupos escolares, como modelo de escola, e a preocupação dos governantes com o funcionamento das escolas isoladas, algumas mudanças foram empreendidas, tais como a supressão da escola complementar; a graduação do ensino, com a publicação de um programa escolar similar ao dos grupos escolares, criado em 1917; e a organização do tempo escolar, conforme acontecia nas escolas graduadas, mantendo-se a regência de um professor, em uma sala, com alunos de múltiplas idades e fases de desenvolvimento. As escolas isoladas permaneceram e atualmente existem no estado, mas com outra forma de atendimento e assistência em consonância com o poder público.

Em 1910, foram contratados Leowigildo Martins de Mello e Gustavo Fernando Kuhlmann¹⁴, com a missão de instalar uma Escola Normal e dar novos moldes ao ensino primário, atuando, também, como diretores em dois grupos escolares da capital – Cuiabá. Esses professores defenderam, amplamente, a educação como mola propulsora do progresso

¹³ Presidente do Estado do Mato Grosso (REIS, 2006).

¹⁴ Leowigildo e Gustavo eram natural de São Paulo recém-formados professores pela Escola Normal do Estado de São Paulo, contratados com o compromisso de instalar uma Escola Normal e dar novos moldes ao ensino primário no Mato Grosso. Na chegada à capital – Cuiabá, logo tiveram que assumir os dois grupos escolares lá existentes (SÁ, 2007).

social e a escola como o templo do saber, responsável pela formação da infância, considerada a sociedade do amanhã. Mello e Kuhlmann, conforme seus relatos, defendiam veementemente a escola graduada e seu projeto pedagógico, deixando transparecer a dedicação ao projeto educacional republicano, entendendo a sua função como uma missão em prol do progresso (SÁ, 2011).

Assim sendo, os grupos escolares eram considerados pelos representantes do governo como Escola Modelo, como mostra a Mensagem:

[...] Por outro lado, a Escola Modelo, que é instituição primaria, como os outros Grupos Escolares e as próprias escolas isoladas, funciona com um período lectivo de cinco anos, quando o tempo escolar em vigor é de quatro annos para todos os estabelecimentos congêneres (MATO GROSSO, 1916, p. 57).

Os grupos escolares eram construções diferentes, possuíam uma arquitetura escolar em forma de palácios que se destacava nos centros urbanos, com uma nova configuração espacial, atendendo aos interesses republicanos e às necessidades da inovadora proposta de escola e ensino primário. A construção predial que abrigou a Escola Modelo, localizada na Praça da República, recebeu o nome de Palácio da Instrução, cuja construção iniciou-se em 1911 e terminou em 1914, este representou um novo desenho arquitetônico no cenário urbano da capital cuiabana. Sua edificação contrastou com a paisagem urbana de Cuiabá do século XX, composta de casa de adobe, representando um exemplo de como deveria ser a cidade moderna. Os grupos escolares, enquanto construção predial, hoje são escolas denominadas Centros de Ensino, Escola Estadual, Palácio da Instrução etc.

Sobre o ensino primário, há de se considerar a Mensagem seguinte:

O ensino primário é ministrado, como sabeis, em grupos escolares e escolas isoladas. Incluindo a Escola Modelo annexa a Normal, desta cidade, são cinco os grupos escolares do Estado, funcionando: 2 na Capital, 1 em Poconé, 1 em Rosário Oeste e 1 em S. Luiz de Cáceres, tendo sido inaugurado, no corrente anno, o novo e confortável prédio desde ultimo. Estão em construção os prédios destinados aos grupos de Três Lagoas e Corumbá (este já bem adiantado) e, durante a minha excursão pelos municípios do Sul, tive a satisfação de lançar solennemente a pedra fundamental dos de Aquidauana e Campo-Grande, com vivo rigozijo daquellas progressistas populações. As escolas isoladas são em número de 148, sendo 31 do sexo masculino, 27 do sexo feminino e 90 mistas. Em 1919 foram creadas 9 escolas (MATO GROSSO, 1920, p. 31).

No estado do Mato Grosso, em 1920, havia cinco grupos escolares, sendo dois na capital e três fora dela. Em 1920, estavam em construção mais dois grupos escolares, nas cidades de Três Lagoas e Corumbá. Além dos grupos escolares, existiam 148 escolas isoladas, sendo 31 masculinas; 27 femininas e 90 escolas mistas. Em 1919, foram criadas nove escolas.

A precariedade do ensino primário, em Mato Grosso, era notória, com a falta de professores e pessoas habilitadas para trabalhar nos grupos escolares. O governo do estado solicitou professores de São Paulo, e, de lá, vieram professores paulistas normalistas para reorganizar o ensino primário e normal no Estado.

Reis (2006, p. 39) destaca:

A organização dos grupos escolares, a partir de agosto de 1910, presumia um novo perfil de escola, modificada desde sua estrutura física até as relações humanas intra-escolares, constituídas de acordo com a racionalidade científica e a divisão do professor e dos outros funcionários (Diretor, aluno, porteiro e serventes). Delineou-se naquele momento uma política de formação e de escolha de dirigentes para a educação, por meio de mecanismos tanto de estímulos, quanto de punição. No reforço à autoridade e na divisão de responsabilidades, esperou-se o esforço para instruir a população.

A formação escolar, de acordo com a visão republicana, em Mato Grosso, esteve associada à ideia de formação da nação, como sinônimo de um estado organizado, segundo parâmetros dos grupos escolares, criados em Minas Gerais e São Paulo. Os grupos escolares passam a ser entendidos como escolas fixadas em um local, no centro da capital Cuiabá, e estes, além da formação de sentimentos de amor à pátria, dariam identidade à nação, suprimindo a necessidade de aquisição de conhecimentos mínimos que habilitassem os indivíduos ao voto. Atribuiu-se aos grupos escolares a responsabilidade pelo conhecimento intelectual e político para as elites republicanas de Cuiabá, o que somente seria possível, por meio da conquista de um saber técnico científico, associado à difusão de uma filosofia liberal.

Souza (1998, p. 175) observa que:

A escola deveria ser a modificadora dos defeitos da sociedade, do meio. O amor ao trabalho, à honestidade pública e particular, a altivez política, o respeito às autoridades, enfim todas as virtudes que tornam um país forte e feliz, só poderiam vir da escola.

À escola modificadora da sociedade coube incorporar uma educação de qualidade, visando à melhoria da consciência da população, como a grande promessa regeneradora do povo que se via mergulhado e perdido no analfabetismo.

O ensino primário em Mato Grosso, nas primeiras décadas republicanas, apresentava os mesmos problemas, legados do Império: sem qualificação, os professores recebiam salários baixos, além disso, havia falta de espaços próprios e adequados para as instalações escolares.

No final do século XIX, instalava-se, na cidade, a rede física escolar que funcionava em antigas casas alugadas, impróprias para as atividades, na maioria das vezes, era na própria casa do professor, disponibilizada nos horários específicos para a função pedagógica.

É importante destacar que, em diversos lugares, em Mato Grosso, o ensino público funcionava como uma extensão do ensino doméstico, havendo uma diferença: a figura do pai não era a de chefe da casa, esse papel era do professor. A maior parte da educação acontecia da casa paterna para a escola.

Como já mencionado, para trabalhar nos dois grupos escolares, construídos na capital de Mato Grosso, dois professores foram contratados do estado de São Paulo. Sobre eles, a Mensagem, abaixo, destaca o seguinte:

[...] nos dois grupos escolares criados nesta capital pelo meu digno antecessor, dirigidos por normalistas competentes, contratados em São Paulo, em relação ao que é ministrado nas escolas isoladas cujo funcionamento e direção além da falta de regularidade, e de boa administração e distribuição de matérias, ainda ressentem-se da falta de conveniente orientação pedagógica e de uniformidade no método de ensino, embaraçado de tal maneira o desdobramento e gradativo das faculdades infantis, cujo desenvolvimento, entretanto deve favorecer e auxiliar, tratou logo, de acordo com a autorização que me conferida pelo Art. 2º, da Lei 508, de 11 de outubro do ano passado, da criação de novos grupos escolares nas localidades onde a população escolar já comportava instituto dessa natureza (MATO GROSSO, 1912, p. 12).

As observações realizadas, em fontes documentais, demonstram que o Regimento dos grupos escolares, no estado do Mato Grosso, foi normalizado em 1916. A efetivação da norma continha as orientações que deveriam ser observadas pelos grupos escolares as quais foram estabelecidas pelo Decreto n. 258, de 20 de agosto de 1910. As principais instruções diziam respeito à organização das classes, do ensino, do tempo escolar e de outros aspectos.

Os professores normalistas paulistanos chegaram a Cuiabá, fixaram residência, constituíram família com mulheres pertencentes a famílias cuiabanas tradicionais e se estabeleceram em terras cuiabanas. Os jovens professores trouxeram em sua bagagem métodos inovadores e um projeto educativo definido, objetivando promover a ordem, a disciplina e a moral. Razão pela qual divulgavam suas ideias, em favor da instrução e dos ideais republicanos.

O primeiro grupo escolar “Barão de Melgaço” ficou sob a direção de Leowigildo Martins de Melo que fora diretor da Escola Normal da capital do estado do Mato Grosso e da Escola Modelo anexa, desde sua criação até o ano de 1916. Mello, a partir dessa data, passou a se ocupar da advocacia. O segundo grupo escolar “Senador Azeredo” ficou sob a direção de Gustavo Kuhlmann, que além de ser diretor, escrevia e publicava palestras, intituladas “Conferências Pedagógicas”, na revista, “A Nova Época”, em 1912. Era professor, dava aulas particulares de Matemática e também publicou um livro de poesia. Na sequência, apresentam-se os grupos escolares e seus respectivos diretores.

Quadro 3 – Os Grupos Escolares e seus respectivos diretores

Ano	Grupo Escolar	Local	Direção
1911/1916	Escola Modelo Barão de Melgaço	1º Distrito – Cuiabá	Leowigildo Martins de Mello
1911/1917 /1919	Senador Azeredo	2º Distrito – Porto	Gustavo Kuhlmann
1912	General Caetano	Poconé	João Bryenne de Camargo
1913			João Bryenne de Camargo
1914			Waldomiro de Oliveira Campos
1912			SólonAlves de Aruda
1912	Espiridião Marques	São Luiz de Cáceres	José Rizzo
1912	Presidente Marques	Rosário Oeste	Francisco Azzi
1912	Presidente Marques	Rosário Oeste	Ulisses Cuiabano
1924	Luís de Albuquerque	Corumbá	Ernesto Sampaio

Fonte: Adaptado de REIS (2006, p. 58).

O quadro mostra que havia somente diretores nos grupos escolares. Isso significa que para ser diretor o professor deveria ser do gênero masculino, para impor poder, respeito, disciplina e normas aos membros do grupo escolar. O diretor era subordinado hierarquicamente aos administradores da Instrução Pública, isso garantia a aplicabilidade de um bom funcionamento. Zelava pela primazia do modelo da escola primária, ou seja, pelo grupo escolar.

Conforme Reis (2006, p. 43):

A Escola Modelo “Barão de Melgaço” foi uma instituição de ensino primário que serviu de “oficina pedagógica” para os alunos da Escola Normal, além de ser o modelo para as demais escolas primárias do Estado. Algumas normas administrativas e pedagógicas foram criadas a fim de regulamentar essa instituição de ensino, que representava a inovação pedagógica e tinha dupla função: lecionar as primeiras letras aos alunos do ensino primário e destinar-se à prática pedagógica obrigatória dos alunos do 2º e 3º anos normais, além de servir como “espelho” para os demais grupos escolares do Estado. Conforme o Regulamento da Escola normal, Decreto n. 353, Cap. 12, Art. 131, parágrafo único, ficou estabelecido que o anexo à Escola Normal haveria um Grupo Escolar: o Grupo Escolar será denominado escola Modelo anexa destinado a preparar preliminarmente as crianças de ambos os sexos e a prática dos alunos do 3º ano e do 4º ano do curso Normal, servindo de tipo para todos os grupos escolares do Estado. Era a oportunidade que os normalistas teriam para colocar em prática o que aprendiam na teoria. Estudavam no período da manhã, na Escola Normal e, à tarde, lecionavam nas turmas de ensino primário na Escola Modelo.

A Escola Modelo Barão de Melgaço, que serviu de modelo para as outras existentes no estado, era composta de dez classes e funcionava, no início, em regime de cinco anos, oferecendo curso elementar de quatro anos e complementar de um ano. A escola era dividida em espaços masculinos e femininos; as mulheres lecionavam somente para as primeiras séries do ensino primário. Em 1922, a Escola Modelo passou a ter a mesma estrutura do grupo escolar, com a redução dos seus cursos para quatro anos. O seu corpo administrativo era formado pelo diretor, um professor adjunto, um porteiro e dois serventes.

Os grupos escolares, nesse período, eram a grande esperança das autoridades educacionais matogrossense. Representavam uma mudança radical na instrução pública, visando à inclusão social dos sujeitos que passaram a serem eleitores e cidadãos íntegros. Acreditava-se que esta intervenção do governo proporcionaria ao povo ascender a um patamar, em relação à cultura e ao conhecimento, para que se pudesse formar o sentimento patriótico, imprimindo traços da nacionalidade que preservariam a unidade e o progresso do país, isto é, promoveria a depuração cultural e moral do povo brasileiro.

3.4 O Papel dos Municípios na Escola Primária

O vocábulo município é definido por Silva (1986, p. 796) como “[...] uma subdivisão político-administrativa de um país para fins de desempenhar funções próprias de governo local”.

Desde o início da República, existe a garantia institucional, representada pela autonomia do município, mediante a qual a Constituição Estadual poderia vir a privar o município de poderes normativos, inerentes ao exercício de sua autonomia. As Câmaras Municipais colaboraram para estabelecer, com autonomia, certas prerrogativas, como a de fixar a remuneração do prefeito e ou os subsídios dos vereadores.

A Constituição Federal de 1891 referia-se ao município nos seguintes termos: “Os Estados organizar-se-ão de forma que fique assegurada a autonomia dos municípios, em tudo quanto respeite ao seu peculiar interesse” (CONSTITUIÇÕES DO BRASIL de 1891 in CAMPANHOLE; CAMPANHOLE, 1987, p. 609).

Em 1870, o Partido Republicano, em um Manifesto Programa, prometia fazer da província e do município as bases da organização do poder político. O poder legislativo articulava duas instâncias de representação: a da Federação de Municípios - legislando em Assembleias provinciais sobre todos os atos concernentes à segurança, economia e instrução provincial; e a da Federação de Províncias - legislando em Assembleia Nacional e sancionando, sob o ponto de vista do interesse geral, as determinações das Assembleias provinciais, e ainda velando pela autonomia e integridade da Nação. Esta fórmula, onde os reflexos do federalismo estão bem patentes, levava às últimas consequências o conceito liberal de estado territorial, ao projetar uma poder legislativo de base regional.

De acordo com a Constituição de 1891, ficavam os municípios sujeitos às limitações da Constituição Federal, enquanto a organização política administrativa, a República dos Estados Unidos do Brasil, acabou por estabelecer poderes de base regional, além das

províncias. Foi fiadora do equilíbrio e da harmonia dos entes autônomos, única a poder fazê-los, não os fez, deixando de todo livre à discrição e competência das municipalidades aquilo que é parte integrativa da essência de seus poderes autônomos, na faculdade de caráter financeiro cuja subtração aos corpos titulares legítimos destrói, por inteiro, a autonomia do município.

Ainda segundo a Constituição Federal de 1891, cabe a cada município elaborar sua Lei Orgânica, com base na Lei Maior, respeitando os limites que a amparam. E, conforme o Código Civil brasileiro, no Art. 14, inciso III, (1987, p. 697): “[...] o município é uma pessoa jurídica de direito público interno”. Pela tradição federalista brasileira, o município é organizado pelo Estado-membro, desde 1891. As Constituições do Brasil fazem-lhe referência, com vistas a garantir-lhe especialmente a autonomia, sobretudo, ante o estado-membro.

De acordo com o Dicionário de Ciências Sociais:

Por organização do município entende-se basicamente sua organização territorial, [...] o modo de sua criação e o de sua subdivisão em distritos; a definição de sua competência; a definição das atribuições de seus órgãos de governo e o estabelecimento de normas de fiscalização de sua administração financeira. Os estados organizam os respectivos municípios mediante uma Lei Orgânica dos Municípios (SILVA, 1986, p. 797).

O papel dos municípios, em relação à instrução pública, no Período Republicano, era o financiamento básico para o funcionamento das escolas instaladas na zona urbana e rural, das escolas isoladas, singulares na sua estruturação funcional e manutenção.

Alguns municípios do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso, de maior população, foram contemplados por grupos escolares, pelo governo do estado. Esses grupos representaram um marco diferenciado, e muitos deles tornaram-se modelo de ensino e de construção, pela sua aparência de palácios.

Conforme Faria Filho (2000, p. 60):

A adoção do grupo escolar como representação da nova forma escolar que construía e se impunha e a conseqüente crítica às escolas isoladas implicam a construção de novos “espaços” escolares, de novos monumentos que materializassem e dessem visibilidade aos novos signos políticos, culturais e aos novos tempos que se pretendia instaurar. Se a relação da educação escolar com a cidade, com seus espaços, prédios e população implicou a construção de monumentos que se impusessem aos demais, a construção dos grupos escolares significou também a estruturação de um espaço específico, adaptado a uma função específica.

Ao município contemplado com o grupo escolar, este impunha uma nova visão e trazia, em seu entorno, uma pedagogia inovadora e histórica. Era um novo cenário que

apresentava uma nova estrutura, em que a linguagem e as práticas escolares eram diferentes daquelas usadas no cotidiano. Outra inovação foi a construção de um muro, em volta do grupo escolar, no perímetro urbano, que configurava, simbolicamente, a delimitação de espaço próprio, apartado da rua, do trânsito como se a rua produzisse um mal para as crianças que frequentavam o grupo escolar.

Sobre este assunto, acrescenta Faria Filho (2000, p. 63):

A busca em separar a escola da rua implicou também, e fundamentalmente, na criação do pátio escolar, um espaço de transição, inexistente nas escolas isoladas, que permitia fazer com os alunos saíssem da rua, dando-lhes maior segurança e afastando-os de sua influência maléfica, mas também permitia evitar que eles adentrassem à sala de aula no mesmo ritmo que vinham da rua. Nesse sentido, o Pátio escolar, presente nas “plantas tipo” de todos os grupos escolares, significava a “passagem” de uma ordem a outra, de uma cultura a outra, onde a fila cumpria o importante papel de imposição de uma postura espacial-corporal necessária à ordem escolar.

De acordo com o autor, a construção do muro escolar mostra o isolamento não só da rua, mas também de todas as coisas existentes ao redor da escola. O pátio do grupo escolar tornava-se um lugar onde os alunos se relacionavam, separados por sexo, em quase todas as escolas. Essas práticas de erguer muros em volta de escolas continuam até os dias atuais, porém, mais altos com proteções contra furtos e impedimentos de invasões indesejáveis.

Em síntese este capítulo seguiu uma comparação linear de análise observando aspectos relevantes representados nas Mensagens dos Presidentes dos três estados. A contextualização dirige-se diretamente à escola primária, no período de 1889 a 1930, situa a inserção do professor nas modalidades de escolas e abrange a organização política administrativa do estado sobre a criação das escolas isoladas, modelo, reunidas e grupos escolares, nos três estados. Pelo estudo comparado observa-se que as escolas isoladas estavam presentes no Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, tanto na cidade e no campo em maior quantidade. As escolas modelo destacavam-se pela organização e dedicação dos professores e pelo seu currículo. A escola modelo era representada em Cuiabá e São Luiz, anexadas aos grupos escolares. Em relação aos grupos escolares foram construídos em épocas diferentes, como em Maranhão em 1903, em Minas Gerais em 1906 e em Mato Grosso somente em 1910. As construções em cada estado seguia uma engenharia diferente, e não existem grupos escolares iguais, cada um possuía as próprias características, conforme as imagens representadas nas páginas anteriores. Os grupos escolares eram uma superioridade arquitetônica e se destacavam entre as representações edificadas, em relação as outras escolas e ao lugar ocupado por eles no processo de expansão do ensino primário, enquanto as escolas isoladas

continuavam sendo construídas na zona rural e, em maior número, mas não deixaram de existir no perímetro urbano.

A modalidade de escola primária, no processo de disseminação, implantação, expansão quantitativa e interiorização, passava por tratamento de reconhecimento arquitetônico, em níveis de transformação didático, pedagógico e metodológico, desde o início da República. Em relação às escolas reunidas, nos três estados em algumas cidades, aconteceram agrupamentos de algumas escolas isoladas, formando grupos de escolas, para onde era designado um diretor para dirigir as escolas. As escolas passaram a funcionar em seus prédios, somente o diretor se locomovia para atender às escolas reunidas e centralizava a parte administrativa em uma destas escolas, geralmente aquela que possuía maior número de alunos. Em comparação a escola reunida nos três estados seguia a mesma filosofia de agrupamento das escolas isoladas e em estágio mais avançado se efetivar grupo escolar.

Ainda considerando a importância da escola primária para o brasileiro/cidadão a ser formado pela e para a República, por sua vez, deveria ser educado ou apenas instruído, como defendiam alguns legisladores, desde a infância, pois, a criança precisava ter o seu crescimento acompanhado pela escola e pelos professores. Desde o momento em que a criança deixa a sua casa e vai à escola para receber a instrução pública, sabe-se que todo o aprendizado estaria voltado para que ela fosse encaminhada ao trabalho, seja de forma mais elaborada ou não, de modo a ajudar a família. Nessa perspectiva, o trabalho era, assim, considerado como sustento do cidadão, contribuindo para o desenvolvimento da nação.

A ideologia e o interesse que orientou as medidas, voltadas para a formação do trabalhador, foram aqueles demandados pelo estado que tinha na lavoura a sua principal fonte de riqueza e era preciso ensinar ao menino da roça não somente a ler, a escrever e a contar, mas todas as lidas que aconteciam no contexto, para que ele viesse a ser um operário rural eficiente. Nesse sentido, formar o trabalhador do amanhã tornou-se um dos princípios fundamentais à formulação da política educacional dos três estados.

CAPÍTULO IV

O IDEÁRIO POLÍTICO SOCIAL ADMINISTRATIVO DA ESCOLA PRIMÁRIA E AS MENSAGENS DOS PRESIDENTES DE ESTADO, NO PERÍODO DE 1890 A 1930

4.1 O Ideário da Escola Primária contido nas Mensagens dos Presidentes dos Estados do Maranhão, de Minas Gerais e Mato Grosso

Neste capítulo, contextualiza-se uma análise da Educação Comparada a partir das Mensagens dos Presidentes de estado. A abordagem metodológica é comparativa linear, com base nos textos das Mensagens dos governos maranhense, mineiro e matogrossense, no que tange à modalidade da escola primária (1890-1930). As Mensagens relatadas pelos Presidentes dos estados são assimiladas como modalidade do discurso político, que implicava no poder político. Cada estado possuía características políticas, sociais, econômicas e educacionais próprias em relação à educação escolar primária. Como objeto desta investigação é fundamentar e concretizar uma análise linear, a respeito da escola primária em construção, pelas suas modalidades de escola isolada ou singular, reunida, grupo escolar e modelo, na sua disseminação, expansão e interiorização, no reconhecimento socioeconômico no período da Primeira República em Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, caracterizado como política pública republicana vigente neste período.

O estudo comparado sobre o ideário político social da escola primária nesse trabalho segue comparações em relação às Mensagens dos Presidentes de Estado no início do período republicano, em relação ao conhecimento contido na Mensagem referente a escola primária. As análises comparativas são tecidas pelo conteúdo presente nas entrelinhas das Mensagens e discutidas com autores e pesquisadores que tratavam sobre a educação escolar entre 1889 a 1930.

Havia uma expressiva forma de comunicação oficial entre o Poder Executivo (sua equipe e Secretários de Estado) e o Poder Legislativo no Maranhão, em Minas Gerais e Mato Grosso, resultante do exercício da administração pública. As mensagens representadas, nesta pesquisa, são os discursos, os relatos e as solicitações dos Presidentes dos três estados ao Presidente da Nação, durante a Primeira República. Os conteúdos das Mensagens expressam assuntos diferenciados, que envolvem a administração pública, relacionados à Instrução pública, à agricultura, à estrada de ferro, ao serviço público, às finanças, à magistratura, à

saúde pública, ao sistema carcerário, à polícia, à terra, à imigração, às eleições, à indústria, aos hospitais, à pecuária, à economia, às instituições bancárias, à assistência social, à pecuária e às edificações urbanas. As Mensagens eram organizadas anualmente, por título e página em ordem crescente (ARAÚJO, 2012).

Cabe, compreender cada texto das Mensagens um conjunto de expressões, informações e análises comparativas sobre o processo histórico de configuração dos sistemas estaduais de ensino primário destacando o papel do governo de estado, a organização pedagógica das escolas e dados sobre a expansão do ensino e do financiamento da instrução pública. Os estudos, das Mensagens oferecem um quadro abrangente sobre a educação na Primeira República e utilizados como fonte de consulta e análise na pesquisa. Destaca-se a originalidade de síntese de natureza descritiva nos três estados que possuem poucos estudos sobre a escola primária no começo da República.

Trata-se de um conjunto de peculiaridades, semelhanças e diferenças no modo de circulação e apropriação da escola graduada e as modalidades de escola primária. Construíram-se, no início do século XIX, representações sobre a importância social da escola e diversos modos de classificação dos estabelecimentos de ensino estabelecendo diferenciações educacionais e sociais. Na organização nesta última parte do trabalho deixar evidente cotejamento da educação comparada num conjunto de dados e análises comparativas, poderá também traçar uma interpretação mais ampla sobre a história da escola primária no Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso.

A Instrução Pública, como denominada nas Mensagens dos Presidentes, tratava de assuntos relacionados à escola primária. Às vezes, ocupavam-se de assuntos relacionados à gestão de pessoas, documentação escolar, estrutura e ao funcionamento, bem como à organização escolar. Em síntese, tratavam de assuntos, tais como: nomeações, remoções, vitaliciedade de professores, licenças, transferências, permutas, aposentadorias, suspensão, demissão, exoneração, reintegração, exames, estatísticas, aluguel de prédios, inspeção, matrículas, direção escolar, regimento interno, decretos, leis, escolas urbanas e rurais, isoladas, grupos escolares, mistas, modelo, professores, alunos, pais e funcionários das entidades escolares. Nos três estados pesquisados, estas expressões foram utilizadas de forma idêntica, diferenciando-se, apenas, em alguns conceitos que tratavam do direcionamento de questões específicas de uma escola, bem como da estrutura organizacional pretendida para a escola primária.

Araújo (2012, p. 101) destaca que, em síntese, as Mensagens apresentavam a instrução pública:

1. em relação aos níveis e especificidades: instrução primária escolas normais, ensino secundário, ensino superior, ensino agrícola (rural), ensino particular;
2. a sua localização: a escola urbana, distrital, rural, colonial;
3. o ordenamento político: público, particular;
4. o vínculo administrativo: escola estadual e municipal.

A tarefa da escola primária era a de reconstruir a história da escola pública no Brasil, tendo como meta principal o combate ao analfabetismo nos estados brasileiros. Nesse período, os registros estatísticos apontam para baixa frequência das crianças, em idade escolar. O Brasil, no início do Período Republicano, era uma nação agrícola, a maioria da população morava no campo/lavoura e dependia da agricultura de subsistência para sua sobrevivência.

Na Primeira República, compreendida entre 1889 a 1930, o analfabetismo para o desenvolvimento das atividades políticas, econômicas e educacionais, era o grande problema, o que representou e justificou o atraso do Brasil frente a outras nações. O poder público assumiu um discurso político para organizar e manter, integralmente, escolas em todos os lugares onde houvesse alunos, objetivando a difusão do ensino à população. A tarefa materializou-se na instituição da escola graduada, a partir de 1890, inicialmente em São Paulo, posteriormente, no Maranhão em 1903 e, em Minas Gerais em 1906, mais tarde em Mato Grosso, em 1910. Para adequação ao desenvolvimento pretendido, os governos investiram na construção dos primeiros grupos escolares, no perímetro urbano. Comparando os três estados, a implantação da escola primária concretizou-se após a Proclamação da República, em anos alternados.

A instrução pública primária nos estados pode ser compreendida, por meio das mensagens dos Presidentes, durante o Período Republicano de 1889 a 1930. Logicamente, as mensagens compõem-se de textos de natureza política, conectados com o poder Estadual e Federal, pelo vínculo republicano organizado. As Mensagens assumem a linguagem da época e nelas são afirmadas as práticas sociais dos atos, envolvendo o Presidente do estado (atualmente Governador) e a equipe de Secretários, assessores, com os quais se comunicavam e expressavam os avanços e as mudanças em um determinado período governamental.

No que se refere à escola primária, no estado do Maranhão, em relação ao sistema organizacional de educação, no começo do regime republicano, iniciou-se a implantação da escola graduada. Alguns requisitos básicos eram necessários ao sistema do serviço educacional, conforme afirma Motta (2012, p. 89-90):

1. o sistema como um todo necessitava de uma organização administrativa e pedagógica que implicava na criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes, regulamentos e normas pedagógicas bem como a inspeção, atividades de controle e coordenação da escola primária;
2. havia a necessidade de construção e aquisição de prédios específicos para o funcionamento das escolas na zona urbana e rural;
3. a aquisição da infraestrutura necessária para o adequado funcionamento da instrução escolar;
4. a contratação, nomeação e posse dos professores nas instituições escolares, definindo as exigências de formação e a especialização das funções a serem desempenhadas nas escolas primárias.
5. organizar as normas disciplinares e dos mecanismos de avaliação das unidades e do sistema de ensino em seu conjunto, bem como definir as diretrizes pedagógicas dos componentes curriculares a serem executadas nas escolas primárias;
6. a construção e a organização das escolas em grupos escolares, com aparências de palácios foram superando em número de classes a redução escolas isoladas, espalhadas no Estado do Maranhão, e implicavam na dosagem e graduação do conteúdo distribuído por série anual. E os trabalhos por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam de ensino de um grande número de alunos, emergindo, assim, a questão da coordenação das atividades similares em todas as unidades escolares.

A escola graduada primária foi o sinal de modernidade e inovação educacional para os reformadores da instrução pública, políticos republicanos, elites intelectuais e educadores que instituíram a nova realidade educacional e adaptaram o modelo às condições da sociedade maranhense. Este mesmo processo ocorreu em Minas Gerais e em Mato Grosso. Pois a escola passou a ser vista como um procedimento que visava influir direta e indiretamente na aprendizagem do "outro", moldando-o, de acordo com os interesses da República.

Nas escolas primárias dos três estados em estudo, cujas práticas pedagógicas racionais instalaram-se em diferentes instâncias da sociedade, no início da República, houve por bem considerar que cada estado possuía a sua própria particularidade, em relação à instalação da escola primária. Assim, foi necessário mudar a prática educacional, uma vez que as condições socioeconômicas estavam em constante mudança. A produção econômica nacional transformou-se em industrial, e a política deveria ser conduzida não apenas por aqueles que herdavam o poder, por laços republicanos, como os fazendeiros, mas por aqueles que demonstrassem astúcia e sagacidade na arte de comandar e dirigir o estado e a economia.

De acordo com Azanha (1999), o quadro social, político e econômico do século XX - com a continuidade significativa das correntes imigratórias, a urbanização, as insatisfações políticas represadas, desde a Proclamação da República, e a intensificação das tensões entre a industrialização nascente e as crises do comércio cafeeiro - foi altamente propício para que a questão educacional se impusesse como interesse coletivo e salvação nacional.

A baixa instrução escolar começou a ser vista como um mal que devia ser sanado, dada a prosperidade desejada por um país que dependeria de homens instruídos e educados para comandarem o governo, a economia, as relações institucionais e os meios de trabalho. Assim sendo, começaram a infiltrar ideias francesas nas práticas pedagógicas em escolas no Maranhão, principalmente, na cidade de São Luís (MOTTA, 2003).

A instrução pública brasileira começou a ter os próprios rumos, deixando as questões religiosas e instalando a ciência como responsável meio de educar por meio práticas lógicas, nos estados de Maranhão. Vários fatores concorreram para o processo de laicização da educação, como: a “[...] consolidação da concepção antropocêntrica de mundo; o racionalismo crescente; os avanços da ciência e a ampliação da instrução pública” (ARAÚJO, 2012, p. 105). A partir de meados do século XVIII, cresceram os movimentos contra o monopólio da Igreja sobre a educação. Esses movimentos, na verdade, eram ecos de um complexo processo de mudanças da época.

Na organização do movimento republicano, no Maranhão, havia duas facções bem definidas: os republicanos idealistas e os realistas. A influência econômica dos republicanos idealistas era movida pelos interesses que divergiam da oligarquia rural, que defendiam posições mais progressistas como o industrialismo, a abolição da escravatura, a expansão da educação popular. Seus integrantes defendiam a instalação da República como fator indispensável ao progresso e à modernização da nação. Os realistas mantinham os interesses do Brasil agrícola e eram contra a industrialização, em sua maioria, porque a manutenção do trabalho escravo, nas terras dos grandes proprietários, beneficiava os interesses dos fazendeiros, na monocultura e produção em grande escala (MOTTA, 2003).

Em 1894, Maranhão contava com 183 escolas primárias, sendo frequentadas por 5.106 alunos. Já, em 1895 aumentou o número de escolas em um total de 187 e uma frequência de 6.865 alunos. A cada ano, aumentavam as construções de escolas bem como as matrículas, as frequências dos alunos, e, logicamente, o aumento populacional.

Nesse estado, quase todas as escolas primárias, mantidas pela Intendência na capital São Luís eram escolas mistas. Embora não se tratasse de escolas constituídas por turmas mistas como, atualmente, as conhecemos, a grande maioria funcionava em dois turnos, cada um deles destinado a alunos do mesmo sexo.

De acordo com a Mensagem a seguir:

A indiferença pública à causa da instrução, a negação quase geral a todo quanto lhe possa aproveitar o partidarismo que em tudo interfere e que na instrução a quase sempre de efeito nocivo a carência de informações fundadas em elementos reais, a

insuficiência dos meios consignados no orçamento e muito poderosamente a desproporção entre os encargos de tão alto mister e exígua retribuição mas que o desempenham tais factos a que ainda outros se associam concorrem de maneira muito enérgica para o Estado pouco lisonjeiro que entre tais se acha o ensino público (MARANHÃO, 1894, p. 35).

Para o Presidente do estado do Maranhão, a indiferença pública, e a pobreza de seu estado estavam ligadas diretamente ao subdesenvolvimento e ao analfabetismo, isto o levava acreditar que, criando um grande número de escolas, o enorme atraso cultural seria sanado, o que promoveria o progresso do estado. Em 1894, fazia-se necessário expandir as oportunidades educacionais e organizar o ensino e a escola primária no meio urbano e rural. Assim, a crença no poder da educação como elemento que se situava acima das condições sociais e materiais existentes caracterizou-se o novo espírito republicano, como uma das formas de diminuir os indicadores de misérias que assolavam o país, bem como aumento do número real de eleitores daquele estado.

No Maranhão, a expansão considerável do número de escolas primárias e a série de reformas realizadas, durante a última década do século XIX, tentaram imprimir uma nova visão de ensino público estadual, o que constituiu, aparentemente, um sentimento de fé na educação, nesse espírito renovador que marcou os primeiros anos do novo regime.

O interesse na expansão do número de escolas surgiu como dispositivo da Constituição Federal de 1891 que estabelecia o seguinte: poderia votar o cidadão que não fosse analfabeto, isto é, a instrução pública era uma meta pretendida pelos presidentes das províncias.

O poder das elites políticas, apesar de não se encontrar ameaçado para fortalecer e perpetuar carecia de uma legitimação que só poderia advir de uma votação expressiva, e esta, naquele momento, dependia de se generalizar o ensino das primeiras letras para aqueles segmentos que constituíam a maioria absoluta da população que pudesse votar.

Para amenizar os resultados mais gritantes do analfabetismo, o governo do Maranhão decidiu criar os grupos escolares, inicialmente no município de São Luís, conforme a Lei 323/1903:

- a) autorizou o governo a converter em grupos escolares as escolas estaduais existentes no perímetro da cidade de São Luís;
- b) estabeleceu que cada grupo ficaria com três escolas, correspondendo ao ensino de cada uma delas a parte do programa da Escola-Modelo, de modo que compreendesse toda a sua matéria, assim como os métodos de ensino;
- c) juntamente com o curso elementar, médio e superior (o que compreendia a primeira a segunda e a terceira classe do ensino primário) foi oferecido um curso especial, destinado ao trabalho manual. Este era oferecido indistintamente a ambos os sexos (MOTTA, 2006, p. 144).

A implantação da nova modalidade escolar teve implicações profundas na educação pública do estado e na história da educação do país. Introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário, ajudou a produzir uma nova prática cultural escolar que repercutiu na cultura da sociedade mais ampla e incorporou vários sentidos simbólicos da educação no meio urbano, dentre eles, a consagração da República.

Na Mensagem do Presidente do estado do Maranhão, surgiu o primeiro argumento referente à criação e construção dos grupos escolares, como, a seguir.

Grupos escolares:

Havendo a lei 323 de 26 de março de 1903 me auctorizado a converter em grupos escolares as Escolas Estadoaes, existentes no perímetro desta cidade, assim o fiz por Decreto nº 36 de 1º de julho do anno passado, creando, nos termos do artigo 2º d'aquella lei, dois grupos escolares. Cada um desses grupos é composto de três das antigas escolas de ensino primário, que hoje d'elles fazem parte sob a denominação de 1ª, 2ª e 3ª cadeiras (MARANHÃO, 1905, P.15).

Conforme apresentado no capítulo anterior, a criação dos grupos escolares, no estado do Maranhão, passou a oferecer o ensino primário, que compreendia três classes, divididas pelas diferenças do conhecimento dos alunos e que contemplava toda a matéria do programa da Escola-Modelo Benedito Leite.

Deste modo, regem nas, por nomeação daquella mesma data, as seguintes professoras das escolas extintas: Primeiro Grupo Escolar: Primeira Cadeira – a professora da Quinta Escola Estadoal, D. Maria de Albuquerque Coqueiro de Almeida: Segunda Cadeira – a professora da Primeira Escola Estadoal, D. Neomenia da Cruz Gandra: Terceira Cadeira- a Professora da Sexta Escola Estadoal, D. Corina Cardoso Maya. Segundo Grupo Escolar: Primeira Cadeira- a Professora da Terceira Escola Estadoal, D. Anna Rocha Barroso: Segunda Cadeira – a Professora da Segunda Escola Estadoal, D. Ritta Florestal de Souza Lima Lisboa: Terceira Cadeira – a Professora da Quarta Escola Estadoal, D. Joaquina Amena de Souza Pereira Lima. Nomeei ainda, na mesma ocasião, attendendo a conveniência de ser mantida a disciplina necessária nos novos instinctos, DD. Lydia da Silva Castro e Maria Augusta de Albuquerque Salles, aquella que já exercia o cargo de vigilante da Escola Modelo, para o de vigilante do Primeiro Grupo Escolar, e esta, para idêntico cargo no Segundo Grupo Escolar. Funcionam o dois Grupos Escolares por designação minha, o primeiro no prédio da Escola pública, à Rua do Sol, e o Segundo no da Escola Pública, a Rua Grande. No seu funcionamento, obedecem no regimento interno organizado pelo Diretor da Escola Normal e baixado por este Governo com o Dec. Nº. 38 de 19 de julho do anno passado (MARANHÃO, 1905, p. 15-16).

As turmas não excederiam a duas, na primeira e na segunda classe, podendo-se elevar a três apenas na terceira. Contudo, essa terceira - que correspondia ao 7º ano da Escola-Modelo - desaparece com a redução do ensino primário de 07 para 06 anos. A implantação dos grupos escolares, transformando várias escolas em uma organização escolar, no

Maranhão, assumiu o papel da escola primária tanto na formação do caráter quanto no desenvolvimento de virtudes morais e sentimentos patrióticos, o que fomentou as esperanças e justificou as expectativas, em relação à sua institucionalização, no início do Período Republicano.

Os grupos escolares contribuíram para a renovação histórica da educação no Maranhão e, proporcionalmente, no Brasil. As práticas intraescolares e extraescolares foram empregadas, na maioria dos estudos, muito mais como um recurso (MOTTA, 2006).

Comparando com Minas Gerais, de 1890 até 1930, os conteúdos das Mensagens possuíam um discurso educacional mais evidente. As Mensagens revelavam, com mais clareza e coerência, nos devidos documentos, a ideologia do governo republicano. Como destacam Gonçalves Neto e Carvalho (2012, p. 12): “O movimento republicano se traduziu num movimento de inquietação de ideias sobre a educação que culminou em reformas educacionais cujo fim era organizar e estruturar ainda mais o sistema educacional”. As práticas desse movimento geraram grandes transformações em todo território brasileiro. Ao se discutir a educação em Minas Gerais, no início da República, não se vê diferença em relação aos outros estados, pois cada um tinha sua política de ação. Ao se referir aos municípios mineiros, Gonçalves Neto e Carvalho (2012, p.21) afirmam: “Na realidade, o processo é heterogêneo e multifacetado. Existe a ação do Estado e existem as iniciativas complementares dos municípios”. Desse modo, foram criadas as legislações específicas nos municípios, organizando políticas públicas como a construções de escolas, formação e contratação de professores, confecção e distribuição de material didático bem como móveis para as escolas e uniformes para os alunos. Cada município definia suas ações, no que se refere à escola primária. Essas questões foram identificadas nas Mensagens dos Presidentes.

Na Mensagem, a seguir, o Presidente Afonso Augusto Moreira Pena defende:

Na mensagem que vos dirigi na sessão do anno findo, fiz as ponderações que me pareceram acertadas sobre as exigencias da instrucção primaria no Estado, e quando coube em minhas attribuições procurei sanar os defeitos reconhecidos (MINAS GERAIS, 1894, p. 11).

O discurso do Presidente do estado mineiro demonstra o poder que a autoridade tinha para resolver os problemas identificados na instrução pública primária.

Na Mensagem seguinte, apresenta-se um discurso paternalista, em que o governo fazia algumas aquisições em favor de alunos menos favorecidos:

Para facilitar aos alumnos pobres os meios de aprender, fiz aquisição de numerosos livros, adaptados pelo Conselho Superior de Ensino, para serem distribuídos nas escolas. Igualmente auctorizei a compra de mobília modesta para as escolas urbanas, em sua quase totalidade destituída de qualquer material escolar (MINAS GERAIS, 1894, p. 11).

Dentre os meios adotados para facilitar o aprendizado dos alunos carentes e pobres, estava a aquisição de livros didáticos para estudo e leitura. A inserção dos livros na escola levava à sala de aula a ideologia dominante, de acordo com a qual se formava o aluno como profissional técnico, a favor do aparelho ideológico do estado.

A instalação da escola primária necessitava de móveis e imóveis para o devido funcionamento. As escolas não possuíam as mínimas condições de fornecer um aprendizado eficiente, às vezes, simplesmente existiam o prédio, alunos e o professor. Não havia uma infraestrutura adequada às aulas de qualidade, tais como cadeiras, mesas, lousas e material didático. Além dessas condições materiais das escolas, existia, ainda, a falta de professores. Vale destacar que, em alguns lugares, escolas foram construídas, entretanto, não entraram em funcionamento por falta de professores.

Conforme a Mensagem:

Foram já expedidas as necessárias instruções que devem regular os concursos das escolas primárias vagas. Grande número de cadeiras acham-se preenchidas por professores provisórios que nem sempre têm as habilitações precisas para o magistério. Talvez pela amplitude do programa de ensino creado pela lei n. 41 para as escolas primarias, vão estas muitas vezes a concurso e não apparecem concurrentes que se opponham ao seu provimento, sendo necessário que o governo use constantemente da faculdade que tem de nomear professores provisórios para deixar essas cadeiras indefinidamente vagas. O programa desenvolvido pela lei n. 41 é seguramente superior às habilitações de quase todos os professores ponham-se ao nível desses programas adaptados (MINAS GERAIS, 1895, p. 12).

Esta Mensagem mostra que não havia concurso para docentes das escolas primárias. As vagas eram preenchidas por professores provisórios que não possuíam as qualidades/habilidades/competências adequadas para ministrar aulas. Com salas de aula lotadas, a ordem e a disciplina eram seguidas com rigor e o professor apropriava-se do autoritarismo, próprio de um ser dominador. Este usava a força física para sanar problemas de comportamento de alunos, recorria à palmatória como recurso pedagógico para conseguir a atenção e impor bons modos aos alunos, tidos como desobedientes, com mau comportamento.

Assim, o governo contratava qualquer pessoa que possuísse algum conhecimento para não deixar as salas sem professor e sem aulas. Muitas vagas eram preenchidas com a nomeação de professores provisórios, com contratos temporários. Atualmente, essa prática persiste, em boa parte do território brasileiro. São contratados professores sem formação em

uma área específica, para substituições de licenças maternidade e atestados médicos.

Em Minas Gerais, no início do Período Republicano, a inexistência da qualificação de professores para trabalhar no magistério era contínua, chegando mesmo a não ter pessoas com conhecimentos mínimos para serem contratadas para dar aulas - os chamados professores provisórios. Diante desse fato, as aulas eram suspensas por falta de nomeação de docentes.

Conforme Mensagem a seguir, destinada ao Congresso Mineiro, verifica-se que:

Infelizmente nem sempre têm estes professores provisórios as habilitações precisas para o magistério. Não tendo a administração do Estado um critério ou base segura para avaliar das habilitações delles sinão depois de nomeados, não tem meios para impedir que sejam feitas algumas vezes nomeações para esses cargos de indivíduos mal preparados para o mister se propõem. Seria talvez conveniente que o Congresso diminuísse a exigência do programa de instrução primaria contido na lei n. 41, por demais desenvolvidos, e tornasse dependentes de alguma prova de habilitação as nomeações de professores provisórios (MINAS GERAIS, 1896, p. 22).

Nesta Mensagem, diante da exigência firmada pelo Congresso para que o estado organizasse um programa de instrução primária, conforme regia a Lei nº 41, cabia, então, aplicar uma prova de habilitação, antes da nomeação do professor provisório, para que ele demonstrasse seu conhecimento, suas competências e habilidades para lidar com as metodologias de sala de aula. Isto implicou o fechamento de escolas, diante da escassez de pessoas com algum conhecimento formal.

As reformas de 1897 foram necessárias para a instalação de escolas normais. Essas deveriam formar professores normalistas para atuar em escolas primárias. Assim, cabia ao estado formar esses professores para prestarem concurso. Se aprovados, seriam nomeados e empossados. Caso contrário, seriam enquadrados como professores provisórios, conforme intenção governamental, apresentada na Mensagem, a seguir:

A respeito da instrução primaria, é de conveniência revogar o art. 83 da lei n. 41, de 13 de agosto de 1892, e 51 do regulamento n. 655, cuja inxequibilidade ficou assaz demonstrada pela experiencia de três annos; impõe-se igualmente, a revogação do excessivo programa estabelecido na citada lei n. 41 e no decreto n. 814, de 15 de março de 1895, tanto para o curso do ensino primário como para o concurso de provimento das cidades de instrução primaria, afim de que tornada mais acessível a obtenção desses lugares, desapareça a anomalia dos professores provisórios, de todo o ponto desconvenientes aos interesses da instrução e que devem desaparecer (MINAS GERAIS, 1897, p. 8).

Outro destaque, em relação ao ensino primário, refere-se à melhoria dos vencimentos dos professores. Esses professores eram mal remunerados em todas as áreas escolares. Em 1898, o Presidente Chispim Jacques Bias Fortes adotou uma política de melhoria, no que se refere à estadia ou moradia do docente da escola primária, como declarado na Mensagem,

abaixo:

Em geral mal remunerado, tem ainda o professor primário, em muitas localidades do Estado, o encargo de pagar o aluguel de casa onde funcione a escola que rege, e a casa nessas condições adquirida é quase sempre má. Mesmo os edificios pertencentes ao Estado, existentes em diversas localidades, e destinados às escolas publicas, não satisfazem às condições exigidas pela pedagogia moderna, e muitos delles precisam de concertos radicaes para sua conservação. Com os escassos recursos que tem sido votados nos orçamentos de annos anteriores, para aquisição de mobília e material escolar para as escolas primárias do Estado, quase todas as cadeiras existentes nas cidades tem sido dotadas com este melhoramento na proporção da verba orçamentária (MINAS GERAIS, 1898, p.13).

No discurso do Presidente, havia uma preocupação em melhorar a situação do professor, garantindo-lhe moradia, condições de trabalho, pagamento do aluguel do prédio escolar, cujos valores eram gastos na aquisição de materiais no funcionamento da escola. A Mensagem destaca que os poucos recursos orçamentários destinados à educação “[...] não satisfazem às condições exigidas pela pedagogia moderna” (MINAS GERAIS, 1898, p.13). De forma subjetiva, o governo de Minas Gerais já discutia o financiamento da educação, uma vez que os recursos orçamentários, aprovados pela Assembleia Legislativa não eram suficientes para custear as condições materiais e estruturais das escolas.

A maioria das escolas primárias não funcionava em prédio próprio. Funcionavam em lugares abertos, inadequados, em precárias condições, sem infraestrutura mínima para desenvolver um bom trabalho pedagógico.

A Mensagem, a seguir, tece duas críticas à estrutura dos prédios escolares, bem como à ausência de pessoas com condições mínimas para lecionar.

Verifica-se que, de um lado as escolas primarias em geral funccionam em prédios que não são próprios, avançados, sem as necessárias condições hygienicas, desprovidos quase todos de mobília e material escolar convenientes; que, de outro lado, os professores, sem tempo suficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para leccionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento respectivo, e além disso notando que suas escolas não são inspeccionadas e as vezes nem mesmo são visitadas auctoridades litterarias, e que indivíduos, sem exhibirem provas de habilitações, gosam entretanto de favores e regalias idênticos aos seus, ficam sem estímulos, revelam pouca dedicação e pouco amor à sua profissão, em geral mal cumprem os seus deveres, e não poucos dividem ainda o seu tempo e actividade com misteres alheios ao magistério e até incompatividade com as funcções pedagogicas, com manifesto detrimento do ensino. Uma das tristes consequencias que decorrem desse estado de cousas, e a falta de frequência que se nota nas escolas (MINAS GERAIS, 1899, p.18).

Faz-se necessária uma análise detalhada desta citação, uma vez que ela trata da desmotivação de professores habilitados frente aos privilégios, regalias, ou favorecimentos oferecidos aos professores não habilitados. As escolas ficavam distantes da capital, não havia atendimento pedagógico, nem inspeção, durante o ano letivo. Em algumas escolas, os

professores eram mal remunerados, e para cada escola havia um contrato de trabalho firmado entre professor e governo do estado. Os professores eram pagos, conforme o trabalho que desenvolvia em sala de aula. Outro fator abordado na Mensagem refere-se à falta de frequência dos alunos. A cada início do ano letivo, os pais eram obrigados a matricular os filhos em uma escola. Assim, cumpria-se o papel político do Estado, entretanto, os pais retinham os filhos para ajudá-los nos trabalhos agrícolas.

No estado do Mato Grosso, a escola primária graduada foi criada, no início do século XX, e interligou-se ao projeto educacional republicano, contra os altos índices de analfabetismo. O governo desse estado começou a colocar em prática a obrigatoriedade da instrução primária, como se observa na Mensagem:

Mas, de uma condição depende também a obrigatoriedade do ensino, pois para que as crianças frequentem a escola indispensável que se forneça às que forem indigentes roupa e utensílios, cujas despesas deverão correr por conta do fundo escolar (MATO GROSSO, 1893, p. 14).

A prática do princípio da obrigatoriedade consagrou-se na Constituição do estado e ficou estabelecida em seu Regulamento, porque a maioria das crianças, em idade escolar, não tinha as mínimas condições para frequentar as aulas, uma vez que não possuíam material didático e uniforme. Para manter a frequência escolar, o governo de estado foi obrigado a dar condições básicas aos alunos.

Outro fator agravante no governo em Mato Grosso diz respeito ao fato de este estado contar com pouquíssimos professores habilitados para o ensino. A seleção acontecia por meio de concursos e por indicação dos representantes da política local, conforme as conveniências partidárias.

A Mensagem seguinte aborda essa questão:

O que faz mal ao ensino público não é essa dependência em que ele ainda está do governo, que todavia, lhe faz grandíssimo dano é o contágio da politicagem, fazendo do professor público o servidor de um partido, o galopim eleitoral, que escreve a ata e é o agente da cabala eleitoral. O que faz mal ao ensino é essa intromissão malsã do patronato nos concursos para provimento dos lugares do magistério, o que faz mal à instrução popular é essa ausência de dedicação e de vocação sincera para uma profissão tão eminente, de tão dignidade, ausência que transforma o magistério em um meio de vida, tirando-lhe essa finalidade tão digna e elevada, que interessa à grandeza da pátria, por dizer de perto com seu futuro político-econômico. A crise pedagógica, que deu ao século passado a denominação do século da educação, atirando por terra com os usos escolásticos, medievais, deu ao ensino um caracter econômico: ensinar é produzir, é enriquecer (MATO GROSSO, 1916, p. 54).

Muitas dessas políticas ainda são reproduzidas em pleno século XXI, quando se encontram representantes dos governos do estado e dos municípios com práticas políticas

eleitoreiras, em relação à contratação de docentes. A maioria dos professores contratados, beneficiados por essa politicagem, sofria as consequências por parte do representante do governo empossado no novo mandato.

A política do governo estava sintonizada com a educação, e os Presidentes de estado apropriaram-se do lema: “Ensinar é produzir, é enriquecer”, ou seja, educar era sinônimo de enriquecimento. O estado matogrossense enfrentava uma acentuada crise pedagógica, faltava infraestrutura e havia escassez de mão-de-obra para atuar nas escolas primárias.

O erário público cumpria o seu compromisso, criando escolas onde havia alunos, mas os docentes contratados que atuavam nas escolas eram mal remunerados e pouco valorizados pelo serviço prestado. Assim, a escola não conseguia atender às necessidades da população em idade escolar.

Conforme se pode observar na mensagem seguinte:

Pelo seu numero, que é relativamente avultado, os estabelecimentos do ensino primário poderiam atender às necessidades da nossa população escolar, si irregularidades não se registrassem, em prejuízo da respectiva frequência de alumnos. O ensino primário tem como sabeis, a sua ministração a cargo de escolas isoladas e grupos escolares. (MATO GROSSO, 1922, p. 17).

A política de expansão das práticas educacionais, a partir do grupo escolar, no estado matogrossense, não aconteceu de forma linear. As discontinuidades na ação pública sempre estiveram presentes, expressas, por exemplo, na lentidão e morosidade para a instalação destes estabelecimentos ou na grande dificuldade de se impor uma fiscalização em toda a malha educacional.

Em relação aos estudos e pesquisas referentes à escola primária, no começo do Período Republicano, em Mato Grosso, destacam-se os seguintes autores: Santos (1999); Reis e Sá (2007); Marcílio (1963) e Leite (1970). Esses estudiosos realizaram estudos relevantes, fontes de consultas para outras pesquisas em História da Educação. Os autores abordam sobre a história política e educacional do estado, no que se refere à implantação da escola primária e dos grupos escolares na capital e nas cidades do interior do estado. A Tese de Doutorado de Lázara Nanci de Barros Amâncio (2000), intitulada: “Ensino de Leitura na escola primária no Mato Grosso: contribuição para o estado de aspectos de um discurso institucional no início do século XX”, também presta importante contribuição. A autora aborda o ensino da leitura nas escolas públicas, focalizando as cartilhas e os métodos de leitura que existiam no Período Republicano; ela destaca a implantação dos grupos escolares, no estado, bem como a transformação da escola primária, principalmente, em relação a construções de prédios,

considerados, palácios de instrução.

A primeira Legislação educacional republicana (1891) de Mato Grosso, no governo de Manoel José Murtinho, determinava um controle mais rígido por parte da Diretoria da Instrução Pública, nas escolas. A educação, em Mato Grosso, logo após o advento da República, foi pensada no interior de um processo modernizador que se prendia ao desenvolvimento da nação. As escolas foram incorporadas a um sistema mais amplo de Instrução Pública, cuja estrutura organizada tinha, no topo da pirâmide, os presidentes de estado, seguidos dos diretores gerais, da inspetoria, dos diretores das escolas e, por fim, dos docentes e discentes.

As Mensagens dos Presidentes dos estados de Minas Gerais, Maranhão e Mato Grosso, representam argumentos fundamentais que justificam o surgimento do ensino primário graduado, nos grupos escolares e escolas isoladas. No item seguinte, observa-se que o discurso do Presidente visava metas e ações políticas.

4.2 As Mensagens no Contexto da Escola Primária no Período de 1889 a 1930 - em Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso

A defesa da instrução pública, como elemento de integração do povo à nação, foi fortalecida com a Proclamação da República, que propiciou a necessidade de criação de uma nova escola, organizada de acordo com os interesses do projeto educacional da nova ordem que se implantava. Nesse período, foi implantada a escola primária para formação do cidadão republicano, consolidando o novo regime e promovendo o desenvolvimento social e econômico, no território brasileiro. Portanto, as Mensagens contêm categorias importantes para análise, o que favorece o entendimento da organização e implementação da escola primária graduada nos três estados.

As categorias que tiveram relevância nas Mensagens dos Presidentes dos três estados - Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso - em relação ao discurso da instrução pública e à institucionalização da escola primária, no início do Período Republicano, são abordados na sequência.

4.2.1 A dimensão extraescolar: a compreensão externa da escola primária

A noção extraescolar refere-se à estrutura externa da escola, à organização do trabalho pedagógico, ao papel do estado nas contratações, nomeações, renomeações, remoções,

licenças, aposentadorias, salários, exonerações e suspensões de professores das escolas. Abrangia ainda o projeto da escola, incluindo desde a planta baixa para sua construção, localização do espaço físico, salas de aula, pátio, até material didático, vencimento dos professores, reformas, instalação hidráulica e elétrica.

Faz-se necessário, ainda, esclarecer alguns aspectos em relação a essa categoria, no que se refere ao desenvolvimento do trabalho didático, como a preparação de aulas, e à correção de atividade. Estes são procedimentos extraescolares que vão além da instituição escolar e de seu funcionamento.

Nas escolas do interior, havia uma precariedade de material didático e, em vários lugares, não havia casas a serem alugadas pelos professores e nem para a instalação de escolas; apesar de haver alunos matriculados, faltavam professores. Por outro lado, o difícil acesso aos municípios era causado pela precariedade e ou ausência de estradas. Havia, muitas vezes, a falta de pagamento da remuneração dos professores. Este fato contribuiu não só para desmotivar o interesse pela carreira de professor, mas também para levar os professores normalistas a se recusarem a mudar para o interior do estado.

No estado do Maranhão, conforme Mensagem abaixo, constata-se que havia uma demanda pelo acesso ao ensino, embora não houvesse escolas com estrutura física adequada, o que implicou a transferência para as coletorias (atualmente, escritórios regionais das Secretarias da Fazenda) a responsabilidade de efetuar o pagamento de professores normalistas.

Isto se comprova na Mensagem seguinte:

No interior, as escolas estão na totalidade, desprovidas de material, em casas alugadas, porque o Estado não possui prédios próprios, mas tem grande matrícula, que aumenta, à proporção que professores normalistas vão sendo nomeados como felizmente tenho conseguido, facilitando para isso o pagamento dos vencimentos pelas Coletorias e dotando as escolas de material, na proporção que é possível fazer, sem gravame para os cofres, obrigados a atender, simultaneamente, a múltiplos serviços (MARANHÃO, 1915, p.12).

O discurso do Presidente de estado deixa evidente a problemática de atendimento das escolas no interior. Não havia infraestrutura suficiente para atender aos alunos em escolas no perímetro rural. Existia uma preocupação do governo somente em atender à zona urbana, por haver sua proximidade com os representantes dos municípios. No entanto, ao redimensionar as atribuições das coletorias, observa-se o esforço do estado em garantir o pagamento dos professores e a aquisição de material, “[...] na proporção que é possível fazer [...]” (MARANHÃO, 1915, p.12).

A mensagem, a seguir, aponta que: “Para honra do magistério, porém, professores há que fazem da sua profissão um verdadeiro sacerdócio, desempenhando-a com critério e correção [...]”. Assim, o Presidente do estado, em tempos modernos, reveste o magistério de dogmas, de renúncias a bens materiais ou terrenos, estruturado em valores morais da época. Com isso, afirma, de forma direta, que entre aqueles que abandonaram o magistério, “[...] há os que fazem de sua profissão um verdadeiro sacerdócio, estavam desprovidos dos valores fundamentais da república”. Mais que isso, os valores da punição, da sanção, são revelados em escolhas pessoais, pois “[...] critério e correção [...] integram as virtudes daqueles que honram o magistério” (MARANHÃO, 1919, p. 61).

Se, por um lado, o magistério tem funções de evangelização, disseminação de um Deus único, como pretendeu o Presidente do Maranhão (1919), por outro lado, observa-se o aumento de matrícula e frequência escolar de alunos, devido ao fato de haver o aumento de professoras normalistas, com conhecimentos e segurança para transmiti-los aos alunos. Desse modo, havia regularidade no funcionamento das escolas.

Portanto,

O funcionamento das escolas tem sido regular e é sensível o aumento da matrícula e frequência. Atribuo este facto ao preenchimento das cadeiras por maior numero de professoras normalistas, cujo magistério attrahe mais aos escolares, porque lhes transmittem ellas mais suave o habilmente, os conhecimentos que procuram (MARANHÃO, 1916, p. 16).

Nesta Mensagem, observa-se a preocupação do governo maranhense em evidenciar os números crescentes de matrícula e frequência escolar. Tão mais importante que a frequência e o aumento da matrícula era a preocupação com o funcionamento regular das escolas, fator responsável pelos números apresentados pela educação, um suposto indicador do sucesso da instrução republicana maranhense.

Em comparação ao estado de Minas Gerais, neste as dificuldades, no contexto da escola primária, não eram diferentes, no que se refere à defesa da instrução pública, ao acesso à escola primária e à integração ao mercado assalariado. Este foi um momento crucial, no início do Período Republicano, em que foi necessário rever a escola pública nos seus espaços, suas reformas e instalações, uma vez que aquela que existia era identificada como atrasada e desorganizada.

As Mensagens presidenciais de Minas Gerais revelam a decadência do ensino, no início do Século XX, e a precariedade das escolas, em relação ao mobiliário inadequado e às condições higiênicas existentes. Somam-se ao fracasso do ensino público republicano, a

presença de professores não habilitados, a não valorização de professores normalistas e a ausência de meios para acompanhar as condições, sobre as quais eram ministradas as aulas.

A Mensagem, a seguir, destaca a decadência do ensino público.

A decadência do ensino público é visível. Há falta de prédios próprios onde funcionem as escolas, em condições hygienicas, providos de mobília e material escolar conveniente. A maior parte dos professores falta o preparo necessário, a educação pedagógica, o estímulo, e, enfim, a inspecção do ensino. A falta de frequência dos alumnos que se nota nas escolas e a consequência desse estado a que o ensino se acha reduzido. O governo preocupa-se seriamente com esse assumpto de tamanha relevancia para o engrandecimento do nosso Estado e espera do patriotismo e esclarecido critério do Congresso providencias capazes as condições da instrução primaria no Estado (MINAS GERAIS, 1903, p. 30).

Frente aos aspectos mencionados, o estado encontrava-se em uma situação complexa. A Mensagem mostra a preocupação governamental com as questões determinantes do fracasso escolar, dentre elas, as questões estruturais e higiênicas, bem como às referentes aos professores não habilitados. Outro fator que se observa é o processo que compromete a compreensão da evolução do ensino mineiro, tal como o perfil republicano almejava, isto é, uma escola com aulas voltadas para as práticas da leitura e da escrita.

Na Mensagem a seguir, após oito anos, o discurso político era diferente. O governo mineiro fez uma aquisição de mobília para os grupos escolares e escolas singulares, visando melhorar o processo de ensino aprendizagem.

Os moveis que têm sido fornecidos aos grupos escolares e escolas singulares indistinctamente, consistem em carteiras para dois alumnos. Aos grupos, além destas carteiras, são também fornecidos armários, mesas, sofás, cadeiras, lavatórios e outros utensílios necessários à montagem completa de salas de aulas e gabinetes (MINAS GERAIS, 1912, p. 27).

Aos poucos, o mobiliário era substituído por outro mais moderno, respeitando os preceitos da higiene escolar. Essa substituição foi evidenciada em outras Mensagens mineiras, uma vez que as antigas carteiras escolares eram muito altas, sem bancos de encosto, afastados e de comprimento suficiente para dois alunos. Foram, também, substituídas as mesas do professor e os armários. Enfim, adaptados ao tamanho dos alunos e providos de maior conforto, o novo mobiliário proporcionava importantes condições para a manutenção da postura e facilitava a disciplina corporal do aluno.

A Mensagem abaixo apresenta um discurso sobre a melhoria das escolas:

Consoante a promessa de minha plataforma, meu governo cuidou do ensino primário com o máximo interesse, multiplicando o numero de suas escolas e imprimindo-lhe a maior efficencia mediante o devido zelo na seleção ou escolha do professorado. O numero de escolas, que era de 1.640, elevou-se a 2.061, sendo 292 urbanas, 973

distritas, 772 rurais e 24 colonias.

O numero de adjunctos, que era de 106. É agora de 162, sendo 80 de escolas urbanas, 72 districtos e 10 de rurais. Além disto, foram creados onze grupos escolares urbanos e dois districtas, com cincoenta e três classes, quarente e uma novas cadeiras em grupos anteriormente installados e trinta e cinco logares de adjunctos de grupos. O numero de professores normalistas, que era de 660, ao começar o actual governo, ascende agora a 897 (MINAS GERAIS, 1922, p. 25).

No início do Período Republicano, a escola primária começou a se consolidar em diversos municípios mineiros. O governo construiu vários grupos escolares e escolas singulares, nos meios urbano e rural. Muitos professores normalistas foram nomeados para ingressar na escola, e outros foram qualificados para aplicar novas metodologias de ensino, em sala de aula.

Na Mensagem, observa que houve mais aquisições de utensílios por parte do governo do estado para equalizar as salas de aulas:

Durante o anno passado distribuíram-se 2.200 carteiras, 75 quadros-negros e telas americanas para setenta escolas; 192 cadeiras com assento de palhinha; 10 sofás da mesma qualidade; 60 mesas supportes, para talha, além de muitos filtros, talhas, contadores mecânicos, mappas de Minas, do Brasil e da Europa, quadros de historia natural, pequenos utensílios para desenho, trabalhos manuaes, jogos infantis, [...] (MINAS GERAIS, 1924, p. 240).

Com a contratação dos professores normalistas para as escolas mineiras, o Presidente do estado adquiriu vários equipamentos para mobiliar as salas de aula, melhorando a qualidade de ensino e adequando a estrutura escolar ao bem estar do estudante e professor. Dentre as escolas que funcionavam em todo estado, o material adquirido foi para equipar apenas as novas escolas. No começo do Período Republicano, foram construídas escolas e houve ampliações de salas de aula em todo o estado mineiro.

Na Mensagem, abaixo, destaca-se que:

Quanto às construcções escolares, teve sempre o governo a preocupação constante de aperfeiçoar as existentes e promover aquellas impostas pela necessidade. Concluimos a edificação de 80 prédios, entre os quaes se encontram 4 para escolas normaes, 1 para o Gynásio Mineiro da Capital, 45 para grupos escolares e 29 para escolas isoladas, estando em andamento a construcção de 48 prédios, 3 dos quaes se destinam a escolas normaes, 36 a grupos escolares e 9 a escolas isoladas (MINAS GERAIS, 1930, p. 32).

Em 1930, o governo estadual de Minas Gerais, em relação a construção de escolas públicas, teve a preocupação de adequar e aperfeiçoar as diversas salas de aulas para proporcionar o ensino primário às crianças.

Portanto, ao se comparar Minas Gerais e Mato Grosso, em relação às escolas primárias, no início do Período Republicano, verifica-se que, em Mato Grosso, a escola primária foi confundida várias vezes com residências cuiabanas, porque nenhum prédio ou

edifício foi construído, até o final do século XIX, cuja finalidade era a de ser escola para abrigar crianças. A rede física escolar funcionava em antigas residências ou casas alugadas, impróprias para as atividades escolares, em virtude das condições arquitetônicas e estruturais.

Na Mensagem, a seguir, o Presidente trata dessa situação:

Ainda continua a ser um desideratum a construção de prédios apropriados para o funcionamento das escolas publicas n'esta capital, por onde deve começar o melhoramento; não tendo eu me animado a mandar erigir um só edifício de tal espécie, para o qual, aliás, existe na Diretoria de Obras Publicas uma planta modelo já approvada, attento o elevadíssimo preço actual, quer de materiaes, quer de mão de obra; devendo, porém a administração superior, tão logo melhorem as circunstancias, levar a efeito a edificação de que se trata, pois de uma boa instalação depende a regularidade dos exercícios escolares (MATO GROSSO, 1895, p. 11).

Neste discurso político, percebe-se que existia um certo desinteresse do governo mato-grossense, em relação à construção de prédios escolares, alegando os altos custos de materiais e de mão de obra. Além disso, observa-se que esse estado condiciona a construção de prédios escolares nos moldes arquitetônicos republicanos a outras circunstâncias, ou seja, mediante o aumento das receitas do estado.

Para a construção de escolas, o estado alegava que não tinha recursos para construir um só prédio escolar, devido ao alto custo dos materiais de construção, visto que estes eram adquiridos de outros estados. Assim, para oferecer o ensino escolar, o governo fez aquisição de várias casas para o funcionamento de escolas, criou salas anexas, onde já existiam escolas em vários lugares, na capital e no interior.

Na Mensagem presidencial de 1899, destaca-se que:

O governo tem feito aquisição de casa para escola fora da capital, e neste momento estão em construção um prédio aqui e outro na Villa do Rosário, ambos para esse destino; providência esta que deve estender-se a todos os pontos do Estado onde se faça necessária, a fim de ficarem as escolas convenientemente localizadas e installadas; não tendo também descuidado de provelas dos moveis indispensáveis, que muitas dellas já possuem (MATO GROSSO, 1899, p. 14).

O Presidente de estado afirmou ter feito aquisição de casas, fora da capital, para o funcionamento de escolas, ao invés de construir escolas nos municípios. Desse modo, foram criadas escolas em pontos estratégicos do estado, uma vez que não havia escolas para todos os alunos. A política do estado era manter famílias numerosas para o crescimento econômico, como um todo. Em 1899, muitas casas foram compradas pelo governo do estado para o funcionamento das escolas isoladas, no interior matogrossense, funcionando como escolas unidocentes¹⁵.

¹⁵ De acordo com Araújo (2012) significa: um professor por escola, para exercer todas as funções.

As casas adquiridas pelo Presidente de Mato Grosso passaram por adaptações estruturais e reformas. Foram equipadas com mesas, armários, carteiras, pastas, lousas, crucifixo na parede em frente e, ao lado, os quadros do presidente de estado e do prefeito.

Na Mensagem, a seguir, aborda-se sobre as melhorias nos prédios escolares, na capital e nos municípios:

Os prédios estaduais desta capital, onde funcionam escolas, recobram de que necessitavam, achando-se alguns delles bastante estragados. Mandeí também fazer nos prédios das escolas publicas das villas do Rosário e Diamantino os reparos que exigia o seu estado de quase completa ruína; estando já concluídas as obras no do Rosário, e começados as do Diamantino, que foram contractadas por cinco contos de réis. Tenciono mandar fazer também os grandes concertos reclamados pelo prédio estadual da escola do sexo feminino da mesma Villa do Rosário, o qual desabou, a cerca de três annos, em grande parte, por não ter recebido em tempo os reparos de que precisava, tornando-se agora a despeza muito maior, por ser quase uma reconstrucção geral (MATO GROSSO, 1907, p. 16).

Nas escolas, as melhorias eram extremamente necessárias. O estado nomeava uma equipe de trabalho para proceder às reformas necessárias ou emergentes. A maioria dos prédios escolares era feita de tábuas de madeira. Algumas vezes, as escolas desabavam ou caíam por falta de cuidado ou em decorrência da ação de cupins. Observa-se, na mensagem anterior, que as escolas destinadas às mulheres não figuravam entre as preocupações presidenciais de Mato Grosso, por exemplo, fazia três anos que a escola feminina de Rosário havia desabado e, ainda, não havia sido reformada ou reconstruída (SÁ, 2011).

A Mensagem seguinte faz referência à ausência de professores qualificados e às implicações da ausência desse serviço especializado na qualidade do ensino escolar.

As nossas escolas públicas, regidas em geral por professores mal preparados e sem indispensável vocação para o magistério, estão longe de satisfazer as necessidades do ensino, da educação da infância que as frequenta. E se isto se dá aqui na capital, muito mais grave é o mal no interior, como não vos é desconhecido (MATO GROSSO, 1907, p. 17).

Conforme o trecho, acima, muitos se tornavam professores de um dia para outro, assim, ministrando aulas. Os professores não tinham nenhuma preparação didática e pedagógica para trabalhar com as crianças, em sala de aula. E, na maioria das escolas públicas, os professores não eram formados e não estavam pedagogicamente preparados.

Conforme Sá (2007, p. 111), observa-se que:

Embora os governantes acusassem o conhecimento da precariedade das instalações escolares e da escassez de materiais, que impossibilitariam a aplicação do método intuitivo, a falta de habilitação do professorado primário das escolas isoladas era alvo de constantes críticas do governo.

O governo do estado no uso de suas atribuições contratou professores para as escolas, em seu período inicial, em sua maioria, professores leigos, sem nenhuma formação pedagógica.

No contexto da história republicana, havia pouquíssimos professores para o ensino, a seleção acontecia por meio de concursos ou por indicação dos representantes da política local, em conformidade com as vontades políticas partidárias, como afirma Sá (2007, p. 112): “Ao mesmo tempo em que os professores contratados eram beneficiados pela política, também sofriam as consequências advindas dela”. O autor apresenta ainda o relato de uma professora que fora contratada, por esse processo: “D. Esmeraldina Malhado, professora leiga, [...] “convocada” para lecionar e, no exercício da profissão, mudou-se constantemente de localidade, devido à interferência política”. O próprio Regulamento da Instrução Pública (1910) favorecia a contratação de cidadãos não habilitados para ocuparem as vagas ociosas, isto é, sem professores normalistas. Nesse período, a Escola Normal funcionou por poucos anos e não conseguiu formar professores para suprir as vagas existentes nas escolas urbanas e rurais.

Diante da oportunidade de emprego e de renda, muitas pessoas aceitavam o emprego de professores, mesmo com baixos salários, para tentar garantir a sobrevivência. O estado reconheceu que era impossível contratar pessoal idôneo para desempenhar a função de professor, devido aos baixos salários pagos a este profissional ou a pessoa que se dispunha a desempenhar essa função.

Essa constatação pode ser observada na Mensagem, a seguir:

Mas não se pode levar a effeito semelhante reforma sem aumentar os vencimentos para os professores destas últimas, visto não ser possível encontrar pessoal idôneo para regel-as, com os mesquinhos vencimentos actuaes, que, se podem bastar para uma senhora, máximo sendo casada, são manifestamente insufficientes para um homem viver com elles, ainda mesmo no estado solteiro (MATO GROSSO, 1907, p. 18).

Os professores foram contratados para escolas primárias cujas condições de trabalho eram péssimas, muitas vezes, usavam parte de seus salários para comprar materiais escolares para dar aulas, em virtude da precariedade e ausência de recursos didáticos nas escolas. O estado fazia questão de contratar professores solteiros, pois estes não tinham muitas despesas com a família e não encontrariam problemas, caso fossem transferidos para as escolas do interior, longe da capital.

Na primeira década do século XX, Mato Grosso ainda era marcado pela falta de prédios ou edifícios escolares. O governo não conseguia atender à demanda por escolarização

e, com isso, o analfabetismo prosperou, uma vez que muitas crianças, em idade escolar, não podiam frequentar a escola.

Na Mensagem de 1909, esse fato social estava evidente:

A falta de edifícios próprios para a instalação de todas as escolas, tanto aqui na capital como no interior, faz com que a grande maioria dellas funcçionen em prédios alugados de particulares e por isso sem as necessárias condições hygienicas e de capacidade; o que é um mal que deve ser ido, ao menos removido, ao menos aqui, logo que o permitam as nossas circunstancias financeiras, construindo-se edifícios apropriados a esse fim, para as escolas que ainda os não possuem e para as que se forem creando [...] (MATO GROSSO, 1909, p.12).

A maioria dos prédios e casas alugadas, para servir de escola, não possuía condições higiênicas e nem capacidade de atender e receber os alunos, dada as condições insalubres dos ambientes. Desta forma, em condições precárias, as poucas crianças que podiam ter acesso à escola eram obrigadas a se submeterem aos espaços existentes.

Muitas vezes, as escolas eram usadas como depósito de materiais e utensílios comprados pelo governo, vindo a ocupar as salas de aula, prejudicando o trabalho pedagógico do professor. Diante deste fato, o estado foi obrigado a construir almoxarifado para guardar e conservar os materiais, então adquiridos e em volumes maiores, até serem distribuídos, de forma proporcional, conforme o tamanho da escola.

Isto se comprova na Mensagem, abaixo:

É também necessária a criação de um almoxarifado para a guarda e conservação de todo material escolar e para regularizar a sua distribuição pelas escolas. Assim como está, sem ter um responsável direto pela sua guarda e conservação, não pequeno prejuízo sobre o Estado com o estrago e extravio desse material (MATO GROSSO, 1914, p. 24).

Com a construção do almoxarifado, todas as aquisições de materiais passariam pelas mãos do almoxarife, que catalogava e registrava em fichas, as entradas e saídas das mercadorias que eram enviadas às escolas, evitando o estrago e o extravio de material. Muitos materiais não chegavam às escolas por causa das precárias estradas e falta de transporte.

Com a construção do almoxarifado central, o governo do estado passou a controlar racionalmente os materiais adquiridos bem como o envio desses materiais por escola, por meio de fichas organizadas em ordem alfabética, por unidade escolar. Cada escola era atendida, conforme a urgência e necessidade do material; este era inspecionado pela direção escolar.

A seguir, apresenta-se, no Quadro 4, a descrição do material enviado às escolas de Mato Grosso, a quantidade e o tipo de mobiliário.

Quadro 4 – Quantidade e tipo de mobiliário enviado para as escolas

Escolas	Quant.	Mobiliários
Grupo Escolar Senador Azeredo	54	Carteiras Brasil
Escola Normal	40	Carteiras Brasil
Liceu Cuiabano	18	Carteiras Brasil
Inspetoria escolar de Coxim	20	Carteiras Brasil
Escolas Masc. e fem. de Sant'Anna do Paranaíba	30	Carteiras Brasil
2ª Escola Fem. da Várzea Grande	10	Carteiras Brasil
Escola Mista da Pov. das Araras	12	Carteiras Americanas
1ª Escola Masc. da Várzea Grande	15	Carteiras Americanas
Escola Masc. e fem. de Santa Rita do Araguaia	29	Carteiras Americanas
Escola Mista da Pov. do Lajeado	05	Carteiras Americanas
Escola Mista da Pov. da Chapada	15	Carteiras Americanas

Fonte: MATO GROSSO, 1928, p. 145.

Outro problema, nas escolas primárias, era a falta de professores para trabalhar nas escolas longínquas da capital matogrossense. Conforme Mensagem presidencial de 1927, aliada aos poucos vencimentos, as escolas afastadas de centros populosos eram precárias, o que poderia justificar os baixos resultados apresentados.

Acerca dessas informações, destaca-se a seguinte Mensagem:

A falta de pessoal para o exercício do magistério; a situação de muitas dellas, afastadas centenas de léguas dos centros populosos, os poucos vencimentos que actualmente percebem aquelles que se arriscam à regência de uma dessas cadeiras; a carência de material didactico e escolar; a falta de prédio adaptável a escola; as dificuldades de comunicação e mais que tudo a inefficacia de fiscalização, são factores que concorrem para o pouco resultado obtido por essas escolas isoladas (MATO GROSSO, 1927, p. 122).

Como mencionado, anteriormente, muitas escolas não possuíam cadeiras para a regência das aulas, uma vez que a escola fora construída, mas a vaga para professor não foi criada; o material didático escolar era de má qualidade, e o prédio não era adequado para que se funcionasse uma escola. Assim, questões administrativas, estruturais, arquitetônicas, dificuldades de comunicação e ineficiência da fiscalização, principalmente nas escolas isoladas do estado de Mato Grosso, contribuíam para o fracasso do ensino escolar.

Diante destas constatações, o Presidente de Mato Grosso passou a fazer contato com a “Directoria da Instrução Pública”, enviando sugestões de mudanças para a educação, no que refere à demanda e ao acesso ao ensino escolar, melhoria na estrutura física dos prédios, construção de novas escolas, conforme se verifica na Mensagem a seguir:

Constitue preocupação do governo muitas das sugestões a que se refere a Directoria da Instrução pública, como a ampliação e melhor aparelhamento das casas de ensino, reparos de prédios, serviço de inspecção escolar criação de outros estabelecimentos de ensino para attender à super-lotação escolar, que se accentua de anno para anno (MATO GROSSO, 1929, p. 90).

Assim, o governo foi sensibilizado pela pressão decorrente das constantes reclamações

da Diretoria da Instrução Pública, sobre as condições precárias de funcionamento do ensino público matogrossense, bem como os problemas causados pela a superlotação escolar que, ano a ano, crescia, em grandes proporções, na zona rural e urbana.

A superlotação nas escolas primárias crescia, devido ao aumento da população. Em vários municípios, esse crescimento não fora coberto pela oferta do ensino público e contratação de professores, o que resultou em muitos alunos fora da escola.

As escolas isoladas - compreendidas como modalidade escolar na qual o unidocente ensinava em uma turma de até 60 alunos, em graus e séries diferenciados - eram orientadas por regulamentos da instrução pública primária, que estipulavam a distribuição dos horários, métodos de ensino e programa escolar a serem executados.

Com referência à estatística, esta cumpriu um papel relevante para a compreensão da escola primária, nos três estados delimitados para este estudo, sendo os dados analisados retirados das Mensagens enviadas pelos Presidentes de estado. Vale observar que, no início do Período Republicano, a estatística teve uma importância significativa na organização das planilhas, quadros e tabelas, nos segmentos orçamentários e financeiros.

4.2.2 Estatística na escola primária

A estatística escolar organiza dados em planilhas, listas e formulários que são transferidos para Tabelas e Gráficos, objetivando a visualização dos resultados, leituras rápidas e interpretativas. A escola reconhece a estatística pelas suas finalidades sociais, pela instância que engloba as dimensões vinculadas aos objetivos educacionais, programas, currículos, às metodologias de ensino, tecnologias educativas e ao processo de avaliação.

Na escola primária, no começo do Período Republicano, a estatística cumpria um importante papel na organização de todas as informações no que se refere à aquisição de materiais e utensílios, aos orçamentos e financiamentos. Os dados estatísticos são também importantes para estabelecer a dimensão da escola primária, no Brasil, bem como contextualizar a política republicana em uma compreensão empírica sobre a organização da instrução pública (ARAÚJO, 2012). Em outros termos, a estatística trata de examinar e compreender uma instituição escolar, a partir dos resultados, em relação à cidade, à região, ao estado e à totalidade do fenômeno escolar e às relações sociais.

No Maranhão, os traços republicanos reforçaram o paradigma da modernidade. A educação do povo, nesse contexto, fez-se necessária para o novo modelo de sociedade. Assim, surgiu o processo civilizador, as construções de inúmeras escolas, com o papel central de

diminuir o alto índice de analfabetismo presente em todo o estado. Esse movimento repercutiu tanto no perímetro urbano quanto no rural, em todas as instâncias da sociedade maranhense.

O foco do governo do Maranhão foi direcionado não só sobre os novos prédios e edifícios de uso público, especificamente, àquelas instituições educacionais, mas também sobre o planejamento dos espaços urbanos, que foram preparados para conformar o modelo de comportamento social direcionado pelo poder republicano.

Na Mensagem, a seguir, os dados estatísticos foram utilizados para quantificar a cobertura do atendimento escolar público e privado do Maranhão:

A instrução primária publica e particular como tudo se vê do anexo IV, foi dada em 173 escolas, sendo 137 publicas e 16 particulares. Das publicas, contam-se 94 do sexo masculino, 63 do feminino e 3 mixtas das particulares, 10 do sexo masculino e 6 do feminino. Estas escolas foram freqüentadas, ao todo por 6.422 alumnos, sendo nas publicas 3.433 do sexo masculino, 2.108 do feminino e 147 mixtas nas particulares, 437 do sexo masculino e 277 do feminino. A frequencia media total foi de 4.280 alumnos, sendo nas públicas 2.302 do sexo masculino, 1.405 do feminino e 98 mixtos: nas particulares 290 sexo masculino e 184 feminino. Nem todas as adições acima representam a realidade, pois é tal a negação a satisfazerem as exigencias de dados estatísticos que o anexo I atesta um grande esforço e o melhor desejo de interessar em trabalhos de tal natureza aquelles a que se incumbe de para a elles cooperar (MARANHÃO, 1894, p. 38).

Esta citação apresenta a instrução pública e particular no Maranhão, com um total de 173 escolas que recebiam alunos de ambos os sexos, predominando escolas masculinas. Observou-se, no ato das matrículas, havia maior número de alunos, em relação ao de alunas.

Sobre as escolas públicas no Maranhão, apresentam-se, as seguintes informações:

Tabela 8 - Escolas públicas no Maranhão, em 1895

Localização	Quantidade
Em cidades	21
Em vilas	96
Em povoações	46
Total	163

Fonte: MARANHÃO, 1895, p. 23.

Das 173 escolas existentes, no Maranhão, conforme Mensagem, anteriormente citada, apenas 163 funcionavam. Então, 10 dessas escolas não iniciaram as aulas em 1895, o que demonstrava que as escolas isoladas foram agregadas às escolas mistas. Um grande número de alunos não teve acesso à escola primária por falta de salas de aula, mesmo estando em idade escolar.

Em 1896, a instrução primária funcionou em 160 escolas, sendo 93 do sexo masculino, 61 do sexo feminino, 04 mistas e 02 subvencionais. Esse conjunto de escolas atendeu a 5.782 alunos. “Em 1897 a instrução primária passou para 176 escolas, sendo: 97 masculinas; 66 femininos e 13 mistas. Frequentaram as escolas 6.400 alunos” (MARANHÃO, 1897, p. 68).

No Maranhão, em 1898, tomaram posse 12 professores aprovados em concurso público, o que marcou história, na escola primária maranhense, sendo: 09 professores na escola masculina; 01 professor na escola feminina e 02 professores na escola mista. No início do Período Republicano, existiam, no Maranhão, 30 professores vitalícios, ou seja, o professor trabalhava até o fim de sua vida. Havia professores nomeados, provisoriamente, pelas comissões escolares, em um total de 37 docentes. Os outros professores eram interinos e somavam 66, sendo 23 professores provenientes da Escola Normal para suprir as vagas abertas. A instrução pública, em 1899 - com aulas em 198 escolas, sendo 29 na cidade, 85 nas vilas e 84 em povoados - atendeu a 6.349 alunos, sendo 3.640 do sexo masculino e 2.709 do sexo feminino.

Em 1901, o número de escolas cresceu, chegando a 217 estabelecimentos, com 113 escolas do sexo masculino, 73 do sexo feminino e 31 escolas mistas. Em 1902, existiam, no estado do Maranhão, 233 escolas: 119 do sexo masculino; 71 femininos e 43 escolas mistas, completando 7.830 matrículas, conforme os dados estatísticos:

Abaixo, segue a demonstração destas informações.

Tabela 9 - Dados estatísticos das escolas primárias

Escolas por sexo	Escolas
Masculino	76
Feminino	58
Mistas	32
Total	166
Frequência por sexo	Alunos
Masculino	2.018
Feminino	1.170
Mistas	503
Total	3.691

Fonte: MARANHÃO, 1905, p. 3 Anexo II.

O número de escolas, em 1905, diminuiu porque houve um acordo entre o governo e os municípios, que resultou no fechamento de algumas escolas. Quase todas as escolas do Estado do Maranhão tornaram-se municipais, sendo que duas ou mais escolas isoladas transformaram-se em uma escola mista, denominada de “escolas das primeiras letras”. Isso gerou um grande problema aos municípios, porque não havia renda suficiente para a manutenção desta escola. Os dados, a seguir, demonstram a evolução das matrículas no estado do Maranhão, ocorrida entre 1914 a 1916.

Tabela 10 - Matrículas de alunos 1914 a 1916

Ano	Matrículas	Masculino	Feminino
1914	3.850	780	3.070
1915	7.349	4.554	2.795
1916	8.441	4.140	4.301

Fonte: MARANHÃO, 1917, p. 9.

Conforme os dados apresentados observa-se um crescimento de quase 300% (trezentos por cento) na oferta de ensino escolar. Verifica-se, ainda, que o maior crescimento de matrícula, cerca de 700% (setecentos por cento), ocorreu no universo estudantil feminino. O número de alunos do sexo masculino teve crescimento em menor proporção, representando aproximadamente 25% (vinte e cinco por cento) no quadro de matrículas.

A Mensagem Presidencial informa que: “O Estado mantém 147 escolas, sendo 111 mixtas e 36 do sexo masculino; 59 regidas por normalistas e as restantes são professores vitalícios ou interinos [...]” (MARANHÃO, 1917, p. 9). O Presidente de estado afirma que havia, em 1914, matrículas de 3.850 alunos, como consta nos dados acima. Percebe-se que houve uma preocupação, por parte da república, em convencer que, de fato, o ensino primário estava sendo ministrado em todo o estado, existindo, para tanto, 172 escolas.

Conforme Mensagem presidencial de 1918:

O ensino primário continua sendo ministrado pela Escola Modelo Benedicto Leite, e escolas isoladas, nesta Capital e no interior. O Estado manteve, no ano passado, 172 escolas isoladas, sendo 16 no município da Capital e 165 nos demais municípios. Destas escolas, 48 são do sexo masculino e 124 mixtas; 71 regidas por normalistas e 101 por professores vitalícios ou interinos, não incluindo neste numero as adjuntas, de que muitas dellas se acham suppridas. A matrícula primaria foi, no ano passado, de 9.971 alumnos, sendo 1.587 na capital de 8.384 no interior; destes 4.925 pertencentes ao sexo masculino e 5.046 ao sexo feminino. Pelo quadro a seguir, verifica-se o augmento progressivo que tem tido as matriculas do ano de 1914 em diante, sendo que somente ao anno de 1917 o augmento se elevou a 1.530 alumnos (MARANHÃO, 1918, p. 27).

Os dados estatísticos confirmam um aumento gradativo de matrículas, a cada ano, referente ao crescimento da população, como indica a Mensagem. No período de 1918 a 1928, os dados estatísticos não apresentavam dados relevantes para esta pesquisa.

Em 1929, no estado do Maranhão, existiam 252 escolas estaduais, 303 escolas primárias atendidas pelos municípios. Os grupos escolares pertenciam ao estado, que possuía 38 grupos escolares e escolas isoladas, 08 escolas primárias municipais e 32 escolas primárias particulares, com total de 632 escolas espalhadas, em todo estado.

Sobre a escola primária do estado do Maranhão, os dados estatísticos começaram a se destacar, a partir de 1894. Em Minas Gerais, os dados estatísticos mais consistentes surgiram, somente, a partir de 1901, nos discursos do governo de estado, apresentando expectativas que correspondem às aspirações e dão sustentação ao presente estudo comparativo.

Na Mensagem seguinte, observam-se alguns dados relevantes:

De 530 districtos constitutivos de 97 comarcas, são estes os resultados: creados que recebem instrução 52.655, sendo 31.501 meninos e 21.154 meninas; creanças que não recebem instrução 32.356, sendo 17.713 meninos e 14.643 meninas; recebem instrução nas escolas do Estado 41.918 creanças, nas particulares 4.406 e no seio da família 825. Existem no Estado 1.480 cadeiras de instrução primaria, sendo 476 urbanas e 1.013 districtos; 671 para o sexo masculino, 646 para o feminino e 172 mixtas. Durante o anno findo, estiveram providas 1.222 destas cadeiras, sendo 630 para o sexo masculino, 510 para o feminino e 82 mixtas. Durante o mesmo anno, foram recebidos 716 mappas escolares, numero inferior ao das escolas providas. Desses mappas se apurou o seguinte resultado: alumnos matriculados 31.068, sendo 18.421 meninos e 12.647 meninas; alumnos frequentes 13.113, sendo 7.556 meninos e 5.557 meninas (MINAS GERAIS, 1901, p. 19).

Minas Gerais, em 1901, possuía 530 distritos e com 97 comarcas. De acordo com a Mensagem, pode-se observar o seguinte: 52.655 alunos frequentaram as aulas, sendo 31.501 masculinos e 21.154 femininos. E o governo continuava com o programa para reduzir as altas taxas de analfabetismo, conforme os seguintes dados: 52.655 alunos estavam na instrução pública e somente 32.326 alunos estavam fora da escola, a maioria do sexo masculino.

O estado mineiro possuía 1.480 vagas de instrução primária, das quais 467 eram urbanas, 1.013 eram distritais, sendo que 671 eram para o sexo masculino, 646 para o feminino e 172 mistas. O número de alunos matriculados perfazia um total de 31.068, sendo 18.421 meninos e 12.647 meninas; somente 13.113 alunos frequentaram a sala de aula, sendo 7.556 meninos e 5.557 meninas. No total de alunos matriculados, 21.955 não frequentaram e nem começaram a estudar, no início do ano letivo. Com essa comparação, verifica-se que os pais apenas matriculavam os filhos e não os encaminhavam à escola. Deste quantitativo, uma parte referia-se a filhos de trabalhadores rurais, que colocavam os filhos no trabalho braçal, antes dos sete anos de idade.

Em relação à matrícula consta na Mensagem o seguinte:

MATRICULA: das 1.438 escolas que funcionaram em 1909, apenas 1.237 remetteram à Secretaria do Interior as copias das respectivas matriculas, satisfazendo assim o preceito do art. 80 do Reg. Que baixou com o dec. N. 1.960, de art. De dezembro de 1906. Nesses 1.237 escolas estiveram matriculados no citado anno 82.952 alumnos, sendo 47.868 do sexo masculino e 35.084 do sexo feminino. Providenciou-se para que as escolas restantes enviem também as perspectivas copias de matricula (MINAS GERAIS, 1910, p.41).

Observa-se que das 1.438 escolas existentes em 1909, apenas 1.237 estavam funcionando. Logo, 201 escolas ficaram fora das estatísticas de 1910, ou não estavam funcionando, no ano anterior. Os dados referentes às matrículas são de 1.237 escolas, que atenderam a um total de 82.952 alunos, sendo 47.868 masculinos e 35.084 femininos. Até ao final da redação da Mensagem de 1910, as outras escolas não tiveram nenhum registro de

alunos matriculados, na Secretaria do Interior.

Em relação à frequência, Mensagem, a seguir, aponta que:

FREQUENCIA: - A frequência nas 1.237 escolas, no 1º semestre de 1909 foi de 46.328 alumnos, sendo 24.995 do sexo masculino e 21.333 do sexo feminino. No 2º semestre o numero de alumnos freqüentes foi de 42.180, sendo 23.114 de sexo masculino e 19.036 do sexo feminino. A media de frequência apurada por unidade de escola foi de 37,4 no 1º semestre e 34,5 no 2º (MINAS GERAIS, 1910, p. 41).

Há de se destacar que havia uma discrepância entre o número de matrículas e de alunos que frequentavam a escola. Se haviam sido matriculados 82.952 alunos e a frequência registrou somente 46.328 alunos, vê-se que quase a metade não compareceu à escola, resultando em mais analfabetos no país. A política de construção de escolas em todo o estado mineiro para abrigar todas as crianças em idade escolar não aconteceu na totalidade do estado, e o analfabetismo continuou sendo um dos problemas, no começo do Período Republicano, visto que não havia compromisso dos pais em incentivar os filhos a estudar. Observa-se que, no segundo semestre, conforme Mensagem acima, o número de alunos diminuiu para 42.180 alunos, sendo 23.114 masculinos e 19.036 femininos. Os dados foram apurados por unidade escolar, apresentando, em média, 37,4% no primeiro semestre e 34,5% no segundo semestre.

Na Mensagem de 1911, constam os dados das matrículas dos grupos escolares e das escolas isoladas:

A matrícula dos grupos escolares apurada no 1º semestre do anno passado foi de 22.643 alumnos, contra 19.653 no anno anterior, verificando-se a diferença para mais, a favor de 1910, de 3.990 alumnos. Nas escolas isoladas matriculara-se no mesmo período 51.947 alumnos, o que eleva o total da matrícula a 104.590 alumnos. A frequência, não computada a das escolas que deixaram de mandar os mappas respectivos foi na razão de 55,36% (MINAS GERAIS, 1911, p. 18).

A referência estatística apresenta a matrícula de alunos nos grupos escolares, perfazendo um total de 22.643 alunos em 1911, e o total de 81.947 matrículas nas escolas isoladas no mesmo período letivo. Observa-se, ainda, que os grupos escolares eram em menor quantidade, em relação às escolas isoladas, porque estes já existiam no Período Imperial.

Na Mensagem, a seguir, apresentam-se os dados estatísticos.

Os dados estatísticos, que vão em seguida, demonstram o movimento escolar do Estado nos annos de 1911 e 1912, até abril. Funcionaram no primeiro semestre de 1911 80 grupos em cidades e villas e 16 districtaes. A matrícula foi de 29.984 alumnos. Em egual período funcționaram 325 escolas urbanas, 979 districtaes e 11 coloniaes, com a matrícula de 87.651 alumnos; nas escolas que se installaram, mas não funcționaram durante todo o semestre, 3.079. O movimento total em todos os grupos e escola foi de 118.714 alumnos, ou, mais de 9.685 que no 1º semestre de

1910. No 2º semestre funcionaram 84 grupos escolares, 320 cadeiras urbanas, distritais e 162 rurais, com a matrícula de 122.976 alunos, ou mais de 8.128 que no 2º semestre de 1910. Em 1912, até 30 de abril, funcionaram 92 grupos, 1.301 escolas isoladas, com matrícula de 124.755 alunos. Se a este número acrescentarmos 15.890 alunos matriculados nas escolas municipais e particulares, cujos dados a Secretaria conseguiu apurar, temos um total de 140.645 (MINAS GERAIS, 1912, p. 24).

Ressalta-se que o funcionamento das escolas primárias, entre os anos de 1911 e 1912, foi crescente, tanto pela criação e construção de novas escolas, grupos escolares, escolas isoladas e escolas singulares, quanto pelo crescimento no número de alunos matriculados.

Com a criação e construção de novas escolas, aumentaram-se as matrículas dos alunos, mas em contrapartida, a frequência desses alunos matriculados, ainda, era um problema. Pois, mesmo com o aumento do número de matrícula e de frequência, a evasão escolar, ainda, era uma variável que depunha contra o pretendo sucesso do ensino republicano mineiro e, por conseguinte, era objeto de preocupações.

As Mensagens presidenciais mineiras destacam que, na capital e nas principais cidades, era notável o aumento da frequência nas escolas, enquanto que, nos municípios e distritos, afastados da região mais movimentada, decrescia-se a frequência.

Em 1913, havia muitos professores normalistas nomeados para trabalhar nas escolas, e existiam contratações de professores não normalistas, nas escolas urbanas. Este mesmo fato foi registrado nas escolas distritais e rurais.

A seguir, apresenta-se o número de escolas e de professores em Minas Gerais, 1913.

Tabela 11 - Professores nas escolas urbanas
distritais e rurais de Minas Gerais

Escolas urbanas	Quantidade
Professores normalistas	360
Professores não normalistas	101
Escolas distritais	Quantidade
Professores normalistas	391
Professores não normalistas	461
Escolas rurais	Quantidade
Professores normalistas	76
Professores não normalistas	155
Escolas coloniais	Quantidade
Professores normalistas	06
Professores não normalistas	10
Total	1.550
Escolas vagas	160
Total	1.710
Professor (gênero)	Quantidade
Homens	361
Mulheres	1.088
Total	1.449 docentes.

Fonte: MINAS GERAIS (1913, p. 19).

A redução da frequência escolar era atribuída à falta de amor, preparação pedagógica

dos docentes para lidar com a instrução primária pública bem como à falta de recursos da população. O resultado dos dados aponta que o número de escolas singulares estava em expansão e continha um grande número de alunos matriculados em 1913. Nas Mensagens, constam dados estatísticos sobre o provimento dos professores na zona urbana, rural e colonial.

Entende-se que o número de alunos aumentava de forma gradativa, acompanhando o crescimento do estado devido à chegada dos migrantes que buscavam as riquezas de Minas Gerais. O número de instituições escolares crescia a cada ano, com isso, havia mais alunos, mais escolas, mais professores e outros profissionais para trabalharem no ensino primário.

Na Mensagem, a seguir, observa-se que, embora as matrículas tivessem aumentado, as frequências ficavam muito aquém do quantitativo das matrículas. Percebe-se, também, o aumento no número de alunos matriculados, no período noturno.

A Mensagem, abaixo, comprova essas informações,

A matrícula nos grupos escolares e escolas isoladas do Estado, no primeiro semestre do ano findo, foi de 135.830 alumnos e a frequencia de 86.940, verificando-se uma porcentagem de 64,00 desta sobre aquella. No segundo semestre a matricula se elevou a 149.720 alumnos, tendo sido a frequencia de 86.982; a porcentagem da frequencia sobre a matricula foi de 58,09. Si contemplarmos, porém, os cursos nocturnos com 2.074 alumnos, as escolas municipaes com 19.549, e as escolas particulares de 135 municípios, dos quais há informações, com 21.076, teremos que 192.419 alumnos effectivamente receberam instrucção no Estado em 1914. Esse número se elevará a mais, si computarmos os municípios que não mandaram dados estatísticos (MINAS GERAIS, 1915, p. 40-41).

Analisando os dados sobre os grupos escolares, as escolas isoladas e particulares, observa-se que ocorreu um número maior de matrículas, no segundo semestre de 1914, em comparação ao primeiro semestre. Isso porque, conforme o aumento de crianças em idade escolar, a cada semestre, surgiam novas matrículas, com novos alunos do primeiro ao último ano do ensino primário.

No tabela, abaixo, apresentam-se escolas singulares em 1916.

Tabela 12 – Escolas singulares

Escolas	Quantidade
Urbanas	365
Distritais	935
Rurais	398
Coloniais	18
Total	1.716

Fonte: MINAS GERAIS (1916, p. 40)

Como se pode observar, havia 1.716 escolas no total, sendo que 590 eram escolas para o sexo masculino, 408 para o feminino e 718 escolas eram mistas. Entende-se que as escolas singulares, além de serem urbanas, distritais, rurais e coloniais, em cada município, estas eram

divididas em masculinas, femininas e mistas. E para lecionar nessas escolas foram contratados 1.479 professores, sendo 585 normalistas, 894 professores efetivos e 878 professores interinos.

Em relação aos grupos escolares, constam-se os seguintes dados estatísticos:

Durante o 1º semestre de 1915, funcionaram 108 grupos escolares urbanos, com 690 cadeiras; 19 districtos, com 84 cadeiras; 302 escolas urbanas, 874 districtaes e 310 ruraes. A matricula dos grupos escolares e escolas atingiu a 83.457 alumnos e 66.036 alumnas, o que dá o total de 149.493. Foram freqüentes 97.882 alumnos, sendo 53.288 do sexo masculino e 44.594 do feminino. A porcentagem de frequencia sobre a matricula foi de 65,47 (MINAS GERAIS, 1916, p. 42).

Os dados demonstram que, em 1915, estavam funcionando 108 grupos escolares no estado de Minas Gerais, totalizando um contingente de 149.493 alunos, sendo 83.457 alunos e 66.036 alunas, dos quais somente 97.882 começaram a frequentar as aulas, sendo que destes 53.457 eram masculinos e 44.594 femininos. Em porcentagem de frequência sobre matrícula, o estado apresentou *déficit* de 34,53%. No início do Período Republicano, embora houvesse comumente um grande número de matrículas de alunos, a frequência ficava abaixo do índice das matrículas, tanto em relação ao sexo masculino quanto ao feminino.

Os dados estatísticos, entre 1916 e 1924, em sua maioria, não demonstram grande relevância para análise, tratam das contratações de professores, frequências, matrículas de alunos e aquisições de móveis e utensílios para as escolas. Em relação a cada ano, os dados apresentam um número cada vez maior de matrículas que evidencia o crescimento na oferta do ensino escolar mineiro.

Na sequência, apresenta-se o número de matrículas por escola e por sexo - 1926.

Tabela 13 - Número de matrículas por escola e por sexo -1926

Quantidade	Escolas	Masculino	Feminino	Total
178	Grupos urbanos (1.552 classes)	46.959	43.314	90.303
23	Grupos Distritais (153 classes)	3.996	3.279	7.275
221	Escolas urbanas	9.829	7.777	17.606
960	Escolas distritais	38.426	30.987	69.413
658	Escolas rurais	25.615	20.017	45.632
03	Escolas infantis (26 classes)	627	614	1.241
38	Noturnas	3.079	-	3.079
26	Escolas Ambulantes	1.094	438	1.532
744	Escolas municipais	25.056	11.766	36.852
1.042	Escolas particulares	25.882	16.770	40.652
7	Escolas Federais	999	-	999
	Total	179.622	134.962	314.584

Fonte: MINAS GERAIS (1926, p. 106).

Na tabela acima, verifica-se que havia escolas federais com ensino primário apenas para o sexo masculino. Já, nos grupos escolares, estes ofereciam matrículas para ambos os

sexos.

Outro dado estatístico na Mensagem refere-se ao o número de escolas mineiras e classes, conforme tabela, a seguir.

Tabela 14 - Total de escolas mineiras e respectivas classes

Escolas	Classes
201 grupos escolares	1.635
Escolas singulares	2.154
Adjuntos de escolas isoladas	173
Escolas Ambulantes	48
Escolas particulares	1.129
Escolas municipais	849
07 Escolas federais	26
Total	6.064

Fonte: MINAS GERAIS (1926, p. 107).

Analisando os dados de 1925, observa-se que escolas singulares estaduais superaram a quantidade de classes dos grupos escolares, bem como um número significativo de classes do ensino particular.

Os dados a seguir indicam que:

[...] em 1926, funcionaram no Estado 182 grupos urbanos, com 1.569 classes; 24 districtaes, com 706 ruraes, 39 nocturnas, 32 ambulantes e 3 infantis, estas com 26 classes; e também que a matricula nesses estabelecimentos de ensino attingiu 239.878 alumnos de 133.028 masculino e 106.850 femininos. A frequencia mostrou 142.240 alumnos, sendo 76.349 masculinos e 65.891 feminino [...] (MINAS GERAIS, 1927, p. 16).

Em 1926, o estado contava com 206 grupos escolares em funcionamento e, com isso, o aumento de matrículas acompanhava o processo. Entre os anos de 1927 e 1928, não se encontram estatísticas relevantes para este estudo. Os dados analisados são relativos aos anos anteriores. Em relação à quantidade de grupos escolares existentes em 1929, a Mensagem aponta que “[...] dos 282 grupos, estão funcionando: 13 na Capital, 191 em cidade ou villas em distritos, ou seja, 237” (MINAS GERAIS, 1929, p. 73). Isso demonstra que foram aprovados 282 grupos escolares, mas apenas 237 estavam funcionando. Os outros 45 estavam sendo criados e ou construídos no decorrer do ano.

O número de grupos escolares em funcionamento cresceu, conforme se observa na Mensagem: “O ensino primário é presentemente ministrado por 265 grupos escolares, 03 jardins de infância e 5.221 isoladas” (MINAS GERAIS, 1930, p. 56). Em 1930, estavam funcionando 265 grupos escolares nas diversas cidades mineiras, com um contingente de 5.221 escolas isoladas, onde foram matriculados 335.298 alunos. Até 15 de junho 1930, nos 212 grupos escolares urbanos, 40 distritais, 34 escolas anexas, 07 reuniões de escolas urbanas,

30 reuniões de escolas distritais e 01 escola rural, 142 escolas singulares urbanas, 976 escolas singulares distritais e 2.735 escolas singulares rurais, realizou-se um total de 375.972 matrículas, sendo 208.628 masculinos e 167.344 femininos.

Comparando à escola primária do Mato Grosso, segundo os dados estatísticos com maior cunho interpretativo, analisados, a partir de 1902, e nos anos anteriores, encontram-se, nas Mensagens, somente alguns dados numéricos pouco significativos.

De acordo com as Mensagens dos outros dois estados, encontram-se várias semelhanças em dados de matrícula, frequência, contratação de professores, criação e funcionamento de escolas.

Conforme o discurso do Presidente de estado:

O número de alumnos matriculados no anno que findou em todas ellas foi de 2.521, tendo sido a frequencia de 2048. A matrícula no anno atrasado fora, como opputurnamente vol-o informei, de 1.655 e a frequencia de 1274. Houve, portanto, no anno findo o animador aumento, na cifra da frequencia, de 774 alumnos (MATO GROSSO, 1902, p. 25).

Em relação à análise da mensagem presidencial, observa-se que havia um número maior de matrículas no que se refere ao número de frequência. Os pais matriculavam seus filhos, nas escolas matogrossenses, mas um certo número de alunos não frequentava as aulas. O mesmo problema repetiu-se nos outros dois estados. Em 1903 e 1904, os registros estatísticos restringem-se ao número de escolas e matrículas, e frequência de alunos.

Na Mensagem de 1905, encontra-se o seguinte:

Durante o anno passado, a frequencia de media nas escolas do Estado, excluídas as que ficam situadas nos pontos mais distantes, foi de 3.828 alumnos, sendo 2.351 do sexo masculino e 1.477 do feminino, segundo os dados somativos à Diretoria da Instrução Pública até o dia 2 de janeiro. A frequencia média no anno de 1905, foi de 3.653 alumnos (MATO GROSSO, 1905, p. 27).

Ao observar os dados do ano de 1905, no início da República, Mato Grosso possuía 3.828 matrículas nas escolas primárias, e as frequências eram somente de 3.653 alunos. Verificou-se, em 1905, que o número de matrículas do sexo masculino foi de 2.351 alunos e 1.477 do sexo feminino. Portanto, este era um dado animador para aquela época, em que 175 alunos não frequentavam a escola. Em relação aos estados do Maranhão e Minas Gerais, a quantidade dos alunos matriculados ausentes e evadidos era maior.

No início do Período Republicano, os alunos não tinham interesse em frequentar as aulas, porque os pais, geralmente, mantinham os filhos no trabalho e não os encaminhavam à escola. Portanto, muitos alunos matriculavam-se, mas nunca assistiam a um dia sequer de

aula.

No período de 1906 a 1909, as Mensagens relacionadas aos dados estatísticos acrescentam poucas contribuições para análises. Como se pode observar na Mensagem seguinte, estavam funcionando, no estado do Mato Grosso, 70 escolas e todas recebiam matrículas de alunos:

Das escolas existentes no anno passado funcionaram 70, conservando-se as outras fechadas por falta de professores ou de frequencia escolar. Adicionando-se a este numero de recentemente creadas eleva-se o total de 104, das quaes algumas dependem ainda de instalação. O diretor da instrução confessou no seu relatório não ter dados estatísticos da população escolar para demonstrar a frequencia respectiva. No anno passado matricularam-se 2.678 alumnos, sendo 1.562 do sexo masculino e 1.116 do feminino, não se incluindo a matrícula em 22 escolas cujos professores não remetteram os respectivos mappas. Providencias já foram dadas para correção desta falta. Em 1908 a população escolar conhecida, entretanto era de 4.778 meninos, que ainda está aquém da realidade, Parece, entretanto, ser actualmente muito mais elevada a frequencia em todo o Estado, ajuizando-se pela das da capital, onde ela tem augmentado sempre (MATO GROSSO, 1910, p. 08).

Em 1909, em Mato Grosso, havia 85 escolas primárias, no entanto, somente em 70 escolas de ensino primário havia alunos e professores; as outras estavam fechadas por falta de infraestrutura e recursos humanos. Havia uma prática discursiva em aprovar construções de prédios escolares apenas na planta baixa, isto com o objetivo de fazer propaganda política de engrandecimento em prol de favorecimento de *status* ou de poder. No ano de 1909, matricularam-se 2.678 alunos, sendo 1.562 masculinos e 1.116 femininos; e 22 escolas não enviaram os mapas ou relatórios de frequência. Assim, tais matrículas e frequências não constam nos dados estatísticos do estado (SÁ, 2011).

Em relação ao período de 1910 a 1912, poucos dados estatísticos se destacam nas Mensagens dos Presidentes de estado. Os números apresentados na Mensagem, abaixo, informam o resultado das matrículas e frequências das escolas isoladas, avulsas e nos grupos escolares:

Não obstante, organizou uma estatística com os mappas de matricula e frequencia encontrados na Directoria e que apresenta o seguinte resultado: Matrícula nas escolas avulsas, 1838 do sexo masculino e 597 do feminino, total 2.435; e nos grupos escolares 565 do sexo masculino e 495 do feminino, numero este que, reunido ao das escolas avulsas, apresenta um total geral de 3.565 alumnos matriculados e uma frequencia media de 2789 (MATO GROSSO, 1913, p. 42).

As escolas isoladas, urbanas ou rurais, tiveram um total de 2.435 alunos, dos quais 1.838 eram masculinos e 597 femininos. E nos grupos escolares foram matriculados 565 alunos e 495 alunas, perfazendo um total de 3.565 alunos matriculados, dos quais, 2.789

frequentavam a escola. Nos anos de 1914 a 1918, as estatísticas são restritas com poucos dados para fins estatísticos.

Os dados, abaixo, referem-se às matrículas por escola e por sexo.

Tabela 15 - Matrículas no ensino primário por escola e por sexo

Ensino Primário – Masculino	Quantidade
Escola Modelo anexa à Normal	184
Grupo Escolar Senador Azeredo	64
Primeira escola isolada	40
Segunda escola isolada	29
Terceira escola isolada	48
Quarta escola isolada	62
Liceu Salesiano S. Gonçalo	184
Colégio S. Pedro	92
Colégio S. Francisco	74
Colégio Mato Grosso	16
Escola Americana	06
Escola de Aprendizes Artífices (Federal)	76
Ensino Primário – Feminino	Quantidade
Escola Modelo	282
Grupo Escolar Senador Azeredo	78
Primeira escola isolada	60
Segunda escola isolada	64
Terceira escola isolada	30
Quarta escola isolada	25
Colégio S. Pedro	15
Colégio S. Francisco	23
Colégio Mato Grosso	02
Escola Americana	19
Colégio Santa Catharina	42
Asilo Santa Rita	40
Escola Profissional Municipal	70

Fonte: MATO GROSSO (1919, p. 33).

Em 1919, as matrículas eram feitas por sexo, e as salas de aula eram formadas por salas masculinas e outras femininas. Havia muitas escolas com número elevado de matrículas e algumas com número bem reduzido de alunos matriculados, por exemplo, o Colégio Mato Grosso e a Escola Americana. Isto tornou inviável ao governo destinar um professor para a escola com matrícula de 02 a 05 alunos.

Em relação ao número de escolas isoladas, encontram-se os seguintes dados:

As escolas isoladas são em número de 148, sendo 31 do sexo masculino, 27 do sexo feminino e 90 mixtas. Em 1919 foram creadas 9 escolas [...] A matricula nas escolas isoladas, segundo dados subiu a 4.633 alunos”. Matricularam-se nos 5 grupos escolares 1.001 alunos de ambos os sexos” (MATO GROSSO, 1920, p. 33).

As matrículas estavam aumentando cada vez mais, em todo o estado matogrossense. As 148 escolas isoladas absorveram 4.633 alunos em 1920, dentre as quais algumas se situavam na zona rural e a maioria na zona urbana. Vale observar que cinco grupos escolares absorveram um quarto do quantitativo da escola isolada, sendo que os grupos escolares

possuíam mais salas de aula e espaço.

Em 1922, a respeito dos grupos escolares, encontram-se registradas, em Mensagem do governo de estado, as seguintes informações sobre matrículas de alunos em 1921, conforme tabela, abaixo.

Tabela 16 - Grupos Escolares da Capital e Rosário – matrículas por ano e sexo

Grupo Escolar Modelo	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno	5º anno	Total
Sexo masculino	88	64	35	29	27	243
Sexo feminino	92	47	57	58	53	307
Grupo escolar Senador Azeredo	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno	-	Total
Sexo masculino	39	24	08	03	-	74
Sexo feminino	37	16	10	02	-	65
Grupo Escolar Rosário Presidente Marques	1º anno	2º anno	3º anno	4º anno	-	Total
Sexo masculino	27	18	06	05	-	56
Sexo feminino	17	15	04	02	-	38

Fonte: MATO GROSSO (1922, p. 19)¹⁶.

Observa-se que os grupos escolares possuíam poucas matrículas, em relação ao espaço e quantidade de salas de aula. Somente no Grupo Escolar Modelo havia um total de 550 alunos; no grupo escolar Senador Azeredo, entre masculino e feminino, havia 139 alunos, no Grupo Escolar Presidente Marques, somente 94 alunos.

Em 1923, consta na Mensagem a seguinte avaliação: “Em resumo, podemos computar o número alumnos das aulas primárias da maneira seguinte: em escolas isoladas com matrícula conhecida 3.248 em escolas isoladas com a matrícula calculada 1.060 em grupos escolares 1.832, total de 6.140” (MATO GROSSO, 1923, p. 37). Havia 3.248 matrículas nas escolas isoladas, no entanto somente 1.060 eram reais, isto é, referiam a alunos que frequentavam as aulas. Nos grupos escolares estavam matriculados 1.832 alunos, isto representava que os grupos ultrapassaram as escolas isoladas em frequência.

Em 1924, houve um acréscimo em relação ao número de matrícula de crianças como destaca a Mensagem: “[...] verifica-se que ascendeu a 1.890 o número de creanças matriculadas nos grupos escolares do Estado contra o número de 1.832 a quanto montaram as matriculas em 1922, nos mesmos estabelecimentos de ensino” (MATO GROSSO, 1924, p.35).

Observa-se que as matrículas estavam aumentando a cada ano nos grupos escolares. De 1925 a 1928, os dados estatísticos são quase todos repetitivos, no que se refere a matrículas e frequências de alunos.

Abaixo, apresentam-se dados estatísticos referentes ao número de escolas primárias e o

¹⁶“Quanto aos grupos escolares de São Luiz de Cáceres e de Poconé, não foi em tempo enviada à Diretoria da Instrução nenhuma informação” (MATO GROSSO, 1922, p. 19).

movimento das matrículas.

Tabela 17 - Escolas primárias e movimento de matrículas

Quantidade	Escolas Primárias	Alunos
39	Escolas do município da Capital	1.175
19	Escolas do município de S. Ant. Rio Abaixo	484
06	Escolas do município do Livramento	146
05	Escolas do município do Poconé	72
14	Escolas do município do Rosário Oeste	396
08	Escolas do município do Diamantino	180
07	Escolas do município do Corumbá	212
01	Escola do município do Miranda	42
05	Escolas do município do Aquidauana	104
10	Escolas do município do Coxim	366
03	Escolas do município do Nioac	95
06	Escolas do município do Campo Grande	225
01	Escola do município de Três Lagoas	35
04	Escolas do município do Porto Murtinho	110
04	Escolas do município de Ponta Porã	68
04	Escolas do município de Bella Vista	208
02	Escolas do município do S.A. do Paranahiba	84
03	Escolas do município do Mato Grosso	152
08	Escolas do município do S. Rita do Araguaia	210
05	Escolas do município do S. A. do Madeira	140
02	Escolas do município do Guajará Mirim	70
Grupos Escolares		
01	Escola Modelo da Capital	839
01	Grupo Escolar Senador Azeredo	433
01	Poconé	135
01	Rosário Oeste	137
01	Cáceres	151
01	Corumbá	331
01	Miranda	136
01	Aquidauana	360
10	Campo Grande	480
01	Ponta Porã	232
01	Três Lagoas	237

Fonte: MATO GROSSO (1929, p. 92-93).

Os grupos escolares destacavam-se em relação ao número de matrículas, a sua localização e maior espaço, ao número de sala de aula no mesmo prédio e a melhores professores. Enfim, o discurso político favorecia a sociedade que estava matriculada nos grupos escolares. Muitos alunos que, ali, encerravam os estudos tinham seu trabalho garantido na indústria e no comércio.

4.2.3 A dimensão intraescolar: o papel da escola primária

No processo de análise, a categoria intraescolar é a prática da escola primária que se refere à aplicação dos métodos, das metodologias; dos saberes das aulas; das atividades com os alunos; dos materiais adequados para o professor bem como avaliações e relacionamentos

entre professores, alunos, direção e pais de estudantes, ou seja, refere-se a tudo que acontece na escola, em todo o processo do fazer pedagógico, durante o período de 1889 a 1930.

A escola isolada possuía um papel intraescolar. Um só professor ensinava ao grupo de alunos, cujas idades e conhecimentos eram diferenciados, ele era responsável pela instrução primária. Com o surgimento da escola graduada, os alunos foram classificados e agrupados o mais homogeneamente possível em função de sua idade e seus conhecimentos.

A mudança intraescolar gerou transformações visíveis, como a substituição do método individual pelo simultâneo, em que o professor ensinava a mesma lição a todos os alunos como se fosse uma unidade, e isso passou a homogeneizar os grupos, redistribuindo os alunos em graus e classes. Também, as salas de aula foram divididas em masculino e feminino. Os professores lecionavam para os meninos e as professoras para as meninas.

A ordem do governo do Maranhão era insistir no compromisso da escola primária em ensinar os alunos, e o professor a trabalhar os ideais republicanos, na formação do processo de educação e qualificação da mão-de-obra.

Conforme Mensagem Presidencial, abaixo, evidenciava-se a pretensão de educar a mente e de fazer do ensino escolar um meio para promover a dimensão intelectual da sociedade.

Do que ahi exposto distinguirei o que é essencial e o que é acessório, isto é, o que na escola primaria se deve ensinar e o que alli se deve professar no intuito de dar aos alumnos algumas ideias radicaes para uniformidade da disciplina mental e como processo de educação intellectual (MARANHÃO, 1898, p. 94).

Em relação à escola primária, segundo as políticas intraescolares, instituídas em 1898, era essencial aprender, nas aulas, a língua vernácula, a escrita, a leitura, os cálculos elementares, o sistema métrico e a instrução moral e cívica. O interesse em aprender a ler, escrever, contar, calcular era cobrado pelos pais e políticos, e os professores tinham a responsabilidade de trabalhar as disciplinas e os programas.

A Mensagem, a seguir, destaca a necessidade de se observar a formação de turmas, considerando a faixa etária, bem como a organização das escolas para atender a públicos específicos. Mais que espaços escolares, na perspectiva presidencial, os professores tinham papel preponderante para a promoção de conhecimentos essenciais à justiça e ao desenvolvimento nacional, destacando a valorização da carreira como meio para atrair bons profissionais.

Desse modo,

A cada passo o professor terá de referir-se a essas outras disciplinas que são as que figuram nos programas como acessórios, e nem por outra forma podiam ellas ser compreendidas, porque lembrar que para um estudo completo, ninguém seria capaz de ensinar-as simultaneamente mesmo n'um estabelecimento de adultos. Instrução integral outra coisa não é senão aquisição d'uns tantos conhecimentos essenciais e de um melhorado racional e justo. Parece-me que na escola primaria de povoações, seguindo-se o que ali fica exposto e provida de um bom professor, que se compenetre de sua missão, preencheria perfeitamente os seus fins e a instrução lucrará consideravelmente. Porém devo lembrar-se que para conseguirmos ter bons professores, que se dediquem, como é preciso ao magistério, torna-se necessário a remuneração convenientemente (MARANHÃO, 1898, p. 94).

Nesta Mensagem, destacam-se o perfil, o papel do professor e seu profissionalismo entendidos como características e capacidades específicas da profissão. Esse profissional deve desempenhar seu trabalho com dignidade, justiça e responsabilidade, no magistério público. Trata-se, na verdade, dos norteamentos que orientam o exercício profissional, ou seja, o princípio que norteia o profissionalismo docente. Em relação ao objeto deste estudo, sob a ótica do estado, presente nas Mensagens em apreço, observa-se um discurso que preencheria perfeitamente os seus fins. E a instrução lucraria consideravelmente com o docente que, conforme discurso oficial, passa a exercer uma função disciplinadora, controladora e ideológica, à medida que se subordina às discussões da realidade concreta de trabalho de professor/professora, cada um no seu papel, atuando no trabalho pedagógico.

Existia um discurso oficial em torno das exigências e competências de aptidão, como zelo da moralidade. A Mensagem, a seguir, aponta critérios para o desempenho da função de professor, destacando competência, zelo e moralidade, bem como a renúncia a qualquer outro interesse, que não o ensino.

No professorado devem ser rigorosamente exigidas as necessárias condições de aptidão – competência, zelo, moralidade. No provimento dos lugares, é de indeclinável necessidade afastar inexoravelmente qualquer outro interesse que não seja o do ensino” (MARANHÃO, 1920, p. 22).

Os professores tinham a obrigatoriedade de preparar as aulas voltadas para didáticas pedagógicas, relacionadas aos anseios republicanos de superação do analfabetismo, preparando os alunos para assumirem cargos públicos no governo do estado, na fase adulta.

Na Mensagem seguinte, observa-se, como exemplo, a Escola Modelo Benedicto Leite:

Deixo prompto o nosso edificio para a escola modelo “Benedicto Leite”. No plano de reforma que concebia, figurava uma grande ampliação deste estabelecimento para constituir um curso completo de pedagogia practica, onde não somente os alumnos do curso profissional do Lyceu viessem receber, durante o seu curso, as noções praticas do ensino – aprender a ensinar ensinando – mas também onde o próprio

corpo de professores do Estado viesse periodicamente renovar suas ideias pedagógicas, recebendo novos estímulos (MARANHÃO, 1922, p. 39).

De acordo com a citação, as reformas estruturais do estabelecimento ocorreram também nas práticas escolares. Muitos docentes não conseguiam se adaptar à sala de aula, eram obrigados a aprender as práticas escolares para ensinar aos alunos.

Em relação à melhoria das escolas primárias, o governo empenhava-se para o seu funcionamento, adquirindo materiais pedagógicos, mobiliários e outros objetos, conforme se verifica na Mensagem, a seguir:

Continua o Governo empenhado em prover da melhor maneira possível as escolas públicas. Assim é que fez aquisição de 500 carteiras escolares, contadores mechanicos, sólidos, mapas geographicos, mappas, tinta, e outros objectos necessários às escolas, para distribuição gratuita (art. 24 do Regimento da Instrução Primaria) foram adquiridos livros para o ensino de linguagem e história pátria (MARANHÃO, 1925, p. 3).

A aquisição de utensílios para as salas de aula - também chamado de recursos pedagógicos - e o acervo bibliográfico para enriquecer o trabalho didático do professor foram disponibilizados pelo governo do estado, objetivando desenvolver as habilidades de leitura e subsidiar o aprendizado escolar. Os livros adquiridos enriqueciam o ensino primário pelo valor da significância do ensino de linguagem e história da pátria brasileira.

Comparando-se à Mensagem do Presidente de Minas Gerais, esta trata-se de um discurso governamental em que o chefe do estado propõe distribuir os alunos e professores nas escolas que existiam na cidade, e, a partir do número restante de alunos, construir novas dependências escolares onde ainda não havia escola.

Penso que, em vez de ser creado maior numero de escolas instrucção primaria, seria medida de utilidade fazer o legislador melhor distribuição das actualmente existentes remunerar melhor o professor e ministrar-lhe material technico para maior facilidade na divulgação do ensino.

De acordo com o que foi disposto na Lei n. 221, de 14 de setembro de 1897, tem sido concedido aos professores de instrucção primária, com exercício effetivo de mais de 10,15 ou 20 annos, a gratificação annual de 5,10,15% sobre seus actuaes vencimentos (MINAS GERAIS, 1898, p. 14).

Na Mensagem, acima, verifica-se um ponto relevante em relação à gratificação anual dos professores que atuavam em sala de aula em efetivo exercício, com mais de 10,15 ou 20 anos, estes receberiam um aumento salarial gradativo de 05, 10 e 15% sobre seus vencimentos remuneratórios.

Em outra Mensagem, observa-se que há uma preocupação do governo relacionada ao

desenvolvimento do regime republicano que se vincula ao crescimento do número de matrículas escolares, ocorridas naquele período, como se segue:

Nesse importante ramo de serviço publico, cujo desenvolvimento é essencial ao regimento republicano, tem tido o governo máximo cuidado, mormente em relação à matrícula escolar, que, com a actual reforma, chegou quase a duplicar, como já o mostrei com o cotejo dos respectivos algarismos. Estão funcionando regularmente 22 grupos escolares, em que se acham matriculados 10.090 alumnos (MINAS GERAIS, 1908, p. 39).

Com a instalação dos grupos escolares, no território mineiro, houve um crescimento de matrículas, resultante da construção e do funcionamento de novos grupos escolares, que, pela aparência e pelo novo modelo de escola - bem construída e com qualidade de ensino – fez aumentar a procura por escola a qual também se deu em função do crescimento populacional.

As matrículas nas escolas isoladas, singulares, reunidas não paravam de crescer, principalmente nos grupos escolares, a cada início de ano letivo. Mesmo evidenciando o quantitativo no número final de matrículas, o fluxo de informações não estava de acordo com a veracidade desejada pelo governo. E os desencontros entre o número real de alunos matriculados e o informado pelas escolas eram objeto de constantes preocupações do governo mineiro.

Desse modo, verifica-se que:

Matrícula: - das 1.438 escolas que funcionaram em 1909, apenas 1.237 remetteram à Secretaria do Interior as cópias das respectivas matriculas, satisfazendo assim o preceito do ar. 80 do Reg. Que baixou com o dec. n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906 (MINAS GERAIS, 1910, p. 41).

Em várias Mensagens, os Presidentes mostravam indignação, em relação ao número real de matrículas e as informações sobre frequência. Conforme se pode verificar na Mensagem acima, 201 escolas deixaram de fornecer cópias de matrículas, o que comprometia o acompanhamento do estado, em relação ao número real de alunos atendidos.

A Mensagem, abaixo, trata da frequência escolar e evidencia essa evasão, superior a 60% (sessenta por cento) no universo de alunos matriculados.

Frequencia: A frequencia das 1.237 escolas no 1º semestre de 1909 foi de 46.328 alumnos, sendo 24.995 do sexo masculino e 21.333 do sexo feminino. No 2º semestre o numero de alumnosfreqüentes foi de 42.189, sendo 23.144 do sexo masculino e 19.036 do sexo feminino. A media de frequencia apurada por unidade de escola foi de 37,4 no 1º semestre e 34,5 no 2º (MINAS GERAIS, 1910, p. 41).

Observa-se um aumento significativo na evasão escolar, ocorrida no segundo semestre. Muitas crianças/estudantes ajudavam seus familiares nos trabalhos agrícolas para

garantir o seu sustento. Muitas famílias, com número acentuado de filhos, incentivavam-nos ao trabalho e à lida do campo, às vezes, em virtude de suas condições socioeconômicas. Portanto, a escola deixou de ser opção de melhoria, uma vez que a sobrevivência era o objetivo primeiro, ou seja, o compromisso dos dependentes da família era o de ajudar os pais na limpeza da terra, no plantio, nas capinas e na colheita.

No início do século XX, não era comum as pessoas educarem seus filhos por meio da escola, enquanto valor simbólico, mas sim repassar conhecimentos culturais para se lidar na cultura doméstica, agrícola e domesticação dos animais para facilitar os afazeres da lavoura.

Para o funcionamento das escolas, era necessário que o governo fizesse investimentos em mobiliário escolar, acervo bibliográfico, recursos pedagógicos e materiais didáticos, como aponta a Mensagem a seguir:

Os moveis que tem sido fornecido aos grupos escolares e escolas singulares indistintamente, consistem em carteiras para dois alumnos. Aos grupos, além destas carteiras, são também fornecidos armários, mesas, sofás, cadeiras, lavatórios e outros utensílios necessários a montagem completa de salas de aula e gabinetes. Com fornecimentos de livros, material didático, mobiliário, conservação e asseio dos estabelecimentos escolares, dispendeu-se a quantia de 139:127\$446 (MINAS GERAIS, 1912, p. 27).

Observa-se a preocupação da Presidência de Minas Gerais em evidenciar que, de fato, investia-se em educação, à medida que se ocupava em oferecer condições materiais e pedagógicas para o funcionamento do ensino escolar.

Verifica-se que a preocupação com a conduta, a idoneidade do professor era algo preocupante. Pois, além de servir de parâmetro para os alunos e a comunidade, ele representava o que de melhor a República estava oferecendo aos pais e aos alunos. Dessa forma, para verificar determinados critérios, como os da conduta ilibada, por exemplo, o professor cumpria uma espécie de estágio probatório, antes de adquirir estabilidade na carreira, conforme se verifica na Mensagem a seguir:

Apurar cabalmente a idoneidade do professor para investi-lo nas funções do magistério é um das preocupações de quantos se interessam pelo ensino. Esta preocupação se torna ainda mais séria, si se trata de uma investidura definitiva, a que se acham ligados direitos a certa estabilidade. As nossas leis regulamentos tinham prescripto que todas as nomeações eram sempre provisórias ou interinas, estabelecendo uma espécie de estagio muito útil para se conhecer a aptidão, capacidade e dedicação do professor (MINAS GERAIS, 1919, p. 31).

As leis e regulamentos prescreviam que muitas nomeações de professores provisórios e interinos, para suprir as vagas das salas de aula, eram feitas em forma de estágio prático para que o professor pudesse demonstrar conhecimentos, aptidões, capacidade intelectual e

dedicação.

A Mensagem, a seguir, destaca as nomeações de professores normalistas, em que se observam algumas particularidades da carreira de magistério, ainda, em 1919. Evidencia-se a preferência por professoras normalistas, solteiras ou viúvas, uma vez que o estado entendia que as casadas não conciliariam os trabalhos domésticos com os trabalhos escolares.

Assim, afirma o estado:

Penso também que as nomeações devem recahir, de preferência, sobre normalistas pobres, solteiras ou viúvas. Os motivos desta preferência não são de ordem sentimental, mas no interesse do ensino. É claro que as professoras casadas, a quem cabe a responsabilidade do cuidar constante de seu lar, não podem dar à escola a mesma soma de energia e dedicação. E quanto às condições de fortuna, a administração tem provas reiteradas de que as professoras pobres são, de ordinário, muito mais dedicadas e assíduas, o que facilmente se compreende. As que não precisam dos proventos da cadeira para viverem, em geral, facilmente se descuram dos seus deveres e vivem em regimento de licenças com grande prejuízo para o ensino (MINAS GERAIS, 1919, p. 32).

Observa-se que a professora ideal para o estado, conforme dados anteriores, não poderia ter família constituída, dada a remuneração irrisória da carreira, pois, de acordo com a declaração da presidência mineira: “[...] as que não precisam dos proventos da cadeira para viverem, em geral, facilmente se descuram dos seus deveres [...]” (MINAS GERAIS, 1919, p. 32). Pois, nos termos oficiais, se a mulher viesse a engravidar teria que gozar de licenças, e este direito representaria grande prejuízo para o ensino.

Na Mensagem, abaixo, constata-se que a postura do governo mineiro era apenas a de alfabetizar a população do campo, dada a pouca procura por matrícula no terceiro e no quarto ano.

Para um grande numero de crianças, especialmente nas populações ruraes, tem o ensino primário a finalidade exclusiva da alphabetização. Essas populações, entregues aos trabalhos dos campos, à lavoura e à criação, e a outros misteres onde não será exigida grande cultura intellectual, basta-lhes que saibam ler, escrever e contar. Verifica-se, então, que, nas escolas ruraes, era escassamente freqüentado o 3º anno primário e raríssimas vezes, o era o 4º anno. Foi, pois, reduzido a dois annos o curso primário nessas escolas. Provido análogo, reduziu-se a três annos o curso nas escolas districtaes e urbanas isoladas. Foi conservado o curso completo de 4 annos, nos grupos escolares e nas escolas urbanas reunidas (MINAS GERAIS, 1926, p. 73).

Para esta proposta de ensino, o governo sugeriu que os alunos da zona rural tivessem somente dois anos de escola, tempo considerado suficiente para que fossem alfabetizados. Ou seja, mal se alfabetizavam ficavam em casa para lidar com os afazeres domésticos e agrícolas. Nas escolas distritais e isoladas, o tempo de um ano foi reduzido; e os alunos estudavam

somente 03 anos. O curso completo ficou somente nos grupos escolares, por 04 anos.

A visão otimista referente à educação tanto no Maranhão como em Minas Gerais não foi diferente do que aconteceu em Mato Grosso. Esta visão passou a ser a tônica do discurso republicano manifestado, quando da fundação das escolas primárias. Havia uma preocupação voltada para os índices de analfabetismo e a formação de professores. Era, portanto, indispensável investir na instrução primária para viabilizar a participação de um maior número de alunos nas escolas matogrossenses. Este otimismo foi o foco principal do discurso republicano, movido pela criação de escolas primárias, em todo o estado, durante o ano de 1890, com a contratação e formação de professores.

Segundo o Presidente do estado de Mato Grosso, contratar professores para os alunos e professoras para as alunas era, praticamente, inviável, porque faltavam professores e professoras para o período das aulas. E para encontrar docentes para as escolas urbanas e rurais, era preciso fazer um esforço enorme, porque os professores não tinham interesse no trabalho do magistério em escolas com poucos recursos, sem materiais didáticos pedagógicos, com uma remuneração mínima para professores das escolas primárias.

A Mensagem, a seguir, apresenta o discurso do Presidente de estado do Mato Grosso. Nela, pode-se perceber a preferência por professores do sexo masculino para lecionar para meninos, visto que teriam melhor preparo e maior energia para lidar com eles. Mais que isso nota-se, ainda, a preocupação do governo matogrossense com a baixa qualidade do ensino público e a remuneração pouco atraente ao magistério.

Permitir-me-heis, entretanto, declarar que o pleno de reformas a executar-se deve figurar uma medida que parece reclamada por diuturna observação, e talvez obedeça a influencia do nosso meio social: é a de exigir que as escolas de instrucção primaria para o sexo masculino sejam exclusivamente regidas por professores, visto como as senhoras, por falta do preciso preparo entre nós, bem como da indispensável energia para lidar com os meninos, não tem provado bem a regência de taes cadeiras, dando lugar a que escolas publicas de semelhantes classe sejam pouco freqüentadas, procurando os meninos de referencia as escolas particulares, com grave descrédito do ensino official. Mas, para que esta medida seja de resultado pratico, é necessário augmentar os vencimentos do professorado primário (MATO GROSSO, 1895, p. 10).

Existia, pois, a preocupação com a ausência de profissionais habilitados ou preparados para ensinar aos alunos. De acordo com a Mensagem, havia a falta de preparo dos professores, figura com um grave descrédito frente ao ensino oficial matogrossense. Os resultados da aprendizagem eram mínimos, faltavam noções básicas do método de ensino, porque cada professor seguia a sua prática de ensinar, e não havia um método para todas as escolas.

Assim, vale destacar a seguinte Mensagem:

A execução de novo plano de estudos, baseado no methodo intuitivo, há de necessariamente trazer alguma difficuldade aos nossos actuaes professores, habituados à prática antiga, que consistia no exercício exclusivo da memória e não da inteligência dos alumnos; obrigando-os a repetir machinalmente os compêndios de cor e abandonando a lógica e o raciocínio necessários à compreensão das doutrinas, e a educação do espírito na indagação da verdade (MATO GROSSO, 1897, p. 29).

Os professores, a partir de 1897, deveriam adotar uma nova proposta metodológica de ensino voltada para o desenvolvimento da lógica, do raciocínio, em oposição às atividades mecânicas e à memorização. Para tanto, fazia-se necessário a elaboração de um plano de estudo, a aplicação do método intuitivo, o exercício da memória e da inteligência, e o desenvolvimento do espírito crítico.

O método intuitivo tomava para si os princípios fundamentados, com base nos processos naturais de aprendizagem. A ideia central era a intuição e, conforme seus pressupostos, a pessoa raciocinaria por meio de dados fornecidos pelos sentidos. Reis, (2006) afirma que o método intuitivo tinha dois objetivos: tornar o ensino mais eficiente e reduzir as despesas decorrentes da reprovação e abandono escolar.

Assim,

O método intuitivo chegou ao estado de Mato Grosso no final do século XIX, com ampla divulgação por todo interior, pois seus defensores acreditavam que sua utilização poderia reverter a ineficiência do ensino das escolas públicas primárias, reduzindo as despesas (REIS, 2006, p. 73).

Com adoção do método intuitivo pelo estado, as cobranças por melhores resultados ficaram nítidas, porque o aluno era obrigado a aprender as lições de cor, a estudar e dedicar aos estudos por mais tempo. A escola primária ensinava aos alunos a leitura e a escrita, por meio de práticas mecânicas em que o estudante aprendia fazendo cópia de textos no caderno.

O sucesso dependia do esforço e da capacidade de cada professor em transmitir os conhecimentos aos alunos, tais como ler e escrever. O novo método representou uma tentativa de mudança radical nas formas de ensino e na prática do trabalho pedagógico, rompendo com os procedimentos tradicionais no modo de entender o conhecimento, o ensino e a aprendizagem.

Em relação à matéria de ensino, o docente lidava com metodologias próprias, dada a ausência de formação para a docência e de uma proposta pedagógica estruturada, a partir de um método que exigisse um planejamento mais elaborado. Na tendência tecnicista, o

modismo era simplificar o conhecimento e torná-lo o mais prático possível para o entendimento e a compreensão do aluno, assim, preocupava-se mais em ensinar como fazer algo que aprender a ser alguém. Nas práticas escolares, eram utilizados conhecimentos abstratos, mas com esse método passaram-se a utilizar conhecimentos concretos e reais, importantes para a vida do cidadão, afastando cada vez mais do pensamento sistêmico.

De acordo com a Mensagem seguinte,

A tendencia moderna, em matéria de ensino, é simplificar-o e torná-lo o mais prático possível, não se enchendo a cabeça do menino de teorias e conhecimentos abstractos, que de pouca ou de nenhuma utilidade lhe venham a ser no futuro (MATO GROSSO, 1908, p. 19).

As práticas de aprendizagem estavam relacionadas às matérias de ensino que, por sua vez, estavam ligadas ao método intuitivo, o qual era praticado em sala de aula, mediante o uso de um manual que servia como guia, como aparelho disseminador do conteúdo aos professores, pais e alunos. Observam-se, assim, a descontinuidade das medidas educacionais, as tentativas de reformas parciais e arbitrárias, o isolamento em que vivia a escola em relação a outras instituições, os métodos tradicionais, a falta de espírito crítico investigativo; uma escola preocupada apenas com a formação de mão-de-obra para atender às necessidades do mercado de trabalho, sem nenhum compromisso com o desenvolvimento intelectual, social, cultural e político do homem.

Muitas escolas encontravam dificuldades de funcionamento por falta de professores e funcionários capacitados e interessados em exercer a docência. Quando uma pessoa possuía um tipo de preparação, era convidada para assumir aulas e ou a direção da escola. Em algumas localidades, era muito difícil conseguir profissionais para trabalhar nas escolas, além da má remuneração, ainda havia dificuldade em colocar pessoas, nesses lugares distantes, ou fora de Cuiabá.

Na Mensagem, a seguir, evidencia-se o papel da mulher no magistério primário matogrossense como um prolongamento da educação familiar, cabendo à escola e ao professor realizar a soma do amor ou da simpatia com uso da autoridade. Desse modo,

Pensa-se que à mulher é que compete o magistério primário, visto como esse magistério é um prolongamento da educação familiar, na qual a família exerce a sua função educativa com a disciplina, o exemplo e o ensino. É nessa educação do lar e na educação primaria que a prolonga, que se deve realizar o consorcio do amor ou da sympathia com autoridade, convindo que seja demasiado impositiva para deixar espaço à chamada auto-educação. Seja como for, porém, a verdade é que nada se consegue sem esse tacto pedagógico, que permite o conhecimento do sujeito da pedagogia ou pedagógica, isto é, o educando (MATO GROSSO, 1916, p. 55).

O papel da professora, no início do Período Republicano, restringia-se a estar em condições de incorporar novos controles emocionais, não discutir usando termos inadequados com o inspetor escolar, por exemplo. Deveria também estabelecer novas disposições mentais, estar disponível para incorporar novos conhecimentos, ter uma função educativa disciplinada, ser bom exemplo e dedicada ao ensino.

Outro papel atribuído à professora era o de educar para a sensibilidade, para os bons modos, amar os alunos como se fossem seus filhos, amar a pátria e dispor-se a sacrifícios pessoais em nome de entidades tão abstratas quanto a pátria e a educação da nação. Deveria também prever quais seriam os resultados de sua conduta e que comportamentos adotar em função dos espaços onde transitava. Adotar os procedimentos que se esperava da professora, por exemplo, amearhar o mérito ou os significados do mérito: as comprovações que poderiam assegurar-lhe a ascensão profissional. O que hoje é chamado de comprovação profissional ou de desempenho profissional em atividades didáticas e pedagógicas.

Ser professora, naquela época, era muito mais do que conquistar a possibilidade de renda financeira e segura ou de adquirir prestígio social para si e para sua família. Ser professora era, principalmente, conquistar um direito que, desde a abolição da escravatura, era concedido a todos os brasileiros, o direito de ir e vir, de fazer escolhas pessoais.

O ingresso nos espaços de estudo e trabalho docente possibilitava às moças transitar sozinhas pela cidade. Porém, se deixavam de ser vigiadas em casa, não escapavam de ser vigiadas na rua. O exercício do trabalho docente implicava uma vigilância implícita de todos aqueles que transitavam pelo espaço público.

Se a vigilância e o controle - próximos da invasão de privacidade - sobre a conduta de professoras eram uma exigência social e política, o binômio instruir e educar integrava supostos valores para erigir um tipo de sociedade, marcada pelo caráter, uma vez que a ausência deste era entendida como a fonte de todas as crises sociais, como pode ser verificado na Mensagem a seguir:

Nota-se, porém, que a instrução publica é também educação publica. Instruir é pouco. Digo mais: instruir sem educar, é armar o criminoso de amanhã. A instrução illumina o cérebro; só a educação é que firma a vontade em princípios imutaveis. Uma produz a sciencia, outra o caracter: luz e força para a vida. Já tivemos o século da luzes; preparemos o século do caracter. Não é a crise da instrução que nos angustia. É justamente a crise do caracter, fonte maldicta de todas as crises sociais. Instruir e educar pelo exemplo, pela palavra, pela disciplina: eis, pois, a grande missão das nossas escolas e dos nossos mestres. Prouvera a Deus que todos a comprehendessem! Estaríamos salvos (MATO GROSSO, 1918, p. 24).

O discurso político do Presidente de estado era claro e direto. Tratava a educação

pública como via para construir a identidade cultural do homem, superando o viés pela instrução, alcançando outro patamar de educar pelo exemplo, pela palavra e disciplina. Como a Mensagem acima observa: “instruir sem educar, é armar o criminoso de amanhã.” Em primeiro lugar, o papel de educar cabe à família e, em segundo, à escola primária que tem por obrigação formar a criança para ser um cidadão brasileiro educado como indivíduo pronto para viver em sociedade. A escola instrumentaliza-se para educar suas crianças a assumir um papel social, cujos comportamentos e pensamentos eram desejados pelo estado republicano, de modo a se constituir em uma sociedade harmônica, e dessa forma receber o progresso.

Para o governo do estado do Mato Grosso, no final da década de vinte, a educação já era considerada um dos serviços públicos mais eficientes oferecidos pelo estado, pois esta trazia benefícios para a sociedade, formando homens de caráter e com a missão de integrar os conhecimentos relacionados à sociedade.

A Mensagem seguinte trata das transformações ocorridas nas escolas.

Iniciada em 1910 a adoção dos métodos pedagógicos modernos com a introdução de professores paulistas, a semente se desenvolveu nesta capital, como em terreno fértil, e propagou pelas cidades principais em grupos escolares que vão apresentando resultados compensadores do esforço e dos encargos que impõem ao Tesouro (MATO GROSSO, 1930, p. 39).

A instrução pública, enquanto preocupação com o tempo escolar e a influência da sua organização na instrução e formação da infância, fundamentou as reformas modernas da Instrução Pública de Mato Grosso e a escola foi transformada em espaço responsável pela formação do futuro cidadão, com disciplina e, além de tudo, cumpridor de seus deveres. Assim sendo, o estudante não poderia desperdiçar o seu tempo, mas deveria antes utilizá-lo de forma racional.

A escola primária de Mato Grosso serviu de exemplo para muitos outros estados brasileiros, em relação a sua organização, dedicação ao ensino primário, à aplicação dos métodos pedagógicos modernos, e à inserção de professores paulistas, convidados e contratados pelos Presidentes do estado.

Aos professores paulistas que atuaram em Mato Grosso, no começo do Período Republicano, era conferida a autorização para a implantação do modelo das práticas escolares e dos métodos mais avançados, que serviram de referência para outros estados brasileiros. Os professores contratados buscavam interagir e dialogar, a partir de interpretações advindas da compreensão da educação escolar primária.

4.2.4 A Inspeção na escola primária

A inspetoria na instrução pública primária começou a ser praticada com mais rigor no início da República, em todos os estados brasileiros. Em algumas províncias, esta prática na instrução pública esteve presente durante o Império, mas com menos intensidade. Com a implementação da escola primária, a partir de 1890, o inspetor passou a atuar diretamente nas escolas, o que contribuiu para pequenas melhorias nos serviços do ensino primário.

O inspetor tinha a incumbência de regular, dirigir e fiscalizar, servindo-se também como intermediário entre o chefe de estado e os professores. O dirigente da inspetoria tinha a obrigação de apresentar um relatório sobre a situação das escolas do ensino primário, o que contribuía para denunciar os graves problemas educacionais que os estados enfrentavam. Em determinados momentos, os inspetores chegaram a propor soluções para atenuar determinados problemas, cabendo ao governo a decisão final.

A inspeção das escolas maranhenses, no início do Período Republicano, foram práticas constantes de duas ou mais vezes por mês para observar os trabalhos dos professores, fazer vistorias nas dependências e no patrimônio da escola. Esta prática acontecia dessa forma também em Minas Gerais e Mato Grosso. Comissões eram deslocadas até uma determinada escola para vistoriar e averiguar tudo que estava acontecendo no meio escolar.

Conforme se observa, na Mensagem, a seguir:

Inspeção de escolas

A 4 de Março, resolveu o Governo do Estado mandar inspeccionar as escolas publicas de Barreirinhas, Brejo e Curralinho, designando para essa comissão o Diretor da Secretaria Geral da Instrução Publica, José Martins Ferreira Junior que, por isso, deixou no dia subsequente, o respectivo exercício.

A 21 de Maio, comunicou o Governo a esta Inspectoria que o Diretor Martins Junior lhe apresentara o relatório referente a Comissão de que fora incumbido, trabalho de que na mesma ocasião enviou copia, declarando ao mesmo tempo que aquelle funcionario continua em comissão, com o fim de inspeccionar as escolas ribeirinhas do Itapeurú até Caxias, S. José dos Matões e S. Francisco. Desta segunda incumbência não pode infelizmente aquelle distincto funcçionário dar conta, porque em seu regresso a esta capital, falleceu a 5 de julho, conforme voi-o scientificou o cidadão Governador do Estado do Piauy (MARANHÃO, 1897, p. 67).

Na Mensagem, acima, observa-se que era instituída uma comissão para verificar o funcionamento de escolas públicas ribeirinhas. A presidência da comissão coube a um servidor da Secretaria Geral da Instrução Pública maranhense. Foram nomeadas várias comissões para fazer inspeções nas escolas. Algumas deram resultados positivos ao governo e outras nada acrescentaram. A inspeção “*in loco*”, na Mensagem seguinte, mostra as nomeações do governo do estado:

Nomeações feitas pela Inspectoria. Em 18 de abril foi nomeado o cidadão José Pinho Dias de Souza para logar de Inspector do ensino da povoação Anil. Em 21 foi nomeado interinamente o cidadão João Severiano da Silva para o logar de Inspector do ensino do primeiro districto da capital. Em 30 foi nomeado o cidadão Luiz Medeiros para o logar de inspector do ensino do 2º districto da capital. Em igual data foi nomeado o cidadão Ambrosio da Costa Vianna para excercer o logar de inspector do ensino do 4º districto da capital. Em 14 de maio foi nomeado o cidadão Domingos Affonso Machado para o logar de inspector do ensino do 2º districto da capital. Em 18 de junho foi nomeado interinamente o cidadão Antonio Rayol para o logar de inspector do 3º districto da capital. Em 14 de dezembro foi nomeado o cidadão padres João dos Santos Chaves para exercer o logar de inspector do ensino do 4º districto da capital. Em 20 de dezembro foi nomeado o cidadão Antonio Rayol para effectivamente exercer o logar de inspector do ensino do 3º distrito da capital. Em 21 de agosto foi nomeada D. Amelia Maya da Silva para reger interinamente a cadeira mixta do Parque 15 de Novembro (MARANHÃO, 1901, p. 08 anexo X).

De acordo com o texto da Mensagem, vários inspetores foram nomeados para atuar em diversas escolas. Outras observações são importantes, em relação ao papel da fiscalização por parte do estado, para inspecionar as escolas e proporcionar um ambiente de trabalho sadio ao professor e aos alunos. Observa-se que as diretrizes fiscalizadoras deram o tom à competência dos professores, como a permanente fiscalização permitia avaliar o encaminhamento do ensino, e dava ao estado o índice da competência dos mestres, da sua dedicação e patriótica luta contra a ignorância.

A Mensagem enfatiza que:

As escolas primarias aproveitariam se fossem fiscalizadas por profissionais, principalmente as do interior, que tem unicamente a garanti-las, no desempenho do seu papel, a boa vontade das professoras. Na capital, penso ser eficaz, além disso, o revesamento annual das professoras no curso do Modelo e as das outras escolas com as professoras desse estabelecimento a juízo da fiscalização. Assim também a creação de um conselho de ensino primário, até hoje limitado ao secundário, sob a direção do professor de Pedagogia, como medida para a uniformização do ensino (MARANHÃO, 1916, p.12).

Neste particular, a Mensagem de 1916 explicita a inspeção técnica como intenção do governo, inclusive, em relação ao fortalecimento da escola e à criação do Conselho do Ensino Primário. Uma vez que estaria o inspetor em contato permanente com o professor, dando-lhe instruções, assistindo-lhe com seus conselhos, proporcionando-lhe aulas modelo, acompanhando a dedicação e o interesse do mestre e o aproveitamento das classes, corrigindo os métodos condenáveis e reconhecendo as necessidades materiais da escola para provê-la convenientemente.

Na Mensagem seguinte, verifica-se que, além da fiscalização, era importante compreender a real organização pública, a construção dos edifícios e a pedagogia moderna.

Além da fiscalização a emprender neste ramo importante da organização publica, uma providencia de primeira ordem a tomar é a da construcção de edificios próprios, com os requisitos da pedagogia moderna, para o funcionamento das escolas primárias e também a reunião destas, actualmente isoladas, em grupos escolares, que tão notáveis resultados tem dado nos Estados de S. Paulo e Minas Gerais e que entre nós já foram realizados no governo de Exmo. Sr. Dr. Benedicto Leite (MARANHÃO, 1918, p. 28).

As fiscalizações que ocorriam a todo instante, no âmbito da escola primária no espaço urbano e rural, eram necessárias para nivelar o ensino da escola primária. E, na Mensagem acima, comparam-se estas escolas aos grupos escolares de São Paulo e Minas Gerais, que tiveram excelentes resultados, em relação às escolas isoladas.

Na Mensagem, abaixo, o governo afirma:

[...] foram criadas, em 1923, seis cargos de inspectores escolares, um para cada uma das seis zonas em que a reforma dividiu o Estado. Por medida de economia foram extintos esses cargos (decreto nº 866, de 1 de outubro de 1924) e dispensados os serventuários. O mesmo decreto creou quatro cargos de fiscaes de ensino: 2 de primeira classe e dois 2ª; aquelles com os mesmos vencimentos que eram fixados para os inspectores do interior. Esses fiscaes tem residencia na capital e estão directamente subordinados à Secretaria de Estado do Interior, donde serão designados para o interior do Estado, percebendo além dos vencimentos tão somente a diaria de 10\$000 (MARANHÃO, 1925, p. 34).

A função da inspeção era o detalhamento da operacionalização do trabalho docente em termos profissionais, retomando as questões relativas ao método, mas incluindo os processos de ensino, as técnicas de ensino: “[...] a fiscalização exercida por professores competentes tem dado bons resultados nas escolas da Capital e do Litoral. E agora, com as novas estradas para o alto sertão, o governo vai voltar as vistas para as dali, certo do mesmo resultado” (MARANHÃO, 1929, p. 14). Na capital e no litoral do Maranhão, foram nomeados professores das escolas primárias para fazer o trabalho de inspeção nos prédios escolares, no interior do estado maranhense, porque as estradas precárias impossibilitaram os acessos dos inspetores às escolas pelo litoral do estado.

Gonçalves (2006, p. 105) cita o Decreto nº. 1.960, Art. 198, de dezembro de 1906, em Minas Gerais que dispõe das atribuições dos inspetores:

§ 1º. Visitar com frequências todas as escolas de circunscrição que lhes for designadas, verificando:

- I. O número de alunos matriculados;
- II. O estado da escrituração das escolas, examinando os livros de matricula, ponto, diário e outros;
- III. O adiantamento dos alunos em relação ao tempo e sua matrícula;
- IV. A capacidade e a solitudine do professor no desempenho de sua missão;
- V. A disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares.

- VI. As condições materiais e higiênicas dos prédios em que funcionam as escolas e o material de ensino de que a mesma dispõe;
- VII. As competências adotadas nas escolas, os livros de que dispõem os respectivos alunos e o estado em que se acharem.

Na Mensagem seguinte, o governo mineiro aborda sobre os resultados da instituição da inspeção extraordinária das escolas primárias, o que permitiu tomar medidas para melhorar o ensino escolar./

De accordo com disposições legais, foi instituída a inspecção extraordinária das escolas primárias, a qual foi confiada a cidadãos idôneos, de conhecida competência sobre o assumpto, e que, embora há pouco iniciada, já vae produzindo os seus benéficos resultados. Em consequência della, já algumas medidas tem sido tomadas, tendentes a melhorar o ensino nas localidades, em já se fizeram sentir os seus effeitos (MINAS GERAIS, 1899, p. 20).

O trabalho da inspeção, no começo do Período Republicano, contribuiu para a instrução primária no estado, como na simplificação e uniformização do ensino primário, tornando-o mais prático na diminuição das cadeiras rurais; na extinção da classe dos professores provisórios; e na delimitação orçamentária do número de cadeiras que foram custeadas. A importância dessa instituição e a utilidade da inspeção extraordinária nas escolas primárias, cujos benefícios prestados aos relevantes serviços de fiscalização, surtiram efeitos na escola primária, como se verifica na Mensagem a seguir:

Instituir a inspecção permanente, ao lado da periódica; fornecer prédios apropriados com todas as condições hygienicas, mobília e material escolar; e iniciar o serviço, assim planejado, nos centros populosos, entregando-se aos cuidados das Camaras Municipaes o provimento das cadeiras districtaes, que forem vagando, até que o Estado possa achar-se em condições de ampliar o ensino reformado a esses núcleos de população. No relatório da Secretaria do Interior encontrareis informações que vos habilitarão a formar um juízo seguro sobre o Estado desse serviço (MINAS GERAIS, 1903, p. 31-32).

O estado mineiro, no começo do século XX, instituiu uma inspeção permanente, trabalhando paralelamente com a inspeção periódica para atender às necessidades das escolas primárias. Alguns trabalhos foram entregues às Câmaras Municipais para atender diretamente aos problemas das escolas e solucioná-los, em tempo hábil, em cada escola, tanto no perímetro urbano ou rural.

Em Mensagem, o Presidente do estado de Minas Gerais afirma que a inspeção escolar tem resultados apreciáveis, isto é, contribuiu para melhorar a qualidade do ensino.

A inspecção technica ou especial do ensino exercida por 25 inspectores, de acordo com a divisão estabelecida pela lei n. 556, de 30 de agosto de 1911, continúa modelada pelos dispositivos do regulamento que baixou com o dec. n. 3.191, de 1911. Esta inspecção tem dado resultados apreciáveis, não só que respeita ao regular funcionamento das escolas e regular applicação dos methodos de ensino, mas

também no que concerne à hygiene escolar e aumento da matricula e frequencia. Infelizmente, devido às grandes distancias e dificuldades de via de transportes a inspecção não se pratica com a desejável continuidade nos pontos mais afastados (MINAS GERAIS, 1913, p. 27-28).

Comparando com as escolas dos outros dois estados, vale observar que Minas Gerais, por ser um estado agrícola, as escolas eram isoladas/rurais, havia grandes dificuldades de locomoção o que impossibilitava o trabalho de inspecção que, muitas vezes, ficava incompleto ou nem acontecia durante o ano letivo, por causa da distância de Belo Horizonte.

Outro fator importante, em relação aos inspetores, diz respeito ao combate ao analfabetismo, porque estes colaboravam para o nivelamento do ensino primário, exigindo as obrigações básicas iguais para todas as escolas mineiras, como se verifica nesta passagem: “Estes zelosos auxiliares da administração, concorrem efficazmente para o grandioso trabalho de combate ao analphabetismo, secundados pelos antigos inspectores escolares e respectivos supplentes” (MINAS GERAIS, 1913, p. 28).

Os inspetores foram colaboradores no combate ao analfabetismo no estado mineiro, pois foi por meio de sua intervenção que as escolas foram obrigadas a alfabetizar os alunos. Onde havia escola, era necessário um professor para ensinar aos alunos os conhecimentos básicos para se viver em sociedade. A escola primária aderiu e agregou valores fundamentais ao indivíduo, na convivência da sociedade e para o exercício de direitos fundamentais à vida do cidadão.

No início do Período Republicano, a inspecção do ensino teve um relevante papel nas unidades escolares na cidade e no campo. Os inspetores deslocavam-se para o interior do estado, levando orientação e estímulo aos professores, ao mesmo tempo corrigindo irregularidades, as quais eram informadas ao governo do estado. Os problemas, nas escolas do interior, decorriam de necessidades deficitárias em todos os sentidos. O trabalho dos inspetores era listar todos os problemas, como falta de material didático escolar, carteiras, mesas etc.

A Mensagem, a seguir, trata da inspecção escolar:

A inspecção do ensino, que tão bons resultados deu no princípio, está em franca decadência. Os cargos de inspectores regionaes devem com facilidade e frequencia, de modo a cruzarem o Estado em todas as direcções, levando a toda a parte a orientação e estimulo, corrigindo as irregularidades e informando o governo sobre as necessidades das escolas, principalmente a mais afastadas, por precisarem mais de assistência technica. Providos esses cargos sem esta cautela na escolha, o resultado foi limitarem-se os inspectores a visitas mais próximas e fáceis, ou accumularem-se na Capital. Um grande numero de escolas nunca recebeu a visita de um inspector (MINAS GERAIS, 1919, p.33).

Conforme a Mensagem, o governo tinha um papel de mediação para resolver e organizar as escolas mineiras na distribuição e encaminhamento dos inspetores às visitas. O maior número de visitas ficava acumulado na capital do estado e algumas escolas nunca receberam a visita de nenhum inspetor. Também havia inspeção médica nas escolas.

Conforme se verifica na Mensagem:

Competem à inspecção medica das escolas não somente todas as questões referentes aos edificios escolares, mas, e principalmente, a prophylaxia das moléstias escolares, bem como o desenvolvimento physico e intellectual dos alumnos. Por motivo da invasão epidêmica ocorrida no fim do anno, teve o governo que suspender o ensino em vários grupos e escolas, assim em estabelecimentos de ensino normal e secundários. Não podia deixar de determinar esta providencia, aliás prevista em nossos regulamentos (MINAS GERAIS, 1919, p.34).

A inspeção foi um trabalho amplo. Além de verificar o bom andamento das escolas, coube a ela fazer também a inspeção médica para verificar as principais doenças ou moléstias que atacavam os alunos e observar o seu desenvolvimento psíquico e intelectual. Em vários grupos escolares e escolas isoladas, eram suspensas as atividades escolares por causa de pestes e vírus que atacavam os discentes, durante o período letivo.

Na Mensagem, a seguir, os inspetores comprometiam-se em levar o entusiasmo para as escolas.

O meu governo está praticando, no que respeita à inspecção do ensino, uma campanha de entusiasmo. Os inspectores escolares districtaes, pelos motivos assignalados na mensagem do anno passado, descuidam-se, muitas vezes, dos seus deveres, de modo que a inspecção technica vae cabendo, cada dia, uma actuação mais ampla, mais dilatada, para que o ensino não perca em crescimento e efficacia. Não basta, realmente, o trabalho mecânico e estreito de fiscalizar apenas. É preciso tocar de ideal a acção dos inspectores regionaes. O seu papel é também instruir, animar, movimentar, deixando da sua passagem em cada localidade um novo motivo de confiança (MINAS GERAIS, 1925, p. 79-80).

Nesse contexto, o governo mineiro passou orientações à inspeção de ensino para que levasse um discurso de boas vindas e de incentivo aos professores para que cuidassem das escolas e de seus deveres profissionais, visando a uma educação de qualidade e de confiabilidade.

Em Mato Grosso, o trabalho de inspeção ou fiscalização das escolas era feito pelos diretores, em relação ao corpo docente e à escola. A ação dos diretores dos grupos escolares era de fiscalizar o trabalho dos professores. O diretor era orientado pelo inspetor na coordenação do trabalho pedagógico dos professores sobre quais medidas deveriam ser tomadas.

Cada inspetor tinha o compromisso de elaborar um relatório sobre tudo o que era observado, e, este era enviado ao diretor para que tomasse medidas e providências cabíveis em relação a tudo que constava nos autos do relatório.

Conforme se verifica na Mensagem a seguir:

Das 92 escolas isoladas, existentes no Estado, disse o Snr. Director da Instrucção, que 11 deixaram de funcionar no anno passado sem comtudo indicar os motivos de tal falta; e quanto ao movimento escolar, como sempre, queixa-se o mesmo Snr. Director de não ter recebido os relatórios annuaes que os Snrs. Inspectores Escolares devem enviar, com exceção apenas do de Aquidauana que cumpriu esse dever (MATO GROSSO, 1913, p. 42).

Os diretores dos grupos escolares e das escolas reunidas consideravam os relatórios como balizadores ou limitadores de fronteiras entre o correto e o incorreto. Os inspetores observavam as escolas do contexto externo para o interno, relatavam tudo que deveria melhorar na estrutura física e pedagógica. Na prática, era uma avaliação nos moldes atuais, feito *in loco* e servia como uma avaliação institucional. Quando os relatórios não eram enviados, as cobranças dos diretores aos inspetores eram frequentes.

Nas escolas isoladas, que ficavam nas comunidades ou fazendas no interior do estado, espalhadas bem distante da capital, não havia fiscalização, em virtude da dificuldade de o inspetor realizar deslocamentos, pois, em vários lugares, não havia estradas e nem condições de acesso até à escola.

Assim,

As pequenas localidades do interior, espalhadas a grandes distancias, uma das outras, pelo immenso território do Estado, sem comunicação fácil, onde a vida ainda rudimentar é sem conforto, sem hygiene e cada vez mais dispendiosa, não podem attrair pessoas habilitado para gerir suas escolas, nem permitem uma eficaz fiscalização. No interior de Mato Grosso, o problema de ensino, como em geral, todos os outros prende-se intimamente ao problema da viação (MATO GROSSO, 1919, p. 32).

A comunicação não chegava até as escolas. Todas as inspeções eram *in loco* com práticas manuais, escritos a punho todos os apontamentos observados. Não havia tecnologia digital e informacional, como se verifica na Mensagem:

Entretanto, a não ser nesta capital, quão longe ainda estamos de ter convenientemente apparelhada a nossa organização escolar! Nem são pequenas as dificuldades que se nos antolham, e podem talvez resumir-se nas seguintes: extensão enorme do território do Estado, população muito disseminada, escassez de meios faceis de comunicação, falta de pessoal habilitado e disposto a sujeitar-se, com módicos vencimentos, à vida de interior, insufficiencia da receita publica, pouco ou nenhum concurso da parte dos municípios e, finalmente, fiscalização

quase nulla. Penso, porém, como já vos dizia na Mensagem, que o Estado possa e deva, desde logo, melhorar as condições geraes do ensino, tornando, quanto possível, efficiente a fiscalização das escolas, sem a qual faz-se inútil, si não prejudicial, a multiplicação das mesmas (MATO GROSSO, 1920, p. 31).

O estado estava enfrentando diversos problemas estruturais, em todas as áreas, principalmente, em relação aos recursos financeiros que, muitas vezes, desestimulavam o professor a fazer um bom trabalho: era cobrado pelo inspetor a melhorar as suas atividades rotineiras em sala de aula. A fiscalização por meio do inspetor cobrava melhores condições de ensino, nas escolas primárias. Em muitas escolas, o diretor e os professores tiveram resistências às fiscalizações dos respectivos inspetores.

Na Mensagem, entende-se que:

Mal providas em geral, taes escolas funcçionam à revelia da fiscalização dos respectivos inspectores e sem proveito algum ao ensino. Tenho, por isso, suprimido algumas dellas e deixado de prover outras cuja inutilidade tem sido constatada pela inspecção (MATO GROSSO, 1923, p. 35).

As escolas primárias matogrossenses, na Primeira República, eram fiscalizadas e deviam observar o seguinte: número de matrículas, frequência, desistência de alunos, pontualidade do professor, trabalho do diretor, enfim, todos os fatos e atos que envolviam a escola.

A fiscalização pelos inspectores de ensino poderia assegurar resultados benéficos e compensadores, melhorando a situação do corpo docente, punindo os maus professores, estimulando os bons e proporcionando aos novos, ensejo de uma aprendizagem didática aos poucos, ministrada pelos próprios inspectores. A escassez dos nossos recursos não permittiu estender essa providencia a outras zonas do Estado, ampliando o numero de inspectores, como a experiencia já alcançada entre nós, recomenda e aconselha (MATO GROSSO, 1929, p. 87).

As ações dos inspetores consistiam em observar os resultados, os benefícios e as compensações na melhoria da situação dos professores da escola. E quando o professor não correspondia aos ensejos da inspeção, este era punido e aqueles que estavam em comum trabalho eram elogiados e estimulados a continuar as práticas pedagógicas nas escolas.

A inspeção escolar matogrossense não conseguia chegar a todas às escolas localizadas no interior, em virtude da precariedade das vias de acesso, das longas distâncias, da precariedade de muitas escolas que, em muitas localidades, funcionavam em sedes de fazendas ou, simplesmente, na casa do professor. Para tentar cobrir o maior número de escolas, o governo instituiu inspetores distritais voluntários. Muitas escolas não possuíam nome ou identificação; eram chamadas de escolas ou “escolinhas” do povoado.

Na Mensagem, a seguir, destaca-se a precariedade do serviço de fiscalização de escolas:

Para fiscalização do ensino no Estado, só existe um inspetor o Sr. Coronel Alexandre Magno Addor que exerceu regularmente suas funções visitando apenas as escolas da região septentrional do Estado. As do Sul não tiveram outra fiscalização, a não ser a dos inspectores districtaes, cuja actuação, gratuita como é a função, pouco pode influir para uma boa fiscalização ao do ensino. Seria de grande vantagem a reacção de um outro lugar de inspetor com jurisdição nos municípios do Sul (MATO GROSSO, 1930, p. 46).

Em 1930, os inspetores eram poucos, apenas o Senhor Coronel Alexandre Magno Addor conseguiu visitar as escolas próximas a Cuiabá. E as escolas da região sul do Mato Grosso não foram contempladas pela fiscalização da inspeção. O governo do estado nomeou inspetores em algumas jurisdições nos municípios de maior população.

A inspeção nas escolas primárias urbanas e rurais era importante para organizar o ensino primário em todo estado. A fiscalização visava melhorar a educação escolar primária em relação à qualidade, e diminuir o analfabetismo.

4.3 Financiamento, Orçamento e Administração Escolar Primária, no início do Período Republicano nos Estados: Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso

A escola primária, no final do século XIX, já apresentava traços de modernização da sociedade brasileira. Além de organizar e buscar o orçamento para financiar o crescimento urbano, o saneamento básico, a construção de escolas, a remodelação e o embelezamento das cidades, o calçamento das ruas e avenidas, a construção de prédios públicos, a arborização, a construção de parques e jardins públicos, a expansão das estradas de ferro, a instalação das fábricas, as casas de comércio, a iluminação pública e outros melhoramentos necessários para um mínimo funcionamento, era necessário modernizar a educação escolar primária.

No Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, os governos estaduais buscavam implementar recursos para as reformas da instrução pública, visando instituir um moderno aparelho de ensino para a promoção da escola primária. Nesse processo, os dispositivos legais incorporaram os princípios legais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário. Era fixado como compromisso social e formal do poder público para ampliar as oportunidades educacionais mediante a multiplicação das escolas e a elevação do número de matrículas (ARAÚJO; SOUZA; PINTO, 2012).

O caminho definido pelos três governos para educar a população tornou-se uma preocupação central do projeto educacional republicano. A grande meta de construir uma nação brasileira que passava pela necessidade de regenerar o povo, combatendo os maus

costumes, o vício, a indolência e o desinteresse passava, necessariamente, pela implantação de um sistema de ensino que disseminasse tais pretensões. Nesse caso, caberia à escola primária moldar o novo cidadão.

De acordo com Souza (2008, p. 37):

No âmbito da renovação pedagógica, introdução de novos métodos e processos de ensino, particularmente a adoção do método intuitivo, tornou-se ícone da escola primária moderna. Os poderes públicos passaram a se comprometer de forma mais efetiva com a dotação material das escolas (construção de prédios próprios ou aluguéis mantidos pelo Estado e suprimento de mobiliário e material didático). Duas medidas inovadoras foram continuamente apontadas como prática dos professores realizada nas Escolas Normais e Escolas-Modelo e a criação de um serviço de inspeção técnica par a orientação do ensino.

Conforme a autora, refere-se ao início do Período Republicano, a ampliação e as modernizações dos programas de governo que acompanharam a renovação didático-pedagógica e administrativa do ensino primário. A expansão foi gradativa, lenta e contínua no ensino primário, levada a sério pelos republicanos nos estados brasileiros.

Os estados precisavam de orçamento e financiamento, porque as condições materiais das escolas eram precárias e, praticamente, não havia construções escolares financiadas pelo governo municipal, estadual e federal. Os representantes do governo, encarregados na organização da escola primária, adquiriam, com financiamentos do governo, casas de moradia e transformaram-nas em escolas provisórias, e outras casas eram alugadas com dinheiro do estado, cujo aluguel passava ao dono da casa que era próximo ou parente do representante do governo. Muitas escolas funcionavam nas casas de professores, em outros espaços impróprios e insalubres, em cômodos de comércio ou em salões cujo aluguel era pago pelos salários dos professores de primeiras letras. Faltava capital-moeda para aquisição de mobiliário, materiais didáticos e salários para os professores e pessoal administrativo escolar.

Em Mennucci (1932, p. 61), destaca-se em forma de emenda ao orçamento do Ministério do Interior, o seguinte:

[...] a 1ª (Lei n. 1.617 de 30 de dezembro de 1906) gozava o Governo para, mediante acordo com os Governos Estaduais, conceder o auxílio anual de 25% das despesas que se fizessem com vencimento de professores, incumbidos de ministrar instrução primária, leiga e gratuita àqueles Estados em cujos orçamentos essa verba figurasse em pelo menos, 10% da receita.
[...] a 4ª (Lei nº. 2.738 de 4 de janeiro de 1913) concedia o mesmo favor a todos os Estados sem restrição dos que gastassem menos de 10% de sua receita mas concedendo 25% de auxílio aos que gastassem mais do que isso.

O autor já tinha evidenciado que o Governo Federal, no tocante à instrução pública, deveria manifestar a sua ação, por meio de uma contribuição monetária a todos os estados, de

acordo com a sua população, verba essa que seria destinada às escolas primárias urbanas.

4.3.1 Financiamento e orçamento na escola primária na primeira república

Em relação ao financiamento e orçamento da escola primária maranhense, vale destacar que a expressão “cofres públicos”, citada nas Mensagens, refere-se ao lugar onde havia valores em moeda. Cada entidade escolar recebia do governo o orçamento, conforme o tamanho da escola.

Segundo a Mensagem, destacam-se os seguintes valores:

Tabela 18 – Escolas públicas e seus orçamentos

Escolas	Orçamento
Liceu Maranhense	149.478\$600
Escola Modelo Benedito Leite	27.600\$000
10 Grupos Escolares e Escolas Primárias	332.100\$000
Aprendizado Agrícola Cristino Cruz	62.138\$249
O Estado: 6 externatos, 14 escolas, o Seminário Santo Antonio. Asilo de Santa Tereza e Escola do Centro Caxeiral	20.680\$000
Total	591.996\$849

Fonte: MARANHÃO (1920, p. 21).

Até 1920, a instrução pública brasileira foi vista como um instrumento de mobilidade social. Em relação aos financiamentos para a escola primária, estes eram reduzidos a um discurso político contínuo, em torno da qualidade do ensino primário. Os orçamentos que detinham o poder econômico e político eram controlados pelo poder instituído em cada estado, sendo controlados pelo Presidente da República (Rio de Janeiro). A classe média procurava a escola como a principal via de ascensão social, prestígio e integração com as classes dominantes. A oferta de escola primária era incipiente, restringindo-se, praticamente, a algumas crianças que tinham acesso à escola, em contrapartida, existia o discurso da obrigatoriedade no estado maranhense.

O governo do estado, em seu discurso político, reconhecia que não adiantava construir escolas e promover professores, se não conseguisse fornecer material contínuo para garantir o bom funcionamento escolar. Na Mensagem a seguir, o governo maranhense externa a necessidade de dotar as escolas de materiais necessários ao seu bom funcionamento.

Entendendo que não basta criar escolas e provê-las de professores, mas é mister lhes fornecer também o necessário material para garantia de um bom funcionamento, o governo procurou desde logo providenciar nesse sentido. No mês de Dezembro ultimo foi importada do Rio de Janeiro grande copia de material escolar. Ao Pará fez-se encomenda de mil cadeiras. Já está adquirido terreno para construção de um prédio próprio e destinado ao funcionamento de mais um grupo escolar que será criado na Capital, estando a despesa com esta construção orçada em 150:000\$000,

aproximadamente. O governo entrou em acordo com as prefeituras de Coroatá e S. Bento sobre a construção de prédios para grupos escolares ante o auxílio de 10:000\$000 àquella e o de 3:000\$000 a esta, encarregar-se-ão ellas de edificá-las (MARANHÃO, 1924, p. 63 e 64).

Esta Mensagem trata da construção de escolas e de um grupo escolar a ser criado na capital maranhense. As solicitações de recursos para construção de grupos escolares eram constantes, sendo poucas aprovadas. Quando aprovada, a construção era iniciada com um processo demorado e lento, porque os materiais vinham de longe e alguns eram importados de outros países. Os acabamentos como hidráulica, iluminação, instalação das portas, quadros negros e janelas, dependiam da mão-de-obra diferenciada.

O indicativo financeiro aplicado em unidades escolares do Maranhão, onde o papel do estado era o de aplicar as verbas na instrução pública primária, atingia menos de 10% do total orçamentário. Se a escolarização era um serviço prestado pelo estado, então, o compromisso de melhorar e expandir a aplicabilidade em prol da qualidade da escola primária maranhense era do governo do estado (MOTTA, 2012).

Sobre esse assunto, segue a Mensagem:

Além das subvenções constantes do decreto nº 1.113, de 26 de outubro de 1926, concederam-se mais de 2:400\$000 ao collegio Carolinense, de Carolina; 2:400\$000 ao Collegio Osorio, de Guimarães; 1:100\$000 à Escola Primária da Sagrada Família, de Imperatriz; 1:000\$000 à Escola Primária regida por d. Julia de Jesus Silva, no lugar Tapéra, município de Curupú; 600\$000 à Escola Primária S. José da Providencia de Carolina (MARANHÃO, 1928, p. 45).

A Mensagem acima trata de algumas subvenções fornecidas pelo Decreto n. 1.113 de 26 de outubro de 1926 para algumas escolas, em valores financeiros, para fins de melhoria das escolas nos municípios mencionados. Os ajustes orçamentários necessitavam da boa vontade do Presidente do estado do Maranhão.

Em Minas Gerais, observa-se a decadência do ensino, com professores mal preparados, bem como a inspeção. O governo de estado adota um discurso político de melhoria no ensino público.

Isto pode ser observado na Mensagem abaixo:

A decadência do ensino publico é visível. Há falta de prédios próprios onde funcionem as escolas, em condições hygienicas, providos de mobília e material escolar conveniente. A maior parte dos professores falta o preparo necessário, a educação pedagógica, o estímulo, e enfim, a inspecção do ensino (MINAS GERAIS, 1903, p. 30).

O investimento e o financiamento de construção de prédios escolares e a aquisição de mobiliário, utensílios, materiais didáticos e salários para os professores eram realizados com

pouca dotação orçamentária, porque as receitas do estado eram baixas.

A Mensagem abaixo aponta esta situação:

A sua justificação, como tive oportunidade de vos referir na última mensagem, se depara na supressão de uma taxa, que deveria contribuir para a receita do Estado com a quota orçada em réis 2.110:000\$000 para o corrente exercício financeiro. Para cobrir tão grande desfalque na receita publica, duas soluções se offereciam então ao critério do legislador: crear um imposto succedaneo, que mantivesse o equilíbrio orçamentário [...] (MINAS GERAIS, 1904, p. 06).

Em período de transição, o governo precisava investir em todos os segmentos, entretanto, a instrução primária não foi atendida, porque as políticas públicas visavam orçamentos apenas em outras áreas. A questão financeira do estado de Minas Gerais, no Período Republicano, era pequena em comparação ao que deveria ser investido. A instrução primária, para melhorar seu rendimento, precisava de um orçamento maior. Ou seja, retirar parte do orçamento da infraestrutura do estado e aplicar no ensino.

O governo afirmava ter gasto em construções de grupos escolares e adaptações de prédios, como mostra a Mensagem seguinte:

Em construções feitas exclusivamente pelo governo, foi gasta a importância de 188:866\$830; com auxílios concedidos, em geral, às municipalidades, despenderam-se 119:178\$696; e, em adaptações de prédios para grupos escolares, aquisição de imóveis, concertos, melhoramentos e aquisição de materiais de construção, despenderam-se 153:494\$783. Releva ponderar que a despesa assim feita pelo governo, sobre concorrer poderosamente para a melhoria das condições materiais de grande numero de prédios, avulta, de anno para anno, o Patrimonio publico, pela conclusão de novos prédios em excellentes condições de conservação e pelo augmento do valor de muitos outros (MINAS GERAIS, 1914, p. 24).

As escolas primárias foram e são construções do governo, onde se gastou a importância de 188:866\$830, em valor moeda daquela época. Os municípios contribuíram com 119:178\$796 em adaptações dos prédios para os grupos escolares e, em outras escolas, na aquisição de imóveis, concertos, melhoramentos, e materiais de construção no valor de 152:494\$783. A pretensão do governo era melhorar cada vez mais os prédios escolares e, com as novas construções, aumentar o patrimônio público.

O governo investiu na estrutura predial, fez aquisição de materiais escolares e mobiliário, para o funcionamento das escolas. Conforme se afirma na Mensagem: “Tem sido regularmente feito o fornecimento de mobiliário e material escolar para os grupos e escolas isoladas, importando a despesa com esse serviço em 158:37\$538” (MINAS GERAIS, 1914, p. 24). Os investimentos em material escolar nos grupos escolares e escolas isoladas contribuíram para a melhoria das atividades no ensino primário.

Na Mensagem, abaixo, afirma-se que:

Por conta da verba n. 19, letra c parágrafo 1º, art. 7º, da lei n. 709, de 1917, despenderam-se, em 1918 647:301\$957, sendo:

- construção, adaptação e aquisição de prédio escolares.....527:419\$545
- conservação, idem..... 116:282\$812
- aluguel, idem; fornecimento de água potável a vários grupos a Escolas Nocturnas.....3:600\$600

Cumprindo o que disse em minha plataforma tendo recomentado se adoptem typos sólidos mas singelos de prédios escolares, de accordo com os hábitos tradicionais do povo mineiro (MINAS GERAIS, 1919, p. 38).

Vale destacar que os investimentos foram destinados às melhorias e aos ajustes nas salas de aula. Na Mensagem seguinte, o Presidente do estado destaca o crescimento dos recursos públicos investidos em educação, em particular, aqueles voltados ao atendimento de crianças mais pobres.

Assim,

A receita, que em 1922 foi a 12:984\$205, subiu a 199:389\$683, tendo sido desta despendidos 74:133\$228 em proveito de alumnos pobres, quando em 1922 somente se gastaram 3:921\$803. Para o corrente exercício passou um saldo de 125:256\$455, ao qual se devem accrescentar 48:479\$000 de contribuições voltadas pelas camaras municipaes. Ficou dest'arte elevado a 178:285\$455 o saldo inicial do exercício corrente (MINAS GERAIS, 1924, p. 225).

De acordo com esta Mensagem, Minas Gerais aplicou uma receita significativa em prol dos alunos pobres e necessitados, em 1922. Na Mensagem, a seguir destacam-se as melhorias feitas:

Foram executados no prédio o grupo escolar de Muzambino concertos que importaram em 6:682\$5000. Idem, idem, no prédio escolar de Dr. Lund concertos orçados em 1:442\$500. Idem. Idem, no prédio escolar de Taquarassú, município de Caeté, melhoramentos na importância de 2:504\$665. Idem. Idem, no grupo de Baependy, concertos que ficaram em 959\$100. Idem, idem, no prédio escolar de Itambacury, concertos orçados em 914\$000 (MINAS GERAIS, 1926, p. 166).

Sobre os ajustes, consertos e melhorias nas escolas, a Mensagem do Presidente do estado aponta os valores gastos em moeda, e os grupos escolares que foram beneficiados. Em outra Mensagem, o governo menciona as aquisições de móveis, livros escolares, utensílios de limpeza e outros, como se observa, a seguir:

É de notar o vulto que vem tomando a compra de móveis, livros escolares, objectos de ensino, artigos e utensílios de limpeza, transporte de moveis e de material didactico, conforme se vê da discriminação seguinte, relativa ao período decorrido de setembro de 1926 a julho de 1930 (MINAS GERAIS, 1930, p. 66).

O estado fez as seguintes aquisições no quadriênio: carteiras, quadros negros, livros, material didático artigos e utensílios de limpeza, conforme informações, a seguir:

Tabela 19- Aquisição de materiais para as escolas

Materiais	Quantidade
72.431 carteiras e outros móveis	4.155:239\$270
2.253 quadros negros	97: 237\$000
Livros escolares	1.465:320\$150
Material didático	1.752:968\$880
Artigos e utensílios de limpeza	265:169\$150
Transporte de moveis e de material didático	551:217\$570
Total	8.287:152\$020

Fonte: MINAS GERAIS (1930, p. 690).

Verifica-se que os investimentos na educação primária eram elevados. As escolas no interior do estado necessitavam de carteiras, quadros, produtos de limpeza, livros, materiais didáticos e outros materiais básicos. Na entrega destes materiais, um dos agravantes era o transporte dos móveis e do material didático para as escolas, visto que se tratava de escolas fora de Belo Horizonte.

Enquanto o governo do estado do Mato Grosso buscava recursos financeiros junto ao Governo Federal, para construir e ampliar prédios escolares, na área urbana e rural, Minas Gerais já contava com escolas isoladas ou avulsas para abrigar as crianças, tanto na cidade como no campo, o que era comum nos outros estados brasileiros.

Foram instituídas, no início do século XX, escolas primárias, com ensino graduado e obrigatório, para todas as crianças de 07 a 14 anos de idade. Muitas crianças, em idade escolar, não tinham acesso à escola, enquanto outras faltavam às aulas. Também faltavam profissionais para lidar com as práticas escolares. O governo construiu um prédio escolar, no centro urbano de Cuiabá, orçado em 17:000\$000 réis, para abrigar os alunos do sexo masculino, iniciando um novo ciclo de formação escolar.

Conforme a Mensagem:

A construção de um prédio para uma escola do sexo masculino nas imediações da praça do “Alegre”, contractei em 27 de julho do anno passado pela quantia de RS 17: 000\$000, pagável em três prestações, e devendo ter sido entregue a 27 do mez passado (MATO GROSSO, 1899, p. 29).

Após três anos de construção, a escola ficou pronta e muitos alunos começaram a estudar. A maioria das escolas construídas no Período Imperial, constantemente, precisava de reparo e conserto. O estado era obrigado a inserir em seu orçamento verba para investir na melhoria da escola primária.

Conforme Mensagem seguinte, o prédio estadual da Escola da Vila Rosário estava em precárias condições de uso:

Tenciono mandar fazer também os grandes concertos reclamados pelo prédio estadual da escola do sexo feminino da mesma Villa do Rosário, o qual desabou, há cerca de três annos, em grande parte, por não ter recebido em tempo os reparos de que precisava; tornando-se agora a despesa muito maior, por ser uma reconstrução geral (MATO GROSSO, 1907, p. 16).

Sem a atenção do estado para com o patrimônio público, as escolas primárias, com a ação do tempo, desabavam e os custos com reparos eram onerosos. Assim, era melhor construir nova escola que reformar um prédio antigo.

Na Mensagem, abaixo, destaca-se o discurso político do Presidente:

Infelizmente, não nos permitem os nossos recursos orçamentários dar a este assumpto o elastério de que elle é digno, já multiplicando as escolas primárias, já creando outros estabelecimentos de educação e ensino; mas nem por isso devemos deixar de fazer quanto pudermos para melhoramento da instrucção entre nós (MATO GROSSO, 1908, p. 18).

Além de multiplicar as escolas primárias, era necessário atender àquelas que já existiam com material didático-pedagógico, o que facilitaria a vida do professor. Com o material escolar, o funcionamento das aulas seria melhor, o ensino teria mais qualidade, visando a boa formação dos alunos matogrossenses. Observa-se, na Mensagem, a seguir, a preocupação da Secretaria do Interior em aumentar os recursos orçamentários para construir e mobiliar novas escolas, bem como adquirir materiais didáticos:

Lembra o Sr. Secretario do Interior a conveniência de se augmentar a doação orçamentária destinada à aquisição de moveis e de material didático para as escolas publicas. Realmente, o augmento das escolas primarias com a criação annual de outras nos novos pequenos povoados, onde a tem-se feito sentir, tem acarretado sensível augmento de despesas, que a verba votada já não comporta. Assim é, que muitas das nossas escolas e instituições de ensino ressentem-se da falta de um material escolar bom e composto, sendo que o Estado, no interesse de facilitar a instrucção, deve ainda supprir, como tem supprido, os alumnos pobres, que freqüentam as suas escolas, do indispensável material didático (MATO GROSSO, 1914, p. 24).

Além da falta de material didático-pedagógico em quase todas as escolas do Mato Grosso, alunos pobres matriculados não tinham nem seu próprio material de uso e uniforme escolar. Diante disso, o estado precisava aumentar seu orçamento para adquirir móveis e materiais didáticos para que os alunos pudessem ter as mínimas condições de frequentar as aulas.

Os diretores solicitavam ao Presidente da Província ou à Secretaria do Interior a

construção de almoxarifados para guardar e conservar o material escolar, adquirido em grande quantidade de volumes. Este pedido foi encaminhado aos deputados, conforme se observa nesta Mensagem:

Como já vos disse Srs. Deputados, é muito necessária e pelo mesmo pedido insiste o Sr. Director, a criação de um almoxarifado para guarda e conservação do material escolar. É palpável, diz o Sr. Director, a insuficiência da dotação orçamentária destinada à aquisição de livros e outros artigos de expediente para as escolas e Grupos Escolares, e objetos necessários dos gabinetes de estudo experimental de physica [...] (MATO GROSSO, 1915, p. 17).

As escolas isoladas, reunidas e grupos escolares recebiam muitos objetos que eram adquiridos por meio de dotação orçamentária, como livros, cadernos, objetos de educação física dentre outros para uso escolar.

Confirma-se na Mensagem:

O Estado gasta actualmente 680:205\$000 com a sua instrução publica, sendo: 619:204\$000 com as escolas officiais; 24:380\$000 com institutos particulares; 19:341\$000 com subvenção a estudantes mattogrossenses fora do Estado. Applica, por conseguinte, mais 1/7 da sua receita neste serviço publico (MATO GROSSO, 1919, p. 40).

Os gastos públicos eram administrados pelo estado. Este afirmou que gastava por ano 680:205\$000 réis com a instrução pública, assim divididos: 619:204\$000 com escolas oficiais; 24:380\$000 com institutos particulares; 19:341\$000 com funcionários inativos do magistério; 17:280\$000 com subvenção a estudantes matogrossenses fora do estado. O estado tinha aplicado mais de 1/7 da sua receita na instrução pública e na melhoria da infraestrutura das escolas e dos grupos escolares.

Onze grupos escolares eram vistos como escola modelo na capital do Mato Grosso e todos precisavam de mobiliário novo. Os grupos escolares que ficavam longe de Cuiabá, como o de Ponta Porã, precisavam de pessoal e material necessários ao seu funcionamento, como destaca a Mensagem, a seguir:

Esses grupos serão dotados de moderno mobiliário já encomendado no valor de 38:490\$200. Tendo a Empresa de Matte Laranjeira offerecido ao Estado um edifício já em construção para o funcionamento de um grupo escolar na cidade de Ponta Porã, eu vos pediria autorização para proval-o do pessoal e material necessário. Si os grupos escolares que se estão estabelecendo nas nossas principais cidades vem corrigindo em grande parte as falhas da nossa instrução primária, [...] (MATO GROSSO, 1924, p. 34).

Além da falta de material e imobiliário, os grupos escolares necessitavam de

profissionais para trabalhar com os alunos. Os professores não queriam morar fora de Cuiabá, porque, em muitas cidades, não existiam casas para se alugar e morar. Sá (2007, p. 122) aponta que: “Os professores primários em exercício não gozavam de boa reputação em relação à sua formação, mesmo porque não houve, até 1910, uma constância do governo nesse sentido [...] no processo de escolarização das crianças nos grupos escolares”.

As dificuldades eram muitas para as escolas do interior, e conforme discurso, os governantes estavam a favor de melhorias, no entanto, na prática, o professor era obrigado a se submeter a morar em casebres que lhes eram oferecidos. Em alguns lugares, alguns docentes encontravam necessidades de sobrevivência (REIS, 2006).

4.3.2 Caixa escolar para manutenção e operação da escola primária

A caixa escolar era uma prática operante no início do Período Republicano, exercia papel importante no ensino primário, recebia valores numéricos em dinheiro para auxiliar no funcionamento da escola. Cada grupo escolar possuía a sua caixa que era controlada pelo diretor da escola o qual organizava uma caixa de papelão ou de madeira com tampa para guardar o dinheiro. Todas as entradas e saídas de dinheiro eram registradas em um livro específico, sob a direção da escola. Os fundos remuneratórios das caixas escolares eram oriundos de festas, jantares, almoços, contribuição da taxa que os pais pagavam por filho matriculado, doações públicas e religiosas. Os professores eram obrigados a colaborar com determinados valores para a caixa escolar. Vale observar que a escola mantinha a caixa escolar para auxiliar os alunos pobres que, muitas vezes, não tinham as mínimas condições econômicas para participar das atividades escolares, bem como para fazer pequenos reparos na escola.

Souza (2008, p. 124) afirma que:

Os Grupos Escolares deparavam com a necessidade de auxiliar os alunos pobres que vinham sem uniforme e sem alimentação para as aulas. As Caixas Escolares valiam-se de uma taxa estadual específica, outras taxas e contribuições do Estado e Município, mas também da contribuição mensal dos sócios e benfeitorias entre eles os próprios alunos com melhor condição social, da organização de festas, rifas, sessões de cinema e tudo quanto fosse possível para arrecadar recursos. A merenda escolar só era distribuída gratuitamente aos alunos inscritos na Caixa, sendo vendida aos outros, cujo dinheiro retornava para a Caixa.

As caixas escolares contribuíram para o desenvolvimento organizacional da escola. De modo geral, priorizava todos os alunos inscritos. O dinheiro recolhido pela caixa era

guardado e seu movimento funcionava como uma poupança para ajudar na manutenção da escola (SOUZA,2008).

Ainda sobre esse assunto, a autora acrescenta que:

[...] os funcionários que chegassem atrasados ou perdessem o dia de trabalho tinham um desconto salarial que ia para o Caixa Escolar. [...] as professoras com exceção das substitutas, eram obrigadas a contribuir para a Caixa, e quem não pudesse contribuir tinha que procurar alguém para fazê-lo. Também os alunos dos Grupos Escolares eram convidados ou convencidos a contribuírem mensalmente para a Caixa (CÁSSIA SOUZA, 2008, p.124).

O dinheiro arrecadado era gasto de várias maneiras: em uniforme, formatura, agasalhos, remédios, material didático-pedagógico e na distribuição de merenda aos alunos pobres. Portanto, a caixa escolar teve um papel relevante no funcionamento das atividades escolares em relação ao ensino primário, no começo do Período Republicano.

As escolas no estado do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso utilizavam as caixas escolares para auxiliar os alunos necessitados, como na compra de uniforme e material escolar (lápiz, caderno, borracha). Embora nada tenha sido constatado nas Mensagens sobre a normatização das caixas escolares no Maranhão, o governo maranhense criou um Fundo Escolar, de acordo com a Lei 58, de 17 de maio de 1893, para melhorar a escola primária do interior do estado. Comparando-se com Minas Gerais e Mato Grosso, estes estados possuíam regulamentações que foram citados nas Mensagens dos Presidentes.

O Presidente do Maranhão destaca na Mensagem que:

O Fundo Escolar, creado pela Lei 58 de 17 de maio de 1893, mas somente escripturado no primeiro anno, foi restabelecido neste exercicio, o que virá concorrer para o augmento da verba de material, de que precisam bastante as escolas do interior, apezar dos supprimentos que tenho mandado fazer e porque me empenho (MARANHÃO, 1917, p. 10).

É importante observar que, em apenas uma Mensagem, constava-se a existência do Fundo Escolar - que pode ser entendido como caixa escolar - criado com a Lei 58, de 17 de maio de 1893, para aquisição de material pedagógico para as escolas do interior.

Comparando os três estados - Minas Gerais, Maranhão e Mato Grosso - as caixas escolares, nas escolas e nos grupos escolares, foram relevantes. Conforme Mensagem do governo mineiro, as caixas escolares contribuíram para frequência dos alunos nas escolas, por premiar aqueles com melhor frequência.

Sobre esse assunto, a Mensagem aponta que:

As Caixas escolares destinadas a facilitar e estimular a frequência das escolas, pelas recompensas e prêmios concedidos aos alunos assíduos e socorros aos menos favorecidos da fortuna, concorrerão, certamente, para que a frequência atinja em breve a uma proporção mais animadora. Estas instituições sendo creadas em quase todos os grupos escolares e em muitas escolas isoladas, devido à iniciativa dos respectivos professores, fortemente animada pelo povo. A reforma de 1906 creou as caixas escolares e o regul. 3.191, de 9 de junho de 1911, deu-lhes nova organização, procurando interessar nellas o elemento popular. Antes, eram criações internas das escolas e grupos; hoje são instituições locais, com estatutos próprios, obrigatórias, em torno dos grupos, e facultativas, nas escolas isoladas (MINAS GERAIS, 1912, p. 25-26).

A caixa escolar, além de colaborar com a frequência dos alunos, funcionava como um fundo dos grupos escolares e das escolas isoladas, para promover a assistência social aos alunos pobres, pois, com esse dinheiro, podiam-se adquirir roupas, alimentos, medicamentos, assistência médica, prêmios, material escolar aos alunos necessitados, conforme Mensagem, a seguir:

Junto a quase todos os grupos e a diversas escolas isoladas há uma caixa escolar, que se destina a fornecer roupas, alimento, medicamentos, assistência médica, prêmios e material escolar aos alunos reconhecidamente pobres. A instituição dessa utilíssima sociedade tem produzido espantoso e incalculável resultado. Os poucos estabelecimentos que ainda não gozam desse benefício esforçam-se por obtê-lo (MINAS GERAIS, 1914, p. 20).

Cada unidade escolar organizava a sua caixa, por meio de um livro onde se registrava todas as entradas e saídas de dinheiro, isso nos três estados. Em outro livro, contabilizavam-se os gastos com os valores, contendo a identificação da aquisição dos utensílios e outras compras.

Na tabela, a seguir, retirada da Mensagem, verifica-se que a Secretaria do Interior fiscalizava as quantias nas caixas escolares, motivando o seu crescimento, no período de 1914 e 1915.

Tabela 20 - Movimento financeiro das caixas escolares nos grupos escolares - 1914 e 1915

Movimento (1914)	Valores(1914)
Receita	62:054\$030
Despesa	29:987\$354
Saldo	32:063\$674
Movimento (1915)	Valores (1915)
Receita	98:643\$066
Despesa	42:711\$021
Saldo	55:932\$045

Fonte: MINAS GERAIS (1916, p.45).

Observa-se que, em relação às caixas escolares em 1915, houve um aumento na receita de 36:592\$036; 12:723\$667, referente à despesa e de 23:868\$369, referente ao saldo. As caixas escolares, instituídas em 1911, tiveram uma função relevante no estado de Minas

Gerais em todos os sentidos, conforme a Mensagem:

As caixas escolares, instituídas pelo regulamento de instrução n. 3.191, de 9 de junho de 1911, vão contribuindo eficazmente, auxiliando os alumnos pobres com fornecimento de vestuários, medicamentos, merendas, etc. Funcionaram, durante o anno de 1917, 116 caixas escolares, com a receita de 154:933\$923, computado o saldo do anno anterior, montando a despesa em 40:979\$660, assim discriminada: vestuário a alumnos pobres, 17:108\$031; merenda 7:731\$450; livros e objetos escolares, 6:506\$435; assistência médica e phmarcia, prêmios, etc., 9.933\$744, passando para 1918 um saldo de 113:954\$263 (MINAS GERAIS, 1918, p.29).

Em 1917, já existiam 116 caixas escolares em todo estado mineiro, com a receita de 154:933\$923 réis gastos em despesas de vestuário, merenda, livros escolares, assistência médica e farmácia; 40:979\$660 réis com prêmios; restando um saldo para 1918 de 113:954\$263 réis.

As caixas escolares contribuíram, ainda, para o aumento das matrículas e da frequência escolar, como consta na Mensagem abaixo:

Á obrigatoriedade deste têm prestado as autoridades policiaes as Associações de Mães, os Conselhos Escolares, efficiente apoio, em collaboração intelligente. Por outro lado, as Caixas Escolares, as Ligas de Bondade e outras instituições creadas pelo regulamento vão concorrendo poderosamente para o augmento da matricula e da frequencia (MINAS GERAIS, 1926, p. 90).

O dinheiro arrecadado pelas caixas escolares era gasto conforme a necessidade dos alunos com menor poder aquisitivo. No regulamento do estado matogrossense, expressa-se a preocupação com a escolarização da criança pobre. Nesse sentido, a criação e oficialização das caixas escolares, já eram contempladas em algumas escolas. Os recursos que as escolas primárias recebiam eram depositados na caixa escolar para cobrir os gastos da escola. Os valores eram oriundos, nos estados, de doações, rifas, verbas e colaborações do governo de estado e prefeituras, bem como taxas cobradas dos pais de alunos e cantinas.

Com o auxilio das contribuições dos municípios, mesmo em módica proporção, do funcionalismo público, em uma tributação razoável, e de tão pouco, as Caixas Escolares estarão aparelhadas para atender a esta vultuosa lacuna que vem imprecando a romaria da infância patricia às oficinas de educação e de cultura do caráter e da intelligência (MATO GROSSO, 1929, p. 87).

As compras da escola eram pagas com o dinheiro que havia nas caixas escolares. A aquisição de material didático-pedagógico para auxiliar nas aulas dos professores era feita pela caixa escolar. No entanto, nas Mensagens do estado do Mato Grosso, as caixas escolares somente foram citadas em 1929. Na Mensagem, abaixo, observa-se que:

Enquanto, porém, esta orientação não conseguir prevalecer na consciência dos dirigentes do Paiz, interessando o governo federal neste salutar e patriótico empreendimento, devemos as vistas para as nossas municipalidades, para que, com o seu concurso, possamos aviventar uma instituição benemérita, completamente descurada entre nós, uma vez convenientemente organizada, será um notável factor de sucesso na alfabetização da nossa gente. Refiro-me às Caixas Escolares (MATO GROSSO, 1929, p. 88-89).

As caixas escolares contribuíram no processo da alfabetização, porque muitos materiais e utensílios foram adquiridos com esse dinheiro. Muitas vezes, a moeda da caixa escolar fazia a diferença, como se verifica na Mensagem, a seguir:

Não basta fornecer o mestre: indispensável se torna a roupa, o livro e, muitas vezes, o pão e o medicamento. Os estabelecimentos de ensino primário são na sua maioria freqüentados por uma população desprovida de recursos (MATO GROSSO, 1929, p. 89).

Na época, a população infantil matogrossense era constituída, essencialmente de índios, negros, brancos e pardos. As crianças negras, quando ainda existia a escravidão, eram aquelas recém-nascidas, até 02 a 03 anos; e no início do Período Republicano, eram as que tinham de 07 a 14 anos. Todas elas pobres, sem condições financeiras para se sustentar e muito menos comprar material escolar. Assim, também o era para os índios, alguns pardos e brancos. A escola era obrigada a ter uma fonte de recursos para manter essas crianças na escola.

No contexto da Mensagem entende-se que:

Para fomentar a instrução e incremental-a teremos que remover esta premente dificuldade – o que será tarefa exclusiva da Caixa Escolar. Com auxilio das contribuições dos municípios, mesmo em módica proporção, do funcçionalismo publico, em uma tributação rasoavel, e do povo em geral, dentro em pouco, as Caixas Escolares estarão aparelhadas para attender a esta vulumosa lacuna que vem impecendo a romaria da infância patrícia às officinas de educação e de cultura do caráter e da intelligencia (MATO GROSSO, 1929, p. 89).

A caixa escolar recebia as contribuições dos municípios, calculadas pelo número de funcionários públicos, e, em muitos lugares, estas proporcionavam grandes mudanças nas escolas cuja ação administrativa dependia do ato voluntário da pessoa responsável, tanto no caso do diretor, professor, pai de aluno e ou secretário da escola.

Em Mato Grosso, as caixas escolares atendiam às necessidades básicas das escolas primárias em todos os municípios. Eram organizadas, de fato e de direito, para dar continuidade às atividades pedagógicas, porque o governo de estado estava ausente quando a escola precisava de reparos na estrutura física do prédio, assim, as caixas escolares cumpriam

essa função, dando suporte na sustentação e manutenção escolar.

A opção de se investigar a escola primária, as suas práticas e categorias, em relação aos discursos dos presidentes, resultou em dados importantes para a realização dessa pesquisa. Como ponto de partida, confirmou-se a intenção de fazer o histórico das Mensagens dos presidentes do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, em relação às práticas pedagógicas da escola primária durante a Primeira República.

No decorrer deste capítulo, foram feitas comparações entre a organização administrativa e pedagógica da escola no processo intraescolar e extraescolar. Daí, a necessidade de referenciar a criação dos grupos escolares como parâmetro, sendo estas escolas diferenciadas das escolas isoladas. Foram comparadas, também, as dificuldades financeiras e orçamentárias e a constituição dos discursos pedagógicos. Com isso, de 1889 a 1930, destacou-se a prevalência dos discursos políticos/renovadores e, com eles, a importância que foi atribuída à contratação, à nomeação de professores; à ação dos inspetores, procedendo a um reenquadramento da identidade docente; à centralidade da criança; à inserção dos currículos e dos métodos de ensino. Embora mantendo o uso do método intuitivo, fazendo uso da intuição e do ensino verbal, a escola primária inovou na formação da criança, adequando o ensino a sua capacidade individual, tornando-a coparticipante das aulas, no Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso. A investigação dos conhecimentos resultou em apreender, em algumas das Mensagens e ancoragens dos discursos de cada Presidente de estado, a transformação da instrução pública para escola primária graduada.

Os dados estatísticos mostram quantitativos diferenciados em suas análises nos três estados em números de escolas isoladas, reunidas, modelo e grupos escolares, sendo que Minas Gerais aglomerava maior número de grupos escolares em relação ao Maranhão e Mato Grosso. A aquisição de materiais e utensílios no estado mineiro era maior em função da quantidade de escolas e o aumento populacional como a extensão geográfica. Outro dado estatístico citado nos três estados referente a frequência escolar não é uma realidade em relação ao número de matrículas, Maranhão possuía um número de matrículas e somente 65% frequentava as aulas; em Minas Gerais as frequências também estavam bem abaixo dos estudantes matriculados; no Mato Grosso as frequências em várias escolas ficava nos 55% do total das matrículas.

Em comparação à inspeção maranhense, mineira e matogrossense era responsável e reguladora das escolas primárias, também exercia o papel de fiscalizar, orientar os pares nas escolas primárias. A inspeção, em Minas Gerais, era composta por uma comissão de pessoas de confiança do governo do estado, a fim de fiscalizar os trabalhos efetuados pelos

professores nas escolas urbanas e rurais. Os inspetores visitavam periodicamente as dependências escolares, observando o trabalho dos professores em sala de aula com os alunos e fiscalizavam também o entorno escolar. No Maranhão os inspetores eram nomeados pelo governo de estado para ordenar, verificar e fiscalizar as escolas pelo menos uma vez por mês. Havia constantes reclamações das escolas do interior do estado da ausência dos inspetores, porque não havia estradas para se apresentar “in loco” mensalmente. No Mato Grosso a inspetoria fazia as fiscalizações nas escolas urbanas e em algumas cidades pela longa distancia que das cidades. Em algumas cidades o governo de estado indicava o diretor da escola, o prefeito ou um professor de confiança para fiscalizar as atividades e os trabalhos da escola. A inspeção possuía um cunho político; e as comissões nomeadas pelo presidente de estado tinham amplos poderes, e os inspetores controlavam/avaliavam as atividades práticas desenvolvidas pelos professores. Nos três estados em análise o compromisso do inspetor era relatar as visitas que seguiam um roteiro e acompanhavam o regulamento do estado.

Comparando as categorias extraescolar e intraescolar havia semelhança na escola primária maranhense, mineira e matogrossense, ambas fomentavam os saberes em prol ao combate do analfabetismo que estava em torno de 82% da população brasileira. Além de melhorar o analfabetismo os estados não possuíam escolas suficientes para abrigar as crianças em idade escolar, número elevado de matrículas e número reduzido de frequência escolar, precárias condições de funcionamento da escola nos três estados.

E suma a discussão do ensino primário com as várias modalidades de escolas primárias, é fundamental para uma interpretação mais aprofundada, em relação ao espaço e lugar, ocupado pela escola primária na sociedade brasileira, nas primeiras décadas republicanas. Ressalta-se, ainda, que a produção de dados e citações elencadas sobre a educação da escola primária, na Primeira República, são capturas das Mensagens dos governos de estado servia de informações para aprofundar as categorias relacionadas à expansão das escolas primárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho discutiu a gênese da escola primária pública nos estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso, no período compreendido entre 1889 a 1930, também denominado de Primeira República ou República Velha. Esse período contemplou e se inseriu na Historiografia da Educação Brasileira, como o início da tentativa de consolidação da educação escolar pública, tendo como marco a implantação da escola primária graduada nas diferentes modalidades de escola isolada ou singular, reunida, modelo e grupos escolares.

Em todo o trabalho analisado caracterizou-se que a educação pública e o ensino primário foram afirmados como valores fundamentais para o indivíduo na sua convivência e inserção na sociedade, para o exercício de direitos fundamentais à vida do cidadão. A República nasceu acompanhada da crença da necessidade de remodelação da ordem social, política e econômica, e da convicção de que a escola primária de qualidade seria o mais forte instrumento para a consolidação do Regime Republicano e para a construção do país moderno, capaz de oferecer ao povo as condições de sua inserção no regime democrático representativo, legitimando a ordem e o progresso.

No decorrer da pesquisa, e da escrita do trabalho de tese considerou-se que, nas primeiras décadas do Regime Republicano, desenvolveram-se em Minas Gerais, Maranhão e Mato Grosso políticas públicas para organizar a escola primária graduada para as crianças em idade escolar (sete anos), inicialmente, por via da instrução primária. A construção dessa política deu-se em meio a grandes tensões, divergências, resistências e manobras políticas republicanas e coronelistas. Além disso, compreendeu-se, não somente as iniciativas oficiais, com a participação do estado, como também as iniciativas de professores, empresários, industriais e de pequenos grupos operários maranhenses, mineiros e matogrossenses. Nesse período, os políticos republicanos defrontavam-se com a população sem noção de leitura e escrita. A cada ano, os problemas aumentavam em todos os estados brasileiros, em todos os segmentos. No segmento da educação escolar pública, o estado viu-se atado, porque não havia verbas para alavancar a escola primária em todo o país, porque faltavam escolas, professores e outros trabalhadores na organização de uma escola de qualidade.

No início da República, a política educacional da escola primária configurou-se, por meio de um conjunto Mensagens dos Presidentes de estado, de natureza prescritiva própria em cada estado, era o de recomendar, advertir, influenciar e modificar a organização escolar maranhense, mineira, matogrossense. Essas modificações foram empreendidas e

compreendidas por análises no interior deste trabalho, no sentido de garantir a nova ordem social e formar um bom cidadão, um autêntico trabalhador para a sociedade. A garantia da ordem social significava criar as condições de governabilidade que o novo regime precisava, em primeiro lugar, transformar o povo em cidadão e, em segundo, superar as condições precárias na qual a educação escolar pública se encontrava e, com isso, colocar o país em linha de igualdade com os países ditos cultos e civilizados.

Nesse sentido, conclui-se que o objetivo foi alcançado, destacando que as Mensagens inseridas nesta pesquisa deixaram explícito o foco dos reformadores dos três estados, esteve sempre voltado para países civilizados, cientes das limitações para alcançá-los, assim como as muitas adversidades que teriam que enfrentar, porque, no Brasil, faltava organizar, por exemplo, estradas, comércio, escolas, indústrias, cidades, hospitais, bancos financeiros etc. Diante das análises sobre a instalação da escola primária no início do período republicano realizadas por via Mensagens de governo de estado estão claramente visíveis, no capítulo três e quatro, as limitações de ordem financeira, a falta de orçamento e uma infraestrutura precária, falta de profissionais para atuar nas escolas, pois, havia restrições de ordem natural e adversas, que acabavam determinando o sentido do avanço das transformações por Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso. Em toda a investigação o estudo comparado, enquanto método adotado, apontou para a ausência de professores não habilitados, prédios precários, a instituição da escola normal, o papel do inspetor, a caixa escolar, dentre outros. Além da experiência de investigação histórico-comparada, marcada pela complexidade de desafios e dificuldades, este estudo apresenta diálogos de pesquisa e uma construção de interpretação, na relação com a história da escola primária, no Brasil entre 1889 e 1930.

Compreendeu-se, nos capítulos da pesquisa, a elaboração de programas específicos para as escolas isoladas ou singulares, reunidas, modelos e grupos escolares. Havia uma preocupação no reconhecimento e legitimação da presença das crianças nas escolas, existindo um elevado número de matrículas de alunos por escola e redução na frequência escolar, fruto de um pensamento agrícola e da não valorização do ensino escolar pelas famílias, o que levava, invariavelmente, os pais a tirarem os filhos da escola para ajudar na lida com a terra. O estado estabeleceu programas para o ensino primário, exigindo que todas as crianças, em idade escolar, deveriam frequentar a escola.

Durante a pesquisa, entendeu-se que a educação escolar primária buscava a consolidação dos ideais da democracia representativa dos republicanos e da industrialização. As mudanças econômicas e culturais pelas quais o Brasil atravessava, na Primeira república,

teriam condicionado a visão de educação em que se concebia a escola como sendo o estabelecimento responsável pela difusão do progresso da cultura do povo, nesse sentido, a escolarização passava a ser vista como o apogeu para transformar o povo brasileiro.

No cenário republicano, as reformas eram significativas, realizadas por intelectuais dos anos de 1920, incentivaram o debate da educação com vistas à política da escola nova, e, também, tentando, gradualmente, superar a educação jesuítica tradicional, conservadora, que se fazia presente e mantinha o pensamento pedagógico brasileiro desde os primórdios coloniais. Sendo que essa transformação aconteceu, lentamente, em todas as escolas primárias do país.

Em tese, pode-se compreender que, nas entrelinhas de cada Mensagem, existe algo concreto para ser analisado. As Mensagens dos Presidentes que tratam da instrução pública e da institucionalização da escola primária são evidências políticas que foram discutidas, durante toda a pesquisa e ambas deixam claro como a escola primária foi criada e organizada nos três estados brasileiros. Os textos das Mensagens são importantes referenciais para futuras pesquisas, porque, por meio delas, segue um entendimento dos diversos problemas vivenciados pela escola primária, durante a sua implantação, no início da República.

Investigar e escrever sobre a escola primária, no Período Republicano (1889-1930), no Brasil, com base nas Mensagens dos Presidentes de Estado, foi uma operação realizada e assumida com absoluta responsabilidade inerente ao exercício proposto, comprometida e concretizada no campo da História da Educação e na própria implantação da escola primária graduada nos estados do Maranhão, Minas Gerais e Mato Grosso em seus diversos momentos e movimentos de constituição. A consciência dos limites do projeto e do dever assumido, por parte do pesquisador, não impede ao leitor/pesquisador um exercício de contínuo olhar, ora pesquisado.

Para finalizar, expresso a satisfação e contentamento com o trabalho realizado, mas tenho consciência de que o conhecimento produzido ao longo dessa pesquisa retrata apenas uma pequena parte da História da Educação sobre a escola primária no período estudado. Esta investigação não será abandonada por mim, somente ficam para trás as pegadas que estiveram envolvidas na produção e no desenvolvimento da construção dos saberes de uma escola.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Ivan. **História dos Estados Brasileiros**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

AMANCIO, Lázara Nanci de Barros. **O ensino de leitura na escola primária no Mato Grosso**: Contribuição para o estudo de aspectos de um discurso institucional no início do século XX. 2000. 264 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2000.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Sala de aula ou lugar de veiculação do discurso dos Oprimidos. 5. ed. In: MORAIS, Regis. (Org.). **Sala de Aula**: que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1991.

_____. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares Cultura escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 a 1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 233-258.

_____. **A profissão docente nas Mensagens dos Presidentes de Estado do Rio de Janeiro nos anos de 1920**. Fortaleza: UFC; Fortaleza: ANPUH, 2009a. p. 1-20.

_____. O trabalho didático do professor no Brasil nos anos de 1920: A aula em foco. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 35, p. 250-271, set. 2009b.

_____. Republicanismo e escola na ótica primária nas Mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930). In: ARAÚJO, José Carlos de Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídio para história comparada. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012.

_____; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930)**: subsídio para história comparada. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012.

ARAÚJO, Marta Maria de (Org.). **História(s) Comparada(s) da Educação**. Brasília: Liber Livro/UFRN, 2009.

AZANHA, José Mário Pires. Planos e Políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENEZES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica – leituras**. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 102 –123.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 6 ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ; Brasília: Ed. UNB, 1996.

BELLO, José Maria. **História da República**. São Paulo: Nacional, 1969.

BEREDAY, George. **Método comparado em Educação**. São Paulo: Nacional, 1972.

BERGER, Peter; LUKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 10 ed. São Paulo: Malheiros, 2000.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada conceito, evolução, métodos**. São Paulo: EPU, 1989.

BOTH, Sérgio José. **Da aldeia à cidade estudantes indígenas em escolas urbanas**. Cuiabá: EDUFMT, 2009.

_____. (Org.) **Metodologia Científica**: da teoria à prática e da prática à teoria. Tangará da Serra: Sanches, 2007.

_____. **Metodologia Científica Faça Fácil sua Pesquisa**. 2 ed. Cuiabá: Print, 2012.

BRASIL, Mensagens do Presidente de Minas Gerais, Mato Grosso e Maranhão. Disponível em: <www.crl.edu/brazil>. Acesso em: 20 abr. 2012

_____. **Constituições do Brasil** (1891). In CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton Lobo, 9 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

_____. Constituição (1988). **República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, Carlos Henrique. **República e Imprensa**: As influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honório Guimarães (Uberabinha - MG, 1905-1922). Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, José Murilo. **A formação das almas o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CÁSSIA DE SOUZA, Rita. **História das punições e da Disciplina escolar Grupos Escolares de Belo Horizonte**. Belo Horizonte: ARGUMENTVM; Belo Horizonte FAPEMIG, 2008.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Vozes, 1990.

CICERO, Marco Túlio. **Da República**. Trad. Amador Cisneiros. São Paulo: Escala, 1973. (Coleção Mestres Pensadores)

CLÉVE, Clémerson Merlin. **Atividade Legislativa do poder Executivo**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2000.

COMTE, Augusto. **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira: Católicos e Liberais**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.

_____. A educação e a primeira constituinte republicana. In: FAVERO, Osmar. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1998**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 69-118.

DEBESSE, Maurice; MIALARET, Gaston. **Pedagogia comparada**. Tradução de Luiz Damasco Pena. São Paulo: Nacional, 1977, vol. 3.

ECO, Umberto. **Como se faz uma Tese**. Trad. Gilson Cesar de Souza. 14 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

ESCOBAR, Ildefonso. **Formação dos Estados Brasileiros**. Rio de Janeiro: A Noite, 1942.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____; CHAMON, Carla Souza; ROSA, Walquíria Miranda. **Educação Elementar Minas Gerais na primeira metade do século XIX**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FAIRCLOUGH, Normam. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UNB, 2008.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 8. ed. São Paulo: EdUSP, 2000.

FERREIRA, Antônio Gomes. O sentido da Educação Comparada uma compreensão sobre a construção de uma identidade. **Educação**, Porto Alegre, vol. 31, n. 2, maio. /ago. 2008. p. 124-138.

FERREIRA, João Carlos Vicente. **Mato Grosso e seus Municípios**. Cuiabá: Secretaria de Estado da Educação, 2001.

FERRER, Ferran. **La Educacion Comparada Actual**. Barcelona: Ariel, 2002.

FONSECA, Marechal Deodoro. **MENSAGEM**. Brasília: crl.edu/brazil, 1891, p. 04-05.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. (Org.). **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1992. p. 13-35.

GATTI JÚNIOR, Décio. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, José Carlos Souza; GATTI JÚNIOR, Décio. (Orgs.). **Novos temas em História da Educação brasileira: instituições escolares e educação na imprensa**. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2002. p. 03 – 24. (Coleção Memória da Educação)

_____; INÁCIO FILHO, Geraldo. (Orgs.). **História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações.** São Paulo: Autores Associados; Uberlândia: EdUFU, 2005.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais Morfologia e História.** 3 ed. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia da Letras, 1991.

GONÇALVES, Irlen Antônio. **Cultura Escolar práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO Carlos Henrique. **O Município e a Educação no Brasil: Minas Gerais na Primeira República.** Campinas: Alínea, 2012.

HANS, Nicholas. **Educação comparada.** Trad. José Servo de Camargo Pereira, São Paulo: Nacional, 1971.

INÁCIO FILHO, Geraldo. **A monografia nos Cursos de Graduação.** 3 ed. Uberlândia: EdUFU, 2003.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001 p. 9-42.

JULLIEN DE PARIS, Marc-Antoine. **Esboço de uma obra sobre a Pedagogia Comparada.** 2 ed. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Coimbra: Atlântida, 1998.

KANT, Emanuel. **Os Pensadores.** Trad. Valério Rohden; Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Nova Cultural, 1998.

KANDEL, Isac Leon. **Educação Comparada.** Trad. José Servo de C. Pereira, São Paulo: Nacional, 1947.

KAZAMIAS, Andreas Michael; MASSIALAS, Byron. **Tradicion y cambio em La educacion.** Traducion al Espanhol Dr. Jorge G. Silva. México: Union Tipografica Editorial Hispano Americano, 1972.

KRAMER, Sônia. **Por entre as pedras; arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

LARROYO, Francisco. **História Geral da Pedagogia.** São Paulo: Mestre Jou, 1974. Vol. 2.

LEITE, Gervásio. **Um século de Instrução Pública.** Goiânia: Rio Bonito, 1970.

LEITE, Padre Serafim. **Páginas de História do Brasil: Influências religiosas na formação do Brasil.** São Paulo: Nacional, 1937.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Educação Comparada.** 3 ed. Brasília: MEC/INEP, 2004.

MANIFESTO REPUBLICANO (1870). **Notícia bibliográfica e Histórica.** Campinas: Universidade Católica de Campinas, ano II, n. 16, set. 1970, p. 1-27.

MARCILIO, Humberto. **História do Ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação Saúde e Cultura, 1963.

MARQUEZ, Angel Diego. **Educacion Comparada**. Barcelona: Libreira “El Ateneo”, 2001.

MENDONÇA, Rubens. **História de Mato Grosso**. 4 ed. São Paulo: Imprensa do Estado, 1982.

MENNUCCI, Sud. **Cem annos de Instrução Pública**. São Paulo: Salles Oliveira Rocha, 1932.

MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat. **O espírito das Leis**. Tradução de Fernando Henrique Cardoso; Leôncio Martins Rodrigues. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MOTTA, Diomar das Graças. **Mulheres professoras na política educacional no Maranhão**. São Luís: Editora Universitária, 2003.

_____. A emergência dos grupos escolares no Maranhão. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (Org.). **Grupos Escolares Cultura escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893 a 1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____. O estado do Maranhão e a institucionalização da escola graduada na Primeira República. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídio para história comparada**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. 3 ed. São Paulo: EdUSP, 2009.

NÓBREGA, Paulo de. Grupos escolares: Modernização do Ensino e poder oligárquico. In: DALLABRIDA, Norberto. **Mosaico de escolas: modos de educação em Santa Catarina na Primeira República**. Florianópolis: Cidade Futura, 2003.

NOGUEIRA, Sônia Martins de Almeida. Educação Comparada e o pensamento educacional criador – o essencial de uma relação fertilizadora. **Em aberto**, Brasília, n. 64, ano 14, out./dez. 1994.

OLIVEIRA, Manoel; SOBRINHO, Franco. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Saraiva, 1979.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. **Tratado de Metodologia Científica**. São Paulo: Pioneira, 1998.

OLIVEIRA, Maria Marli. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. **Escola Normal de Cuiabá: História da formação de professores em Mato Grosso (1910-1916)**. Cuiabá: EdUFMT, 2006.

REGIS DE MORAIS, João Francisco. (Org.). **Sala de aula: que espaço é esse?** 5 ed. Campinas: Papyrus, 1986.

REIS, Rosinete Maria; SÁ, Nicanor Palhares. **Palácios da Instrução institucionalização dos Grupos Escolares em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007. (Coletânea Educação e Memória)

_____. Rosinete Maria dos; SÁ, Nicanor Palhares; SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Instantes & Memória na História da Educação**. Brasília: INEP; Cuiabá: EdUFMT, 2006.

REIS FILHO, Casemiro. **A educação e a ilusão liberal**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIBEIRO, José Querino. Pequena introdução ao estudo da educação comparada. **Cadernos da Faculdade São Paulo**. Vol. 13, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1958.

RODRIGUES, Milton Carlos da Silva. **Educação Comparada tendências e organizações escolares**. São Paulo: Nacional, 1938.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Os Pensadores**. Tradução de Lourdes Santos Machado. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de. **De criança a aluno as representações da escolarização da infância em Mato Grosso (1910-1927)**. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

_____. A expansão do ensino primário em Mato Grosso na Primeira República. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; SOUZA, Rosa Fátima de; PINTO, Rubia-Mar Nunes. **Escola Primária na Primeira República (1889-1930): subsídio para história comparada**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012.

SÁ, Nicanor Palhares (Org.). **Revisitando a história da escola primária: os grupos escolares em Mato Grosso na Primeira República**. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

SALDANHA, Lilian Leda. **A instrução pública maranhense na primeira década republicana (1889-1899)**. Imperatriz: Ética, 2008.

SANTOS, Edmar Joaquim. **A Educação Física Higienista em Mato Grosso: fase de implantação (1910 a 1920)**. 1999. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

_____. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. (Org.). *et al.* **Instituições Escolares no Brasil conceito e reconstrução história**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Ângela Maria; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas; FRANÇA, Nani França. 5. ed. rev. e ampl. **Guia para normalização de trabalhos técnicos - científicos**: projetos de pesquisas, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Uberlândia: EdUFU, 2006.

SILVA, José Afonso. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 16 ed. São Paulo: Frase, 1999.

SILVA, Benedicto. **Dicionário de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e sombras**: modernidade e educação pública em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: EdUFMT, 2000.

_____.; COSTA, Lourença Alves; CARVALHO, Cathia Maria Coelho. **O processo Histórico de Mato Grosso**. Cuiabá: EdUFMT, 1990.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica no Brasil**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SOUZA, Rosa de Fátima. **Templos de Civilização**: A implantação da Escola Primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: EdUNESP, 1998.

_____. **Escola e Currículo**. Curitiba: IESDE, 2006.

_____. **História da organização escolar e do currículo no século XX**: Ensino Primário e Secundário no Brasil. São Paulo: Cortez, 2008.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Disponível em: <www.unesco.org.br/nações>. Acesso em: 5 mar. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1989.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. A Educação na Constituinte de 1890-91 e a Revisão Constitucional de 1925-26. In: FÁVERO, Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. Campinas: Autores Associados, 1996. p. 109-119.

VERHINE, Robert (Org.). **Educação**: Crise e Mudança. São Paulo: EPU, 1989.

VIDAL, Diana Gonçalves (Org.). **Grupos Escolares Cultura Escolar Primária e Escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2006.

_____. **Culturas escolares estudo sobre as práticas de leitura e escrita na escola primária**: Brasil e França, final do século XIX. São Paulo: Autores Associados, 2005a.

_____. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO, Frago, Antônio; ESCOLANO, Benito Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 49-140.

_____.; FARIA FILHO, Luciano Mendes. **As Lentes da História estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005b.

VIEIRA, Maria do Pilar Araújo. **A pesquisa em História**. São Paulo: Ática, 1989.

VIÑAO, Frago Antonio. História de la educación e história cultural: possibilidade, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, São Paulo, n. 0, p. 63-82, set./ dez. 1995.

Fontes Documentais

Mensagens do Presidente da República

BRASIL. Mensagem dirigida pelo Presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca, ao Congresso Nacional, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 de novembro de 1890. crl.edu/brazil (1889, p. 11).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca, ao Congresso Nacional, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 de novembro de 1890. crl.edu/brazil (1890, p. 10-12).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente da República, Marechal Deodoro da Fonseca, ao Congresso Nacional, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 de novembro de 1890. crl.edu/brazil (1891, p. 04-05).

_____. Mensagem do Relatório do Dr. João Barbalho Uchoa Cavalcanti Ministro Instrução Pública Correios e Telégrafos dirigidos ao Presidente da República Marechal Deodoro da Fonseca, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 15 de novembro de 1891. crl.edu/brazil (1891, p. 11).

Mensagens de Presidentes do Estado de Maranhão (1889-1930)

MARANHÃO. Decreto nº. 94, de 1 de setembro de 1891. Reorganiza a instrução pública. **Diário do Maranhão**, São Luís, Maranhão, 3 set. 1891.(Arquivo do Ginásio Profissional Cristo Rei, 1947).

_____. Mensagem dirigida pelo Vice-Presidente de Estado do Maranhão, Casemiro Dias Vieira Júnior ao Congresso do Estado, da 3ª sessão do triênio. crl.edu/brazil (1894, p. 35- 38).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Manoel Inácio Belfort Vieira, ao Congresso do Estado. crl.edu/brazil (1897, p. 67- 68).

_____. Mensagem dirigida pelo Vice-Presidente de Estado do Maranhão, Alfredo da Cunha Martins, ao Congresso do Estado. crl.edu/brazil (1898, p. 94).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, João Gulaberto Torreão da Costa, ao Congresso do Estado. crl.edu/brazil (1901, p. 08, Anexo X).

_____. Mensagem dirigida pelo Vice-Presidente de Estado do Maranhão, Alexandre Collares Moreira Junior ao Congresso do Estado. crl.edu/brazil (1905, p. 02-16, p. 03, Anexo II).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Herculano Nina Praga, ao Congresso do Estado, 3ª sessão a 8ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1915, p.12).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Herculano Nina Praga, ao Congresso do Estado, 1ª sessão a 9ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1916, p. 12- 16, p. 03, Anexo III A).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão Herculano Nina Praga ao Congresso do Estado, 2ª sessão a 9ª Legislatura, *crl.edu/brazil* (1917, p. 09-10).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Antonio Bricio de Araújo, ao Congresso do Estado, 3ª sessão a 9ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1918, p. 27-28).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Raul da Cunha Machado, ao Congresso do Estado, 1ª sessão a 10ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1919, p. 61).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Urbano Santos da Costa Araújo, ao Congresso do Estado, 2ª sessão a 10ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1920, p.21-22).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Urbano Santos da Costa Araújo, ao Congresso do Estado, 1ª sessão a 11ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1922, p. 39).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão Godofredo Mendes Lima ao Congresso do Estado. *crl.edu/brazil* (1924, p. 63-64)

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Godofredo Mendes Lima, ao Congresso do Estado. *crl.edu/brazil* (1925, p. 03-34).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão Governador Godofredo Mendes Lima ao Congresso do Estado. *crl.edu/brazil* (1926, p. 25).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão, Justino Magalhães de Almeida ao Congresso do Estado, 1ª sessão da 13ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1928, p. 36-45).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado do Maranhão Justino Magalhães de Almeida, ao Congresso do Estado, 2ª sessão da 13ª Legislatura. *crl.edu/brazil* (1929, p. 14).

Mensagens de Presidentes do Estado de Minas Gerais (1889-1930)

MINAS GERAIS. Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1906.

_____. Lei nº. 439 de 28 de setembro de 1906. **Lex:** BR Minas Gerais. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e dá outras providências, Belo Horizonte, p. 439, 28 set. 1906.

_____. Decreto nº. 1947 de 30 de setembro de 1906. **Lex:** BR Minas Gerais. Aprova o programa do ensino primário. Belo Horizonte, p. 23, 30 set.1906.

_____. Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. **Lex:** Programa do Ensino Público no Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 78, abr. 1907.

_____. **Recenseamento de 1920.** Secretaria da Agricultura, Serviço de Estatística geral, Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Affonso Augusto Moreira Penna, ao Congresso Mineiro. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1894, p. 11).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, ao Congresso Mineiro, Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1895, p. 12).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, ao Congresso Mineiro, em sua 2ª sessão ordinária da 2ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1896, p. 22).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 2ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1897, p. 08).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Chrispim Jacques Bias Fortes, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 2ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1898, p. 13-14).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, ao Congresso Mineiro, em sua 1ª sessão ordinária da 3ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais, crl.edu/brazil (1899, p. 18; 20).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Francisco Silviano de Almeida Brandão, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 3ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1901, p. 19).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Francisco Antonio de Salles, ao Congresso Mineiro, em sua 1ª sessão ordinária da 4ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1903, p. 30-32).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Francisco Antonio de Salles, ao Congresso Mineiro, em sua 2ª sessão ordinária da 4ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1904, p. 06).

_____. Mensagem M dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Francisco Antonio de Salles, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 4ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1905, p. 25).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, João Pinheiro da Silva, ao Congresso Mineiro, em sua 2ª sessão ordinária da 5ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1908, p. 39).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Wenceslau Braz Pereira Gomes, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 5ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1909, p. 43).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Wenceslau Braz Pereira Gomes, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 5ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1910, p. 09- 41).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Julio Bueno Brandão, ao Congresso Mineiro, em sua 1ª sessão ordinária da 6ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1911, p. 18-19).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Julio Bueno Brandão, ao Congresso Mineiro, em sua 2ª sessão ordinária da 6ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1912, p. 24-27).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Julio Bueno Brandão, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 6ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, crl.edu/brazil (1913, p. 19-28).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais Julio Bueno Brandão, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 6ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1914, p. 20-24).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, ao Congresso Mineiro, em sua 1ª sessão ordinária da 7ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, crl.edu/brazil (1915, p. 39- 41).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, ao Congresso Mineiro, em sua 2ª sessão ordinária da 7ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1916, p. 40- 45).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 7ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, crl.edu/brazil (1918, p. 29).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Artur da Silva Bernardes, ao Congresso Mineiro, em sua 1ª sessão ordinária da 8ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1919, p. 31- 38).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Artur da Silva Bernardes, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 8ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1922, p.25).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Raul Soares de Moura, ao Congresso Mineiro, em sua 2ª sessão ordinária da 9ª legislatura. Bello Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1924, p. 225- 240).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Fernando Mello Vianna, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 9ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1925, p. 25-80).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Fernando Mello Vianna, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 9ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1926, p. 73- 166).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrade, ao Congresso Mineiro, em sua 1ª sessão ordinária da 10ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1927, p. 16).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrade, ao Congresso Mineiro, em sua 3ª sessão ordinária da 10ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1929, p. 73).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Minas Gerais, Antonio Carlos Ribeiro de Andrade, ao Congresso Mineiro, em sua 4ª sessão ordinária da 10ª legislatura. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais. crl.edu/brazil (1930, p. 32-69).

Mensagens de Presidentes do Estado de Mato Grosso (1889-1930)

MATO GROSSO. Decreto nº. 759, de 22 de abril de 1927. Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso, Cuiabá, 1927.

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Manoel José Murtinho, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária da 2ª legislatura. Cuiabá: Tipografia do Estado. crl.edu/brazil (1893, p. 14).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Manoel José Murtinho, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária da 2ª legislatura. Cuiabá: Tipografia do Estado. crl.edu/brazil (1895, p. 10-11).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso Presidente, Antonio Correia da Costa, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária aberta. Cuiabá: Tipografia do Estado. crl.edu/brazil (1897, p. 29).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Antonio Cesário de Figueiredo, à Assembléia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária aberta. Cuiabá: Tipografia do Estado. crl.edu/brazil (1899, p. 14- 29).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Pedro Alves de Barros, à Assembleia Legislativa, em sua 3ª sessão ordinária da 5ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1902, p. 25).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Antonio Pedro Alves Barros, à Assembleia Legislativa, em sua 3ª sessão ordinária da 6ª legislatura. Cuiabá: Tipografia do Oficial. crl.edu/brazil (1905, p. 27).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Pedro Leite Osório, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária da 7ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1907, p. 16-18).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Generoso Paes de Souza Ponce, à Assembleia Legislativa, em sua 3ª sessão ordinária da 7ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1908, p. 18-19).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso - Vice- Presidente, Pedro Celestino Correia da Costa, a Assembleia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária da 8ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1909, p.12).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso - Vice- Presidente, Pedro Celestino Correia da Costa, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária da 8ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial, crl.edu/brazil (1910, p. 08).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, à Assembleia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária da 9ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1912, p. 25).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária da 9ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1913, p. 39- 42).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, à Assembleia Legislativa, em sua 3ª sessão ordinária da 9ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial, crl.edu/brazil (1914, p. 24).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Joaquim Augusto da Costa Marques, à Assembleia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária da 10ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1915, p. 17).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Caetano Manoel de Faria Albuquerque, à Assembleia Legislativa, em sua 2ª sessão ordinária da 10ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1916, p. 54-57).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Camilo Soares de Moura, à Assembleia Legislativa. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1918, p. 24).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Camilo Soares de Moura, à Assembleia Legislativa. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1919, p. 32- 40).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Francisco de Aquino Correia, à Assembleia Legislativa, em sua 3ª sessão ordinária da 11ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1920, p. 31-33).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Pedro Celestino Correia da Costa, à Assembleia Legislativa. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1922, p. 17-20).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Pedro Celestino Correia da Costa, à Assembleia Legislativa. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1923, p. 35-37).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Pedro Celestino Correia da Costa, à Assembleia Legislativa. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1924, p. 34-35).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso - Vice- Presidente Estevão Alves Correia, à Assembleia Legislativa. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1925, p. 24).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Mário Correia da Costa, à Assembleia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1926, p. 65).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Mário Correia da Costa, à Assembleia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária da 14ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1927, p. 122).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso Presidente Mário Correia da Costa, a Assembléia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária da 15ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1928, p. 145).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Mário Correia da Costa, à Assembleia Legislativa, em sua 3ª sessão ordinária da 14ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1929, p. 87- 93).

_____. Mensagem dirigida pelo Presidente de Estado de Mato Grosso, Aníbal Toledo, à Assembleia Legislativa, em sua 1ª sessão ordinária da 15ª legislatura. Cuiabá: Tipografia Oficial. crl.edu/brazil (1930, p. 39- 46).

_____. V RELATÓRIO, apresentado ao Diretor Geral da Instrução pública de Mato Grosso, Major José Estevão Correia, ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior Justiça e Fazenda, Manoel Paes de Oliveira. Cuiabá, 29 de março de 1912.