

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO — MESTRADO

MILEIDE MATEUS DOS SANTOS

O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no  
município de Uberabinha, MG — 1911 a 1930

Uberlândia, MG  
2019

MILEIDE MATEUS DOS SANTOS

O GRUPO ESCOLAR BUENO BRANDÃO COMO EXPRESSÃO  
REPUBLICANA NO MUNICÍPIO DE UBERABINHA, MG — 1915 A 1930

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Betânia de Oliveira L. Ribeiro

Linha de pesquisa: história e historiografia da educação

Uberlândia , MG  
2019

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

---

S237g Santos, Mileide Mateus dos, 1987-  
2019 O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, MG - 1915 a 1930 [recurso eletrônico] / Mileide Mateus dos Santos. - 2019.

Orientadora: Betânia de Oliveira L. Ribeiro  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.993>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

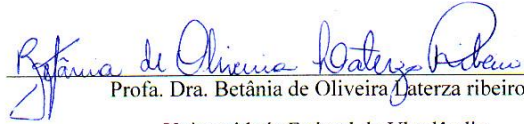
1. Educação. 2. Sociologia educacional. 3. Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão - História - 1915-1930. 4. Educação - História - Minas Gerais - Minas Gerais. I. Laterza, Betânia (Orient.). II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

---

CDU:37

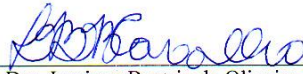
Glória Aparecida – CRB-6/2047

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânia de Oliveira Laterza ribeiro

Universidade Federal de Uberlândia



Prof. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

Universidade de Uberaba



Prof. Dr. José Carlos Souza Araújo

Universidade Federal de Uberlândia

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter proporcionado a realização dessa nova etapa em minha vida, por me fortalecer quando necessitava.

À professora doutora Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, que me orientou com delicadeza e gentileza, paciência e dedicação, incentivos e entusiasmo, comprometimento e, acima de tudo, amizade.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que me concedeu a bolsa de estudos sem a qual eu não teria a estabilidade necessária para me dedicar à pesquisa integralmente.

Aos professores José Carlos de Araújo e Sônia Santos, pelas contribuições valiosas no exame de qualificação.

Aos meus familiares que me auxiliaram nessa minha trajetória, com incentivos e amparo nos momentos de angústia.

Ao pessoal do Arquivo Público Mineiro e Arquivo de Público de Uberlândia, cuja atenção, simpatia e disponibilidade tornaram menos penoso o trabalho de achar documentos para compor o rol de fontes de pesquisa.

A Marcia, pela grande acolhida na hora da pesquisa.

Ao diretor da Escola Estadual Bueno Brandão, por ter auxiliado no desenvolvimento da pesquisa.

A Thais, pelos auxílios nas horas de estudo.

Ao secretário do programa de pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, James, por sua disponibilidade e seus esclarecimentos na resolução de problemas.

A todos que auxiliaram direta ou indiretamente na realização deste trabalho.

*A minha mãe, Irene, por sua ajuda, por sua paciência e seu amor incondicional.*

## RESUMO

SANTOS, Mileide Mateus Dos Santos. *O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, 1911 a 1930*. 2019. Dissertação (mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

**S**eguindo a as perspectivas de enfoque da história e historiografia da educação no Brasil, este estudo trata das origens do funcionamento do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, na então São Pedro de Uberabinha, cidade do interior de Minas Gerais. A pesquisa objetivou entender como os ideias republicanos aí se expressaram por meio do grupo escolar e o que demandou o município; ou seja, objetivou situar o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no movimento de reforma da instrução pública a fim de compreender o financiamento via caixa escolar (circunstâncias de criação e ações associadas) e entender o funcionamento diário do grupo escolar com base nas relações profissionais e pedagógicas. Construir tal compreensão exigiu contextualizar a infância nessa escola primária segundo um referencial teórico-metodológico e dialético que articula o contexto local com o geral à luz de fontes documentais (diários de professores, cadernos de atividades de alunos, atas de reuniões, jornais etc.). O referencial documental e bibliográfico foi trabalhado dialeticamente, de modo a abarcar a infância no processo histórico do grupo escolar em seus primeiros cinco anos de existência. O recorte temporal estudado vai de 1911 a 1930. Os resultados da pesquisa apontam, dentre outras constatações, a preocupação da escola com a manutenção de suas operações, assim como da ordem e do comportamento discente. Dos mecanismos usados para tal fim, a constituição e a ação da caixa escolar ajudaram a cooptar docentes e discentes no processo de consolidar o grupo escolar: pela sujeição a ditames de frequência e de comportamento ou indo às ruas expor as condições da educação pública a fim de sensibilizar a sociedade ao ponto da contribuição financeira para manter o grupo escolar ativo e apto a suprir a expectativa de escolarização que os republicanos suscitaram na população.

**Palavras-chave:** sociedade; grupo escolar; funcionamento; caixa escolar; contribuição

## RESUMO

SANTOS, Mileide Mateus Dos Santos. *Júlio Bueno Brandão Public School as a Republican expression in the city of Uberabinha, 1911 to 1930*. 2019. Dissertation (master's degree in Education) — Education School, Federal University of Uberlândia.

**T**his study deals with the origins of Júlio Bueno Brandão Public School operations in the city of São Pedro de Uberabinha. The study aimed to understand how Republican ideas were expressed in Uberabinha through this school and what it required from the local society; that is, it sought to place the school Júlio Bueno Brandão in public education reforming movement in order to understand financing through the school fund (circumstances of its creation and associated actions) as well as its daily functioning based on professional and pedagogical relationships. Constructing such an understanding required contextualizing childhood in this primary school according to a theoretical-methodological and dialectical framework that articulates the local context with the general in the light of sources (notebooks of activities of students, meetings minutes, newspapers, etc.). Documents and bibliography was worked dialectically, in order to encompass childhood in the historical process of the public school in Uberabinha in its first five years of life. The research covered 1911–1930 period. Results indicate, among other findings, concern of the school as to maintain its operations as well as to control student behavior and school attendance. Among mechanisms applied to this end, the creation and actions of a school funding helped to co-opt professors and students in the process of consolidating the public school locally: by subjecting themselves to frequency and behavior standards as well going to the streets to exposing the public education material conditions to sensitizing society to the point of making people help to keep the school group operating and able to fulfill expectations of schooling Republicans raised in population.

**Keywords:** society; public school; school fund; financial aid



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Difusão de grupos escolares na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba	39
QUADRO 2	Frequência de alunos do primeiro semestre masculino e misto	49
QUADRO 3	Frequência discente do primeiro semestre feminino e misto	50

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	As três ferrovias do Triângulo Mineiro	40
FIGURA 2	Circunstâncias de chegada de trem a Uberabinha	42
FIGURA 3	Ofício do diretor do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão em 1914, Honorio Guimarães	46
FIGURA 4	Grupo Escolar Bueno Brandão, Uberabinha, MG, 1915	47
FIGURA 5	Alunos e alunas do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, s. d.	75
FIGURA 6	Primeira geração de professores do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão	81
FIGURA 7	Alice Paes, docente do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão	82
FIGURA 8	“Folha de rosto” de caderno de atividade de aluna do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, 1915	87
FIGURA 9	Folha com atividade da disciplina Geometria e Desenho no caderno de atividades	98
FIGURA 10	Página da seção da disciplina Geografia no caderno de atividades, 1915	102

## LISTA DE TABELA

TABELA	Analfabetos e população de 7–14 anos de idade — Uberabinha, MG, 1920	43
--------	---	----

*Tenho a impressão de ter sido uma criança brincando à beira-mar, divertindo-me em descobrir uma pedrinha mais lisa ou uma concha mais bonita que as outras, enquanto o imenso oceano da verdade continua misterioso diante de meus olhos.*

— ISAAC NEWTON

# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DO GRUPO ESCOLAR MINEIRO	21
1.1 <b>Elementos da instrução pública em Minas Gerais: república e modernização</b>	21
1.1.1 <i>Instrução pública em meio a interesses políticos, econômicos e sociais</i>	26
1.2 <b>Escolarização republicana em Minas Gerais</b>	35
1.2.1 <i>São Pedro do Uberabinha: escolarização no interior mineiro “progressista”</i>	39
1.2.2 <i>O primeiro grupo escolar de Uberabinha</i>	45
2 O PÚBLICO E O PRIVADO NO COTIDIANO DO GRUPO ESCOLAR	54
2.1 <b>Sentidos do público e do privado no grupo escolar</b>	55
2.2 <b>Caixa escolar e sociedade civil: manutenção da criança na escola pública</b>	59
2.3 <b>Festas escolares: civismo e arrecadação de recursos</b>	70
3 PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES NO GRUPO ESCOLAR	80
3.1 <b>Escrita, (re)leitura e avaliação: caderno de aluna como espaço da prática escolar</b>	85
3.1.2 <i>Estudos de da disciplina caligrafia</i>	89
3.1.3 <i>Atividades da disciplina Língua Pátria</i>	92
3.1.4 <i>Atividades da disciplina de Aritmética</i>	94
3.1.5 <i>Atividades da disciplina de Geometria</i>	95
3.1.6 <i>Atividades da disciplina de Geometria e Desenho</i>	97
3.1.7 <i>Atividades da disciplina Geografia</i>	100
3.1.8 <i>Atividades da disciplina História do Brasil</i>	103
3.1.9 <i>Atividades da disciplina História Natural Física e Higiene</i>	104
3.1.10 <i>Atividades da disciplina Instrução Moral e Cívica</i>	106
3.2 <b>À guisa de síntese analítica</b>	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE	122

## INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil abriu um campo relevante de estudos acadêmicos. A relevância se traduziu na construção de conceitos e categorias de pesquisa, de problemas e abordagens; também na elaboração e validação de métodos e técnicas. Sobretudo, a relevância se mostrou na ampliação dos tipos de vestígios do passado que passaram a ser legitimados como documento histórico, como fonte de pesquisa — numa palavra, como elemento essencial ao fazer do historiador. As fontes históricas são a matéria que ele espera encontrar e da qual se apropria para tecer discursos históricos (PINSKY, 2005); ou seja, para construir, materializar e expor uma compreensão do passado a que pertencem as fontes consideradas para escrever a história. As fontes são o que permite ao historiador cumprir seu ofício de interpretar como foi a vida no passado; são a matéria-prima da produção da história como conhecimento.

Justamente por depender de fontes, o conhecimento histórico tende a não se fechar, a não se encerrar: está aberto ao efeito que podem ter a descoberta de fontes e o tratamento histórico. É improvável que os historiadores consigam ter acesso a todos os registros preservados de dado recorte temporal. A probabilidade maior é que consigam levantar um número suficiente que lhes permita construir uma compreensão mínima do objeto de estudo; mas uma compreensão sempre suscetível de ser ampliada, detalhada, complementada e até revista, à proporção que aparecerem fontes não consultadas antes e que abram perspectivas de novos questionamentos, reflexões e interpretações.

Como se infere, saber da existência e localizar documentos passíveis de ser considerados como fontes para a pesquisa é um elemento central ao historiador, pois lhe abre a possibilidade de poder dar lastro — ou não — aos desdobramentos das hipóteses ou indagações que o levam a campo em busca de registros do passado. Nesse caso, saber da existência de documentos e, logo depois, saber que foram consumidos, que se perderam para sempre tende a deixar uma sensação forte de frustração no pesquisador. No plano da investigação acadêmica, uma notícia tal deixa, ainda, certa sensação de desespero, que combina pouco com o cumprimento de prazos regimentais. Isso porque obriga a refazer o percurso: rever motivações iniciais de pesquisa, reelaborar perguntas ou hipóteses, objetivos e outros pontos que estruturam uma pesquisa acadêmica. Numa palavra, é preciso fazer quase tudo de novo; em especial, encontrar outros documentos que possam sustentar a nova tentativa de entender dado recorte do passado.

Dificuldades como esta do desaparecimento de fontes se impuseram à concretização deste estudo. No início da condução dos procedimentos de pesquisa de mestrado na área de história e historiografia da educação aqui exposta, o que parecia certo de início se tornou incerto e complicado. A experiência adquirida na graduação em Pedagogia e em curso de pós-graduação, que pareceram suficientes para realizar a investigação quando as fontes foram localizadas, mostraram ser insuficientes ante esse primeiro entrave da pesquisa.

Em Martinésia, distrito de Uberlândia (MG), há uma escola criada no início do século XX. Desde então a escola se sujeitou a políticas públicas diversas que guiaram os rumos da educação em áreas rurais até se consolidar como a Escola Municipal Antonino Martins da Silva. Residir nesse distrito era um fator de praticidade que facilitaria a pesquisa sobre as origens da escola. A busca inicial nos arquivos escolares localizou documentos de época que abriam possibilidades de especular sua gênese em seu contexto histórico, os anos 1910–20. Mas a empolgação por esse achado durou pouco. Veio a notícia de que os documentos onde constavam aqueles que serviriam de fontes haviam sido queimados, sem que se pudesse consultá-los com atenção e dedicação. Com o fim das fontes localizadas, foram-se as intenções iniciais de estudo. Foi preciso rever o projeto de pesquisa.

Nesse momento, o apoio da orientação foi fundamental para nortear o recomeço e aproveitar o que já havia sido definido e feito. Assim, foi mantido o recorte temporal, que permitiria aproveitar o conteúdo de certas disciplinas do mestrado, tais com as relações entre República e escola pública e entre o público e o privado no domínio do grupo escolar: o modelo republicano de escola pública. A mudança de foco (de escola rural para grupo escolar) exigiu mudança de lócus: de Martinésia para Uberlândia. A mudança de objeto de estudo de modo a conformá-lo ao recorte temporal levou ao Grupo Escolar Bueno Brandão, criado formalmente em 1911 e instalado em 1914, na então cidade de São Pedro do Uberabinha.

Se a mudança de enfoque se delineou com facilidade, elaborar o objeto de estudo seria outra história, pois havia o problema central das fontes, ou seja, de encontrá-las. Um fator importante é que essa escola já havia sido estudada segundo perspectivas de pesquisa que aplicam a este estudo, daí que o pressuposto inicial era de que não haveria mais fontes relativas ao período. Se houvesse, teriam sido arroladas em estudo sobre o grupo Bueno Brandão. Mais uma vez, a experiência da orientação fez diferença quanto a mostrar que a autora do estudo tinha recorrido, em especial, ao jornal como fonte; ou seja, que não havia esgotado as possibilidades de registro do passado da escola naquele momento. Assim, foram empreendidos esforços para tentar localizar registros materiais que pudessem ser usados como fonte de estudo.

Os documentos encontrados de início se referem só a períodos mais avançados ao longo do século XX. Foi desmotivante a falta de registros materiais com data mais próxima do recorte temporal definido. Vieram questionamentos: seria possível mesmo pesquisar o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão? Não seria mais sensato procurar outras instituições de outros períodos que tivessem preservados documentos de registro de sua existência? O conselho da orientação foi persistir buscando!

Com efeito, a persistência na busca teve sua recompensa: apareceram um caderno de aluna — com proposição de atividades, execução e correção — e um livro de atas de reunião com anexos. Esse achado não só pôs fim a certa angústia, como também renovou a motivação para fazer a pesquisa. As fontes apontaram dois elementos centrais importantes no grupo escolar: financiamento/manutenção da escola pública e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação. No primeiro caso, destaca-se a relação entre o público — a exemplo das políticas e ações do governo — e o privado — tais como as iniciativas locais da escola a fim de captar recursos em meio à sociedade civil, captar o apoio da comunidade. Subjacente a iniciativas e ações do grupo escolar em prol de sua manutenção, estava a caixa escolar: instituição intraescolar responsável por angariar recursos, compor um fundo escolar e aplicá-lo. No segundo caso, entram em cena o ensino de conteúdos disciplinares e as práticas de escrita escolar.

O passo seguinte foi elaborar o problema de estudo. A busca por um objeto começou com o pressuposto de que a pesquisa ressaltasse ângulos não explorados (como a associação com a ascensão da República e a sucessiva crise econômica) e práticas escolares cotidianas e sua influência no meio interno e externo (como a relação entre professor e aluno, professor e diretor, procedimentos adotados, normas e outros). Era preciso envolver o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão com a cidade de São Pedro de Uberabinha numa perspectiva de tratar do elemento local em relação ao global e de modo a evidenciar a inserção do grupo escolar na esfera da cultura e da sociedade; ou seja, da modernização, da política (políticas educacionais), da economia (crise e pobreza), da iniciativa privada (assistencialismo e filantropia).

Aos poucos, a reflexão em torno desses requisitos de pesquisa produziu dúvidas, as quais evoluíram para indagações e, então, para estes questionamentos que delineiam os contornos da problemática: a instalação do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão nas décadas iniciais do regime republicano refletiu os problemas por que passava a recém-criada República? Como a relação entre o público e o privado se manifestou nesse grupo escolar? Que importância teve a caixa escolar para seu funcionamento cotidiano e sua manutenção?



Como era a atuação do corpo docente dentro e fora da sala de aula e que metodologias aplicavam?

A busca de respostas para tais indagações foi guiada pela definição de objetivos — geral e particulares. No plano geral, a pesquisa objetivou entender como as ideias republicanas se expressaram no município de Uberabinha por meio do grupo escolar e o que demandou o município. No plano específico, a investigação objetivou:

- situar o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no movimento de reforma da instrução pública e de alfabetização em massa
- compreender o financiamento da instrução pública pela ação da caixa escolar como instância de articulação de interesses da “coisa pública” com interesses particulares;
- delinear as circunstâncias de criação e as ações associadas com a caixa escolar no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão para o funcionamento e a manutenção da escola;
- entender o funcionamento diário do grupo escolar com base nas relações profissionais entre corpo docente e direção, nas relações de ensino e aprendizagem entre docentes e discentes e nas relações de aproximação e acolhimento entre grupo escolar e sociedade.

Explorar esses objetivos tendo em vista os processos histórico-sociais exigiu o exercício da interpretação, conduzido mediante uma imersão atenta e sensível nas fontes a fim de extrair sentidos implícitos do objeto de estudo e sua construção (MOREIRA, 2002). A abordagem qualitativa se fez mais coerente a uma pesquisa com tais propósitos e tal escopo; em especial, pela abertura à interpretação, que não se pretendeu abrangente — mas sim aprofundada — e a um movimento de ir do global ao local: da União aos municípios, do discurso da lei que cria a escola às práticas escolares cotidianas, e assim por diante. Para articular o local com global, o método histórico dialético se fez mais apropriado. O recorte temporal da investigação delimitou os anos de 1911 e 1930 como início e fim, pois abrangem a criação do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, a gestão de Honorio Guimarães como primeiro diretor e registros concretos das práticas docentes e discentes nessa escola.

A esses passos da pesquisa se juntou a contextualização do objeto estudo: a explicitação do contexto social de surgimento do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Contexto este marcado pela escassez de escolas públicas, isto é, pelo excesso de analfabetos

no todo da população brasileira (ARAÚJO, 2006). A contextualização se valeu de autores que discutiram a educação historicamente nos anos 1910–20, sobretudo os que abordassem assuntos como as práticas escolares; igualmente, valeu-se da leitura crítica e anotada de textos acerca de temas relacionados com o assunto grupo escolar, em especial o surgimento, os desdobramentos e a difusão como modelo adotado país afora no início da Primeira República.

A busca por fontes se iniciou pelos arquivos da Escola Municipal Bueno Brandão. Daí se estendeu ao acervo da Biblioteca Municipal de Uberlândia. A seguir, a busca ocorreu no Arquivo Municipal dessa cidade e se estendeu ao Arquivo Público de Belo Horizonte (MG). A busca resultou em documentos importantes para compor o rol de fontes da pesquisa, a exemplo de texto dactilografado e de manuscritos, em folhas avulsas e encadernadas; além de fotografias, relatórios semestrais/anuais feitos e enviados pelo diretor do grupo escolar e de textos jornalísticos sobre acontecimentos envolvendo a escola, tais como festas e inauguração de obras. Os materiais encontrados levaram a informações essenciais da população de Uberabinha, ou seja, ao aumento demográfico na região e à necessidade de criar um estabelecimento de ensino primário que suprisse a demanda dessa população crescente.

O manuseio das fontes levou a definir o trabalho com as circunstâncias de criação, instalação e funcionamento do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão e com sua influência na sociedade de Uberabinha, como sugerem os relatórios encaminhados à secretaria do Estado pelo diretor escolar. A escolarização no grupo escolar alcançava seu meio externo, conforme mostram falas do diretor de que o ensinamento interferia nos setores sociais, culturais, políticos, econômicos da região. Além disso, as fontes permitiram ver a preocupação em alfabetizar as crianças ante uma condição econômica de crise, pela qual o país passou nos primórdios da República.

A constituição da Primeira República inclui a tentativa de organizar e consolidar preceitos de um cidadão modelo. Como diz Nascimento (2015, p. 17.441),

No Brasil, a efervescência das ideias pedagógicas modernas advindas dos países ditos de primeiro mundo, durante o final do século XIX e início do século XX, fez com que médicos, juristas, intelectuais e religiosos voltassem seus olhares sobre a infância brasileira, particularmente sobre a infância pobre. Com o ideal de modernizar o país nos moldes europeus, a infância foi vista como um dos principais focos de atenção.

Com efeito, a instrução primária foi adotada como “bandeira do progresso”, pois era um locus privilegiado para guiar a formação das crianças em função de certos interesses e certos valores, por exemplo. Atentos ao papel da infância como momento ideal para inculcar

valores, os republicanos instituíram o ensino primário público, gratuito e laico. Diante disso, inicia-se a organização de um espaço escolar que pudesse receber para escolarização o máximo possível de crianças. À escola pública acessível à população caberia instruir civilizando e moralizando. O ritmo da República era o da mudança — da modernização.

Para isso, surge o grupo escolar: modelo de escola graduada derivado de tentativas de alcançar as condições educacionais de países mais desenvolvidos economicamente (SOUZA, 1998). O primeiro grupo escolar surge na cidade de São Paulo. O governo paulista identificou a importância do ensino primário e a relevância de disseminar um novo modelo de escola. O grupo escolar, conforme Souza (1998), “[...] compreende a proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas”. Como dizem Souza e Faria Filho (2006), a instrução pública adentrou as cidades levando o ideário republicano e uma visão de mundo civilizado que traduziam na ideia de grupo escolar, no caso da educação. Também, Pinheiro (2002) argumenta nesse sentido ao dizer que os grupos escolares marcaram a feição urbana modernizada da cidade brasileira, tanto quanto a praça. E, assim como os jardins embelezam as praças, os grupos escolares “embelezaram” a urbe: as feições arquitetônicas e a fachada se impuseram, vistosas, ante a “simplicidade” da arquitetura de cidades interioranas e pequenas.

O grupo escolar se tornou uma das instituições educacionais mais representativas do Brasil, ao menos até a década de 1950. Muito foi apostado na capacidade de tal instituição extinguir a “chaga” do analfabetismo e alçar o Brasil à condição de nação desenvolvida, civilizada. Com esse modelo de escola, o ensino primário público e gratuito estendeu a escolarização a um número maior de crianças, em especial da classe trabalhadora, além de levar a mudanças na organização do ensino em cada estado.

Com efeito, a Câmara dos Deputados de Minas Gerais foi palco de debate sobre a organização da instrução primária. Como resultado do debate, foi aprovada a lei 439, de 28 de setembro de 1906, conhecida como Reforma João Pinheiro. A lei estabeleceu que a escola era um “[...] instituto de educação intelectual, moral e física” (MINAS GERAES, 1906) e que o ensino primário seria gratuito e obrigatório, em escolas isoladas, grupos escolares e escolas-modelo anexas às escolas normais. Nesse sentido, o governador João Pinheiro inseriu Minas Gerais no movimento de mudanças na educação no momento mesmo em que foram instauradas. O estado ganhou mais destaque. Como diz Araújo (2012, p. 453), a reforma teve intenções de intervenção para “redirecionar” o que se viu como problemas sociais e da educação e “estabelecê-la em outro patamar”.

O projeto educacional do grupo escolar, como sustenta Araújo (2012, p. 453), pode “[...] não ter se realizado a contento [...]”, mas a escola graduada e gratuita republicana “[...] explicitava ambições políticas, em sentido geral, de caráter diverso”. Exemplo disso seria certas atribuições que colaram na concepção de grupo escolar e suas relações com a infância, ou seja, iniciativas assistenciais e filantrópicas articulando interesses jurídicos, empresariais, políticos e médicos (KUHLMANN JÚNIOR, 2010).

Com esses atributos, a noção de grupo escolar se aliou, sobremaneira, à de instituição escolar como categoria essencial para estudar a história da educação no Brasil. Escrever a história dessas instituições supõe delinear sua criação, seu desenvolvimento e seu funcionamento pedagógico, didático e administrativo: fatores importantes, dentre outros, para interpretar efeitos, causas e consequências, mudanças e permanências nos processos históricos da educação envolvendo a política, a sociedade, a economia e a cultura. Como afirmam Araújo e Inácio Filho (2005, p. 168), pesquisas sobre o grupo escolar

[...] centram-se no intuito de compreender a gênese, sua trajetória, a cultura escolar constituída, sua projeção local e regional, suas concepções educativas e pedagógicas, enquanto se configuram como formadoras, bem como irradiadoras de posturas vinculadas ao ideário da escola pública, da escola privada confessional ou não. Nesse sentido as instituições escolares são fontes fundamentais para a apreensão de uma cultura.

É para essas intenções que convergiu a pesquisa descrita nesta dissertação de mestrado. Ela reitera a construção de objetos de pesquisa em torno da instituição escolar: o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, cuja história foi retomada de modo a ser ampliada com base em fontes não consideradas em estudos anteriores. O material levantado permitiu delinear outras facetas da escola, em especial a preocupação com a infância desvalida e a prática da escolarização. As fontes apontam o papel do grupo escolar nesse quesito ao criar mecanismos para superar entraves menores à escolarização da prole de famílias que não podiam pagar nem por cadernos. Era o preço a ser pago pela crise financeira que se sucedeu à transição de monarquia a republicanismo como regime de governo e se impôs como um dos primeiros entraves à concretização do desenvolvimento vislumbrado e projetado, em especial na educação, pelos republicanos.

Os desdobramentos dos argumentos da pesquisa expostos nesta introdução foram distribuídos em três seções. A *seção primeira* apresenta o panorama político, econômico, social e educacional do Brasil e de Minas Gerais nos primeiros decênios da República. Inclui temas como crise financeira, estabelecimento do grupo escolar (no Brasil, em Minas e em

Uberabinha) como modelo escolar e como fruto de reformas educacionais e o problema do analfabetismo, em que a instrução pública se projetou como solução para os problemas estruturais do país. A criação do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, objeto de estudo, ilustra as observações mais gerais e estabelece o ele entre o município e nacional. A *seção segunda* discorre sobre as relações entre a esfera do público e a esfera do privado no contexto da educação, sobretudo no funcionamento do grupo Bueno Brandão em seus primeiros anos. Buscou- a compreender a abrangência do elemento privado no estabelecimento público, evidenciando o que foi arrecadado para a manutenção da instituição de ensino. Ações e iniciativas de arrecadação de doações em nome da escola e envolvendo comunidade escolar e sociedade são temas desdobrados no contexto de caracterização da caixa escolar como instituição dentro de outra instituição: de ações práticas em nome da manutenção do grupo escolar e de sua função social. A *seção terceira* aborda o cotidiano do grupo escolar do ponto de vista das práticas docentes e discentes, em especial atividades escritas envolvendo conteúdos de disciplinas variadas e os métodos de ensino, avaliação e aprovação. A importância do diploma de ensino primário para a sociedade e a forma como as matérias eram trabalhadas são temas desdobrados na seção, em especial no tocante a influenciar comportamentos e disciplinar os corpos para apresentá-los como saudáveis e a educar as mentes em função de um perfil de cidadão republicano por completo.

## 1 CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO DO GRUPO ESCOLAR MINEIRO

Uma iniciativa local no campo da escola pública da cidade de São Paulo na última década do século XIX desencadeou um projeto nacional de luta contra o analfabetismo, cujo percentual chegava a quase 85% da população brasileira em 1900. Em 1894, foi instituído o chamado *grupo escolar*: modelo de escola graduada pública para suprir a demanda de escolarização e reduzir aquele índice. Dentre outros elementos, o grupo escolar foi caracterizado pela organização do tempo (escolarização desdobrada em graus de aprendizagem) e introdução de metodologias de ensino e técnicas pedagógico-administrativas, dentre outros atributos inovadores. Não demorou até que a inovação desse modelo de escola o projetasse como padrão para organizar a escola primária pública e gratuita país afora.

Minas Gerais adotou o grupo escolar como modelo de escola pública em 1906, ano em que foi lançada a reforma da instrução pública pelo então presidente do estado de Minas Gerais João Pinheiro. Contudo, sua morte, em 1908, criou entraves à concretização da reforma. Assumiu o governo seu vice-presidente, Júlio Bueno Brandão, que teve de renunciar ao cargo no Senado para governar até abril de 1909. Eleito presidente de estado, voltou à presidência de 1910 a 1914. Foi nesse período que intelectuais e autoridades políticas de São Pedro do Uberabinha, tida como cidade progressista da região do Triângulo Mineiro, conseguiram articular a criação do primeiro grupo escolar de Uberabinha. A importância do acontecimento ficou registrada na inclusão de Júlio Bueno Brandão no nome da escola como forma de homenageá-lo. Nesse sentido, esta seção busca situar a criação desse grupo escolar no movimento de reforma da instrução pública e de interesses pelo ensino primário das primeiras décadas da era republicana. Esta compreensão histórica do surgimento e das condições iniciais de funcionamento da escola é, também, um panorama educacional, social, político e econômico dos desdobramentos do ensino primário em Minas Gerais nos primórdios da República, em que se evidenciam as relações entre o local, o regional e o nacional no contexto da concretização da instrução escolar gratuita.

### 1.1 Elementos da instrução pública em Minas Gerais: república e modernização

Os republicanos desejaram um novo contexto político-econômico-educacional. Procuraram ignorar tudo que representava o império — referência à “ignorância” e ao “atraso” cultural, econômico e político. Medidas para concretizar seus desejos incluíam não só criar uma política educacional assentada na escola graduada para erradicar o

analfabetismo; mas ainda ampliar o transporte ferroviário e urbanizar cada vez mais as cidades. Exemplo dessas mudanças ocorreu em São Paulo. O estado se organizou apostando nas ferrovias como possibilidade de superar dificuldades de conexão e transporte entre regiões produtoras de café e regiões de prestação de serviços e comércio varejista (cidades e capital), além do embarque no porto exportador.

As ferrovias possibilitaram mudanças estruturais na cidade de São Paulo, mudando-lhe suas feições, alterando a antiga paisagem com seus trilhos, levando notoriedade a muitos locais antes desabitados. Evidentemente, os novos caminhos por onde passaram os trilhos valorizaram muitas regiões na Capital, inclusive locais de várzeas, antes desfavorecidos, e posteriormente estruturados como bairros operários. Além disso, o transporte fluvial facilitou e acelerou o transporte do café até o destino final e, segundo Love, “[...] desempenhou importante papel na expansão do café, ligando as plantações mais remotas às estações das estradas de ferro” (OLIVEIRA, 2017, p. 35–6).

De fato, a perspectiva do transporte ferroviário, ou seja, das linhas de comunicação entre litoral/capital e interior, aproximariam a sociedade da experiência da Europa (de locomoção e urbanização), ao menos nos estados que puderam arcar com a construção ferroviária. O transporte ferroviário seria central para desdobrar etapas da estruturação da instrução pública via criação de grupos escolares. Materiais de construção, mobiliário e materiais escolares puderam chegar a lugares mais remotos. Diretores escolares de cidades que não dispunham de profissionais podiam contar com docentes de outras cidades graças ao transporte veloz dos trens. Inspetores podiam se deslocar com mais facilidade e rapidez para avaliar avanços e retrocessos e relatá-los ao governo. Nessa perspectiva, a educação e a cultura tomariam novo rumo: o da modernização.

Convém esclarecer a ideia de modernização, que passou a constituir um eixo de compreensão de uma nova dinâmica na cultura: a modernidade. Esse autor viu o século passado como terceira fase da modernidade. Ela compreenderia o fenômeno da modernização caracterizado pela ausência e fragmentação, dificuldade de se mover entre contradições e o autoconhecimento. Ele observou que especialistas da modernização trataram, com invisibilidade e euforia, um discurso sem criticidade. As visões eram limitantes, mas englobava uma sequência de razões complexas, conforme suas observações.

Conforme Berman (1986, p. 16),

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, [...] a industrialização da produção, que acelera o próprio ritmo de vida, [...] a descomunal explosão demográfica, [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, [...] que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando por obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No séc. XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização”.

A ideia de modernização foi comentada, também, por Eisenstadt (1966, p. 11):

Historicamente, modernização é o processo de mudança para os tipos de sistemas sociais, econômicos e políticos que se desenvolveram na Europa ocidental e América do Norte entre os séculos XVII e XIX, espalhando-se, então, por outros países europeus e, nos séculos XIX e XX, pelos continentes sul-americano, asiático e africano.

Como se lê, modernizar se iguala a mudar; e a mudança desencadeada pelo processo de modernização se refere, acima de tudo, à vida social, à economia e à política. Além disso, a mudança ocorreu diferentemente no tempo e no espaço. Enquanto colônias de potências políticas e econômicas como Inglaterra e França receberam os ventos da mudança ainda no século XIX, a colônias de países de menos projeção como Portugal esses ventos só chegariam com força de transformação abrangente no século XX, por mais que alguns processos sociais já o indicassem, como no caso do Brasil. Enquanto a escravidão foi abolida em 1888 (mudança no sistema social) e a República foi instituída em 1889 (mudança no sistema político), o sistema econômico só mudaria nas primeiras décadas do século XX, quando o processo de industrialização veio substituir a produção agrícola e pecuária (ou seja, do meio rural) como base da economia

Para Germani (1974), a modernização foi uma modificação social global. Corresponde — e se harmoniza — com transformações na esfera produtiva e social, assim como política. De fato, esse autor reitera as ideias expostas antes; mas salienta um argumento importante: as particularidades de cada processo de modernização. Dito de outro modo, modernização foi um processo “global”, mas é preciso apontar seus “processos componentes” em “cada país”. A singularidade estaria em elementos da “transição” de um sistema a outro, quais sejam: a “seqüência” e a “velocidade” de tais “processos componentes”. Isso porque os contextos



históricos “variam consideravelmente de país para país”, seja em “nível nacional” ou “internacional” (p. 8).<sup>1</sup>

A modernização teve implicações na formação de uma cultura para fazer desenvolver a economia. Era necessária uma modernização ampla da sociedade: revisão de processos e práticas seria central para o desenvolvimento almejado. Questões como crescimento e diminuição da natalidade, além de mortalidade e modificações estruturais na família, foram postas na mesa para ser debatidas. O debate tratou do aumento das classes sociais medianas e direitos civis e sociais como educação e a eclosão de associações voluntárias para que tais direitos pudessem ser valorizados e validados. Era preciso inculcar no meio social e político a importância da colaboração para que o país todo fosse afetado beneficentemente pela industrialização.

Nessa perspectiva de modernização como novos processos de dimensões múltiplas na vida humana no decorrer do final do século XIX e meados do século XX, convém salientar Gómez (2005, p. 173) e o que vê como práticas disciplinares para formatar cidadãos e cidades latino-americanos no século XIX: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas; ou seja, condutas fundadas e legitimadas pela escrita. O ato de escrever:

[...] era um exercício que, no século XIX, respondia à necessidade de ordenar e instaurar a lógica da “civilização” e que antecipava o sonho modernizante das elites [...]. A palavra escrita constrói leis e identidades nacionais, planeja programas modernizadores, organiza a compreensão do mundo em termos de inclusões e exclusões. Por isso o projeto fundacional da nação se leva a cabo mediante a implementação de instituições legitimadas pela letra (escolas, hospitais, oficinas, prisões) e de discursos hegemônicos (mapas, gramáticas constituições, manuais, tratados de higiene) que regulamentam a conduta dos atores sociais, estabelecem fronteiras entre uns e outros e lhes transmitem a certeza de existir dentro ou fora dos limites definidos por essa legalidade escriturária.

A pedagogia seria, então, um artífice para materializar a subjetividade moderna — como argumenta o autor. “A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito [...]. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil à pátria” (GÓMEZ, 2005, p. 174). Com efeito, segundo Araujo

---

<sup>1</sup> Germani (1974, p. 8) afirma que a modernidade como processo de modernização foi específico na América Latina. Teria havido quatro períodos demarcados historicamente por acontecimentos do ocidente. Um foi a colonização: imposição de estrutura fundiária, massacre de culturas, línguas e povos nativos e o regime político colonial. Outro momento foi o início da dissolução do processo colonial, com a Revolução Francesa e a dos Estados Unidos. O terceiro estágio é o da Revolução Industrial. Ocorre uma onda modernizadora como industrialização incipiente e concentração populacional em dadas cidades. O momento final teria sido o de “mobilização social de massas” em torno da Grande Depressão (1930 e Segunda Grande Guerra Mundial) iria até a década de 60. Insurgem-se as ideologias “desenvolvimentistas”, “nacionalismo econômico” e “fixação das ideologias” (comunistas, socialistas, nacionalistas e fascistas).

(2003, p. 170), não se compreende a política público-educacional da Primeira República — os grupos escolares<sup>2</sup> — apenas pelos “[...] olhares regionais, geograficamente configurados pelas unidades federativas que compõem o território brasileiro”. É preciso um “ponto de vista nacional” para apreender as intenções de organização da escola primária e suas relações de relevância para o projeto de modernidade que a República tentou imprimir na sociedade em confluência com a filosofia positivista (vide o lema da bandeira da República Brasileira: “Ordem e Progresso”). Projeto que pressupunha democratizar o saber para uma parcela da população. Como salienta Carvalho (1999, p. 29),

Uma das bandeiras de luta dos republicanos era a democratização da educação, com incremento da oferta de oportunidades educacionais. Instalado o novo regime, crescia a expectativa da população e os novos mandatários precisavam acenar com medidas neste sentido. Entretanto, a República, idealizada e teoricamente construída, ao se tornar real teve que se adaptar às condições em que se tornara concreta e sofreu muitas modificações.<sup>3</sup>

Além disso, como argumentou Germani (1974, p. 207), a educação — ao lado da “Residência urbana” e da “classe social” — foi um indicador no feixe “traços que caracterizam a vida ‘moderna’”. De tal modo, a aparição do grupo escolar e sua “difusão” seriam fenômenos “[...] vinculadas com uma série de mudanças estruturais e, em particular, com o desenvolvimento econômico, com as conseqüentes mudanças no sistema ocupacional, aumento do nível de educação, nível de vida e costumes” (GERMANI, 1974, p. 207). Com efeito, o que aconteceu após a proclamação da República foram “mudanças estruturais” em nome de um ideal: o da ordem como condição para o progresso. Daí que a ênfase no ensino primário sugere uma tentativa de ordenação (padronização e controle) desde a infância; ou seja, a escola era o espaço ideal para formar o cidadão idealizado pelos republicanos.

---

<sup>2</sup> Araujo (2006, p. 233) explicita que “Os grupos escolares resultam, de uma concepção adquirida no decorrer do andamento da escolarização que buscou imprimir racionalização à educação escolar, abarcando várias dimensões: a) os sujeitos (professor e aluno), imediatamente envolvidos: triunfa o ensino 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 revelar 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 o tempo da centralidade da inspeção escolar e de seu papel fiscalizador do andamento pedagógico-escolar”.

<sup>3</sup> Carvalho (1999, p. 30) observa que “Os chamados grandes problemas nacionais são rediscutidos, sobressaindo entre eles a educação. Com a crescente urbanização e modernização, crescia a necessidade de pessoas alfabetizadas, porque as técnicas elementares e necessárias de leitura, escrita e cálculo tornavam-se fatores importantes e necessários para a adaptação ao desempenho de determinadas atividades fundamentais na modernidade. Daí a intensificação de campanhas difundindo o ensino”.

### 1.1.1 *Instrução pública em meio a interesses políticos, econômicos e sociais*

Se a preocupação com a escolarização primária puder ser tomada como indicio de modernização (afinal, instaura um processo social e cultural para a vida toda), então cabe considerar que o Brasil experimentou os ventos da modernidade antes do período da República. Mas é preciso relativizar essa experiência porque era restrita ao estrato social da elite imperial. Esta é que se interessava pela instrução primária; mas para sua prole. Havia escolas; mas em número suficiente e acessível à classe economicamente favorecida. Estratos em situação contrária enfrentavam a exclusão da escolarização.

A criação de leis pelo Império para a instrução já enaltecia ideários republicanos, o que era favorável exaltar e reformular leis e decretos durante a República. Assim, nos primeiros governos republicanos, foi introduzida essa construção do ensino primário ideal, almejado para a população com caráter de transformação social e prevalente sobre os indivíduos. Leis e decretos surgiram para tornar obrigatória a escolarização mínima para o povo.

Em São Paulo, como diz Souza (1998, p. 51), foram “precárias” as condições da escola pública durante o Império. As poucas escolas funcionavam em “salas impróprias” e com escassez de “mobiliário” e “materiais didáticos”; a maioria dos docentes era leiga e recebia “parcos salários”. “O desinteresse do Poder Público pela educação elementar era desolador, o que explica o florescimento das escolas particulares em todos os níveis de ensino”. Com efeito, pode-se dizer que esses atributos se replicaram na instrução país afora no século XIX. A situação de São Paulo dava uma medida da feição da constituição da escola em geral, marcada pela escassez de prédios escolares (apropriados), mesas, cadeiras e materiais pedagógico-didáticos; de docentes e formação de professores; de atenção dos governantes; dentre outros pontos.

Havia um cenário apropriado ao aparecimento de escolas particulares em todos os estágios de ensino. Logo, o ensino era destinado a um estrato social, também, escasso: cidadãos que podiam arcar com custos da educação. Ainda que parca, essa parcela da sociedade podia pagar não só com a educação escolar de seus, mas ainda a domiciliar. Se for correto dizer que havia poucos professores, também o seria afirmar que alta classe, de padrão de vida elitizado, contribuía para escassear ainda o número de docentes disponíveis ao contratá-los para educar sua prole. Assim, uma pessoa sem condições financeiras enfrentava não só a falta de vestuários e materiais, por exemplo. O entrave era maior. Faltavam-lhe escola e professor: dois elementos estruturantes e de concretização do processo educacional.

Era alto o “muro social” que barrava a entrada da maioria absoluta da população na escola. E por mais que uma “renovação da escola primária” fosse almejada pelos governos da República, a proposta não ia além de uma instrução elementar, simples, em nome de uma intenção complexa, de “[...] profundo significado político, social e cultural”, diria Souza (1998, p. 51).

Por um lado, a difusão escolar em meio à população geral incidia na “[...] democratização do acesso à leitura e escrita [...]”; mas, por mais importantes que fosse a posse desses dois “produtos culturais” em uma sociedade urbana e republicana, sua aquisição na escola era “[...] comprometida com os ideais republicanos e com as perspectivas de modernização da sociedade brasileira”. Não se buscava uma sociedade em geral apta a ler e a escrever com intenções de muni-la com ferramentas essenciais ao exercício da reflexão crítica e da apresentação formal de exigência dos direitos que a República, porventura, não conseguisse garantir; a exemplo do direito à escola, dos direitos essenciais ao ideal de cidadania. A possibilidade do emprego numa indústria e num comércio iminentes tendia a guiar os interesses do processo escolar de aprender a ler, a assinar o nome e a calcular. Aliada a essa educação popular de interesses pragmáticos e políticos, havia intenções mais sutis de moralização e civilização permeando a ascensão da formação do ensino público, em especial nas reformas.

O significado político, social e cultural desse ideal republicano em torno da escola primária pôde ser percebido e identificado não só em cidades de mais projeção política e econômica como as capitais; também no interior, em cidades pequenas cujos governantes se alinharam em tais ideais, em especial o de desenvolvimento econômico e de progresso; além da modernização da sociedade local, mediante a propagação de instrumentos culturais como o grupo escolar e a imprensa.

Com efeito, a política educacional pública expressa no período da Primeira República ocorreu por meio dos grupos escolares, como diz Araujo (2006). Mas sua institucionalização se tornou efetiva apenas no século XX. O primeiro grupo escolar surge na capital paulista, em 1894. Em 1903, o Maranhão cria sua primeira escola graduada; Minas Gerais faz o mesmo em 1906. Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Espírito Santo criaram seus primeiros grupos escolares em 1908; em 1911, é a vez de Paraíba e Santa Catarina. Quatro anos depois, Sergipe introduziu a escola graduada, enquanto Goiás fez o mesmo em 1918 (ARAÚJO, 2006).

A fundação dessas escolas demonstra o esforço republicano em prol da disseminação da instrução pública elementar.

A resposta republicana à educação escolar precisa ser compreendida levando-se em conta o contexto europeu do século XIX — quando a escolarização primária veio se efetivando em diferentes compassos nos diferentes países —, bem como o contexto brasileiro. No que tange a este, a primeira metade do século XIX brasileiro se ocupou da unidade nacional do ponto de vista político. Na transição do Império (1822–1889) para a República (a partir de 1889), especialmente no tocante às últimas décadas daquele, a educação é objeto de significativas discussões e reformas (HAIDAR, 1972). Proclamada a República, está se viu diante de uma tarefa por fazer, a da configuração da escola pública, seja em nível quantitativo e qualitativo, seja em termos de recursos humanos para socorrê-la, seja através dos edifícios escolares etc. (ARAUJO, 2006, p. 214).

Assim, a política educacional foi compreendida segundo a especificidade regional e geográfica, configurada pelas unidades federativas. Isso porque a implantação dos grupos escolares não foi uniforme: os prédios e as demais condições estruturais eram diferentes de estado para estado. Além disso, como dizem Schueler e Magaldi (2009, p. 35), a escola primária precisava romper com o passado de “atraso” das escolas de primeiras letras.

A memória da escola primária e da ação republicana em prol da educação escolar foi edificada por cima dos escombros de antigas casas de escola, de “palácios escolares”, de debates, leis, reformas, projetos, iniciativas e políticas de institucionalização da escola nos tempos do Império. Zombando do passado, as escolas imperiais foram lidas, nos anos finais do século XIX, sob o signo do atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do “mofo”. Mofadas e superadas estariam idéias e práticas pedagógicas — a memorização dos saberes, a tabuada cantada, a palmatória, os castigos físicos etc. —, a má-formação ou a ausência de formação especializada, o tradicionalismo do velho mestre-escola. Casas de escolas foram identificadas a pocilgas, pardieiros, estalagens, escolas de improviso — impróprias, pobres, incompletas, ineficazes. Sob o manto desta representação em negativo, era crucial para intelectuais, políticos e autoridades comprometidas com a constituição do novo regime seguir “pesada e silenciosamente o seu caminho”, produzir outros marcos e lugares de memória para a educação republicana. Pretendia-se (re)inventar a nação, inaugurar uma nova era, novos tempos.

O debate educacional incidia num processo de reconstrução do país tendo por base a escola primária. Conforme Veiga (2007), a República herdou do Império cerca de 14 milhões de habitantes, com proporção de quase 85% de analfabetos, convém frisar. Não por acaso, o analfabetismo foi problema alçado à condição de impedimento à modernização e à efetivação do novo regime de governo. Mostrava as contradições seculares no processo de formação da República: uma população mínima de letrados ante uma massa de incapazes de ler e escrever nem o nome. Era um dado incoerente com a realidade de nações europeias em que os republicanos se espelhavam. Bomfim (1993, p. 183) comentou essa situação assim:

[...] apuram-se a instrução superior, antes de propagar a primária — fazem doutores para boiar sobre uma onda de analfabetos. Em vez do ensino popular, que prepara a massa geral da população — elemento essencial numa democracia, em vez da instrução profissional industrial, onde tem saído o progresso econômico de todas as nações, hoje ricas e prósperas — em vez disso, reclamam-se universidades — já alemãs, já francesas.

Também cresciam as tendências a urbanizar e industrializar o país, o que levou a escolarização primária a merecer a atenção dos governos.

Houve conflitos, porém, na transição de regime de governo.

Na passagem do Império para a República, os debates e reformas educacionais direcionadas para as crianças e jovens integravam uma série de problemas sociais, políticos e culturais mais amplos. O processo de abolição da escravidão, o movimento republicano iniciado com vigor a partir dos anos 1870, os embates em torno de idéias e projetos para a reconstrução da nação, desencadeavam uma série de conflitos e caminhos alternativos para a reorganização política do Estado e para a reestruturação das relações sociais entre crianças e adultos, homens e mulheres, livres e libertos, nacionais e estrangeiros, pobres e ricos, dominantes e dominados. Com a proclamação da República, em 1889, o processo de discussões sobre a educação infantil foi intensificado, com a entrada de novos atores sociais e novas problemáticas. A ênfase no combate à criminalidade e à “vadiagem” das crianças e jovens nas cidades, integrando um projeto mais amplo de controle social das relações de trabalho, despertou a atenção de juristas e profissionais relacionados à prevenção e repressão dos “males sociais” (SCHUELER, 1999, p. 13).

Mesmo com o investimento republicano em política educacional, a situação não melhorou. Segundo Faria Filho (2000, p. 27–8), “[...] na primeira década do século passado cerca de 5% da população em idade escolar era atendida pela instrução pública, conforme estimativa do próprio Estado”. Além disso, havia problemas de despreparo docente e infrequência discente. Durante século XX, outros tipos de escola que não o grupo escolar continuaram a ser resposta à demanda por educação em estados ainda pouco urbanizados. Nesse sentido, como escola urbana, os grupos escolares falharam em suprir as necessidades de escolarização de uma população maciça, dado o domicílio rural da maioria.

Uma das ações republicanas para superar tal quadro foram as reformas da instrução pública, que, a partir de 1894, passaram a ser formalizadas e levadas a efeito em vários unidades da federação, ainda que aos poucos. Aos poucos porque havia os fatores econômicos como elemento diferenciador em cada estado e no êxito das reformas. Obstáculos herdados do império se impuseram no cenário econômico republicano, a ponto de gerar a “Crise Bancária e o Encilhamento” no início do século XX. Convém aqui o comentário de Croce (2013, p. 64):

A bolha especulativa iniciada com o decreto do Auxílio à Lavoura passou a ser denominada na historiografia brasileira como “O Encilhamento”, termo inspirado na gíria do turfe uma vez que, no momento de euforia do mercado financeiro, com os bancos injetando dinheiro no mercado e gerando ações na Bolsa, com altas margens de ganho, vários investidores, de diferentes classes sociais, se engalinhavam para buscar lucros através de papéis. Tal excitação foi marcada por uma intensa disputa por espaços na Bolsa de Valores e na Rua da Alfândega, aonde se concentrava o mercado financeiro carioca.

O decreto de “Auxílio à Lavoura” inflou o mercado financeiro — ou seja, encilhou. Como informa Croce (2013), o encilhamento teve início influenciado pela agitação e introdução de moeda no mercado financeiro, o que poderia valorizar as ações da bolsa de valores. Com isso, despertou-se o interesse de vários aplicadores de grupos sociais que buscavam obter lucros sobre o papel monetário competindo por algum espaço na bolsa ou na rua da Alfândega, no Rio de Janeiro, onde se centralizavam as movimentações do mercado financeiro. A crise começou no fim do período imperial, poucos meses antes da queda da monarquia, e vigorou no início da República. Como tentativa de manter a moeda em grande escala para facilitar o volume maior de crédito no mercado financeiro, o então presidente marechal Deodoro da Fonseca instaurou leis e decretos com intenção de salvar as finanças, seguro de que podia manter o ritmo econômico.

Mesmo a criação de uma legislação para influenciar a economia não teve êxito. O encilhamento afetou os bancos, dando início à crise — grave. Croce (2013, p. 76) explicou essa política de desenvolvimento. Segundo ele, a política econômica ministerial era “[...] oposta à dos demais governos republicanos”. Com a lei 581, de 20 de julho de 1899, o ministro Murinho propôs ajuda aos bancos com a criação de um fundo; mas a lei “[...] colocava a disposição dos bancos que solicitassem ajuda ao governo, um empréstimo efetivado em libras esterlinas e também, a proibição aos bancos de emitir ou adquirir do Tesouro empréstimo em moeda nacional”. A medida valorizou o câmbio e retraiu por completo a “emissão dos bancos”; mas “[...] a especulação cambial advinda dessa medida gerou a Crise Bancária de 1900, quando aconteceu, de fato, o fim do Encilhamento”.

Ainda conforme Croce (2013), a crise foi ocasionada no governo de Floriano Peixoto, cujo ministro da Fazenda era Rodrigues Alves, quando houve a fusão do “Auxílio à indústria e o Banco do Brasil com o Banco da República originando o Banco da República do Brasil”. Seu desencadeamento em 1900 ocorreu na gestão de Joaquim Murinho, cujos esforços não foram suficientes para conter a inflação, a instabilidade dos preços e a queda dos valores das taxas cambiais.

Para Croce (2013, p. 75), a economia foi influenciada por “Fatores negativos e externos [...] até os anos de 1892 a 1900”: “inflação”, “desvalorização cambial”, a tentativa de criar uma “política deflacionista a partir de 1894”, “guerras civis” e a “crise do café” de 1896: tudo levou o “[...] Banco da República do Brasil à falta de liquidez [...]” e a realizar “[...] operações malsucedidas que lhe trouxeram apenas resultados negativos [...]”; por exemplo, baixa no “preço de suas ações”, “pagamento de dívidas” sem que fossem negociados “refinanciamento” e “distribuição liberal” de dividendos a acionistas. O resultado maior drástico foi a “[...] desestruturação da situação financeira do Banco”.

Não por acaso, a situação econômica se projetou como assunto. A crise foi manchete em jornais, sobretudo na capital federal — Rio de Janeiro — e em Minas Gerais. Mas em vários se encontravam informações e opiniões para melhorar a economia. O texto a seguir exemplifica essa difusão:

Si a crise financeira dependesse assim da simplicidade de causas que se definissem pela superabundância do papel moeda, está claro que restricta nestes termos, exigiria a mesma simplicidade nos processos de sua solução. Desde que há excesso de papel como causa única da crise, a incineração só por si debelará! Mas, a pratica ahi está para demonstrar que não há essa simplicidade, porque a incineração não alcançou valorizar o papel (CIDADE DO RIO, 1899, p. 1).

Essa passagem deixa entrever uma crítica à situação financeira. A crise era complexa. Se fosse só a fabricação em excesso de papel moeda a causa das instabilidades financeiras, a eliminação do papel moeda, por si só, resolveria o problema. De tal modo, no início do período republicano houve fechamento de bancos e muita insatisfação com a economia. O desgosto pela situação ocasionada pela crise foi veiculado em notícias, principalmente na capital federal. Constantemente, faziam referências ao setor financeiro, com demonstração de indignação sobre a falta de crédito dos setores econômicos e políticos. As informações publicadas enumeravam falhas e apontavam soluções para a crise.

Com efeito, a fase de governo constitucionalista revelou seu posicionamento e sua indignação relativos a esse desequilíbrio econômico, que foi atribuído aos governos estaduais. Nos partidos políticos, os conflitos eram permanentes. As discussões parlamentares redundavam em indecisão sobre as ações governamentais. Tais conflitos agravavam a imagem da República perante outros países. Atas da Câmara da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (1889, p. 29–30) deixam entrever sentimentos de preocupação em relação aos efeitos internos e externos da crise, como se lê:



A Republica tem luctado e continúa a luctar com grandes dificuldades; erros acumulados, embaraçando e entorpecendo a sua marcha, crearam-lhe uma situação angustiosa: — no interior, o acirramento de ódios e paixões partidárias, as dissensões, as desordens, as revoltas, a baixa do cambio, a depreciação da moeda, o extenuamento da indústria, a paralysação do commercio, o encarecimento da vida, o mal estar geral: no exterior, a campanha de diffamação, a má vontade, a desconfiança, a extração do capital; no interior, o *déficit*; no exterior, o descrédito.

Como se lê nesse excerto, o governo republicano enfrentava várias dificuldades para fazer evoluir o país. Os conflitos partidários culminavam em desordens, acarretando baixa no valor monetário (câmbio) e sua desqualificação. Com o enfraquecimento das indústrias, o comércio não tinha o que distribuir; e com a desvalorização e do descrédito do capital interno veio a contração de dívidas no exterior. Tudo isso provocou mal-estar na população. Um texto do jornal *Gazeta de Notícias* do Rio de Janeiro sobre os argumentos de um ministro dá uma medida dos ânimos:

Não foi a revolução que produziu a crise, dizia ainda o ministro, a revolução não fez mais do que pôr a descoberto os males que existiam de antecedente data e que há muito corroíam a nossa prosperidade. O desaparecimento dos metaes preciosos, o esgoto do banco, o alteamento de todos os valores, com o que se perdia o equilíbrio de comercio e de todas as relações sociaes, a taxa do juro elevada a um agio extraordinario, um cambio quase ao par da nullidade, um lucro superior às fortunas individuaes, mas exigido por uma côrte que com elle acobertava o seu pouco mérito a iniquidade da justiça a corrupção dos costumes, o peculato dos empregados, a afeição do throno a certas pessoas, a prova injusta e imprudente, a illimitada depredação de certos homens favorecidos, a emissão extraordinária da moeda sem valor e a pertinácia em certas praticas abusivas, a prodigalidade de tratados que deram um golpe mortal neste commercio, navegação e industria, e finalmente um estado permitta-se-me a fhrase, de inchação e não de saúde, em estado violento e contrafeito, eram os males existentes e que excitavam a murmuração de nacionais e estrangeiros (GAZETA DE NOTÍCIAS, 1898, p. 2).

Com base na fala do ministro, o texto faz uma crítica à situação em que o país se encontrava. Assim, a revolução instituída não era responsável pela crise. A causa desta estaria na falta de gestão, que culminou em práticas abusivas do mercado, com valores elevados para mercadorias, desequilíbrio comercial, evasão de metais preciosos para outros países, lucros baixos e juros altos. Isso teria acontecido durante o governo imperial. A corte não administrava corretamente as províncias; a ausência de gestão se traduzia em inexistência de fiscalização sobre a emissão do papel moeda, que passou a ser emitido desordenadamente e de modo ilegal. A consequência foi a criação de tratados prejudiciais ao comércio, à navegação e à indústria.

A preocupação com as finanças e os meios para modernizar o país continuavam. Mas não havia estratégias para resolver a situação calamitosa. Não existia medida apta a restabelecer a economia brasileira: equilibrar as finanças, resolver o problema da emissão excessiva de papel moeda, elevar lucros e reduzir despesas, e assim por diante. Não só a gestão governamental estava descontrolada; também a crise corroía o país todo e obstruía tentativas de modernização, uma vez que faltavam financiamentos e créditos nos bancos.

A crise bancária atingiu a instrução pública, pois afetou seu financiamento. O ideário da educação republicana — instrução pública à altura de nações europeias e dos Estados Unidos — deparou-se com estados endividados. Texto do jornal *Correio Paulistano* dá uma medida da imprecisão de recursos para a educação:

A Câmara resolveu não dar passo algum relativamente á instrucção publica antes de fornecer os dados e conhecer a verba com que o governo pretende auxiliar as escolas deste município. Esperamos que o governo estadual não encare com vistas acanhadas, dominadas por interesses políticos, a questão de que tratamos, vindo em auxilio da instrucção publica deste município, quando em março tiver de fazer a distribuição equiatativa da verba dos quinhentos contos, votada para despezas com escolas provisórias, si até lá não forem nomeados professores para as preliminares (CORREIO PAULISTANO, 1900, p. 1).

Em Minas Gerais, como argumenta Costa (1978), além da crise bancária, a economia cafeeira era afetada pela fragilidade, dada a incapacidade de investimento. Indústria e comércio eram formados por estabelecimentos pequenos, ou seja, com capitalização pequena. Segundo Barros (2013, p. 173), “[...] o ensino público de Minas Gerais carecia de reformas para superar o atraso econômico e também estabelecer possíveis melhorias, fosse na infraestrutura ou nos materiais didáticos”. Com efeito, a educação se destacou nas preocupações dos primeiros governos republicanos. A instrução pública foi vista como fator de progresso e modernização. A escolarização se transformou em princípio salvacionista no ideário da educação concebida para a nação. À escola primária, segundo Souza (2008, p. 37),

Foram atribuídas inúmeras finalidades e grandes expectativas. Caberia a ela moldar o caráter das crianças, futuros trabalhadores do país, incutindo-lhes especialmente valores e virtudes morais, normas de civilidade, o amor ao trabalho, o respeito pelos superiores, o apreço pela pontualidade, pela ordem e pelo asseio. E, de modo muito especial, deveria a escola popular colaborar na importantíssima obra de consolidação da nação brasileira, veiculando valores cívico-patrióticos, por meio dos quais cultivaria nas novas gerações o amor pela pátria.

No entanto, o alvorecer da República não foi como esperado pelos governantes. Deixar a monarquia em nome do republicanismo pressupôs transformações diversas que os estados não conseguiram acomodar plenamente. A crise financeira adentrava a modernização republicana e os planos para o ensino primário. De fato, o governo reconhecia a necessidade de dar atenção à instrução pública elementar, como se infere de mensagem presidencial de Rodrigues Alves exposta ao Congresso Nacional:

A instrução publica, que sempre se recommenda aos poderes publicos, exige agora pelas suas precarias condições maior solitudine. A ultima reforma, decretada em 1901, acha-se ainda submetida à vossa apreciação. Deste facto, por si só, lhe advem character provisorio. Além disso, a reforma não tem sido observada rigorosamente, porque pareceram attendiveis algumas das reclamações que ella occasionou. No meu conceito, tal estado de verdadeira incerteza, evidentemente prejudicial ao ensino, não deve continuar, para que se não aggravem os males que já experimentamos. A organização vigente tem deixado de produzir efeitos correspondentes aos esforços empregados para melhorar esse importante serviço. Será preferivel substituil-a por outra, francamente liberal, em que constituindo um centro universitario, se congreguem harmonicamente os institutos officiaes de ensino superior e secundario que funccionam na Capital Federal, na dependencia directa do Governo da União (ALVES, 1903, p. 22).

Ante a necessidade de modernização e superação do analfabetismo, a fala do presidente mostrava consciência dos problemas e da necessidade de iniciativa de renovação da instrução pública. Mas as condições e verbas para tal pareciam ser acanhadas, de modo que os municípios dependiam do estado para efetivar a instrução pública. Ainda assim, houve unidades da federação que conseguiram articular forças para fazer reformas na instrução pública. Reformas que, após começarem a ser postas em práticas, chegaram a ser apontadas como modelo para outros estados.

Monarcha (1999) observa que a maioria das edificações representava a conformação da grandiosidade urbanística e arquitetônica do conjunto *praça e edificio-escola*. Partilhava pressupostos da burguesia europeia e transmitia, ao imaginário, a marca da obra de máximo valor social do primeiro governo republicano. Com efeito, os primeiros prédios de grupos escolares se localizavam no contexto do núcleo urbano, na região central, às vezes no entorno de praças e nas imediações, assim como próximos a edificações representativas do poder local: prefeitura, palácio do governo ou estadual, coletoria, câmaras, igreja matriz, agência de correios e agências bancárias, dentre outros. O grupo escolar era parte do cenário público dos teatros, dos cinemas, das praças e dos bulevares, dentre outros elementos e serviços urbanos das cidades do Brasil em processo de modernização. Não por acaso, muitas mantêm

patrimônios histórico-arquitetônicos exuberantes. O grupo escolar ajudou a exaltar a República, de modo que passou a ser reconhecido pelos historiadores da educação como um símbolo da modernização. Os prédios escolares foram construídos com intuito de enaltecer o processo civilizatório e urbanístico. A crença no poder da escola para moralizar, civilizar e consolidar a ordem social, conforme Souza (1998), difunde-se nesse contexto histórico, tornando-se a justificativa ideológica para constituir escolas. É nessa perspectiva de difusão da aposta republicana na escolarização que Uberabinha (MG) teve instalado seu primeiro grupo escolar.

## 1.2 Escolarização republicana em Minas Gerais

A construção de grupos escolares em Minas Gerais foi marcada pelos interesses da elite, ou seja, interesses em frisar o ideário republicano (que, de resto, seria exaltado no país todo com a sustentação da ideia de nação e de cidadão). De acordo com Torres (1980, p. 27), no início da República, a base social-política mineira se resumia ao Partido Republicano Mineiro, que seguia ditames e desejos de fazendeiro. Noutras palavras, “[...] só havia uma força política estadual — o presidente; no plano local, os coronéis decidiam”. Ainda assim, Minas Gerais apresentava fragilidade em seu sistema político. Não elegia governantes que conseguissem permanecer no poder sem defender interesses próprios; isto é, que ficassem muito tempo no cargo. Impôs-se um jogo de “merecimento” em que os interesses da elite vinham em primeiro plano.

Ainda assim, houve esforços para criar e fazer funcionar grupos escolares. Como destaca Araujo (2006, p. 213), a reforma João Pinheiro presumiu os “[...] vínculos entre republicanismo e a educação escolar [...] [e] a compreensão da política em torno dos grupos escolares como uma política pública [...]”. Daí a relevância de João Pinheiro da Silva e sua “[...] trajetória republicana, positivista e liberal”. Em 1906, como presidente de Minas Gerais, ele adotou medidas para a instrução pública, compreendendo o ensino primário, o normal e o superior. A lei 439 formalizou sua reforma, segundo a qual foram criadas escolas graduadas e instituições voltadas ao ensino coletivo.

De acordo com Souza (2013), o inspetor do ensino Estevam de Oliveira foi grande defensor da criação dos grupos escolares em Minas Gerais. Na percepção dele, tais escolas reergueriam o ensino primário. Mas o inspetor teria se ficado insatisfeito com os rumos tomados pela reforma. Alguns fatores teriam contribuído para sua insatisfação. Um deles foi a “ vaidade do inspetor”. O relatório de 1902 tinha uma contribuição dele não “reconhecida pelos reformadores”. Outro fato foram as “expectativas com relação à reforma”. Oliveira

esperava uma escola distinta daquela “fortemente marcada pela tradição que ele tanto criticava”. Desejava que as “[...] heranças do período imperial não assolassem as novas instituições e permitisse uma modernização na instrução pública do Estado” (SOUZA, 2013, p. 1).

Houve críticas à reforma de ensino, como a do texto impresso nos jornais *Minas Gerais* e *Gazeta de Queluz*:

PELA INSTRUÇÃO. A recente reforma do ensino primario e superior, mandada executar por decreto do illustre presidente do Estado, consubstancia, não ha duvida, idéas e aspirações adeantadas sobre o assumpto e que encaminhadas com mão firme, sem destallemientos, proverão ao completo preparo intellectual da mocidade patricia. Uma vez que o governo traçou, com tanta clarividencia, o caminho através do qual se ha de desenvolver a iniciativa tanto particular como official em materia de transcendente importancia como sóe ser a que concerne á educação do povo, é de indeclinavel necessidade, para a perfeita viabilidade da nova lei, a energia da acção aliada ao espirito de justiça e, sobretudo, a isenção absoluta do partidarismo zarólho na distribuição dos collegios pelos diversos centros da capital mineira. Em se tratando de instrução era natural que a politica, *sempre inconveniente*, não se immiscuisse e ainda menos entravasse a acção governamental, que, muitas vezes, para não magoar as susceptibilidades doentias de certos amigos, e desvia da rópape-traçada ou se afasta da attitude imparcial já assumida com patriótico afan; mas, é cousa impossivel em nossa cara Patria oppôr diques a esse oceano de ambições sem limites e o resultado é o que conhecemos e sentimos: *o descalabro completo do ensino pelainsufficiencia ou má distribuição dos estabelecimentos respectivos*. Assim tem sido, mas é necessario e urgente mudar de norma, porque, acima dos interesses de campanário, qualquer que seja o rotulo apposto ao frontespicio desses interesses, *deve estar a completa disseminação do ensino pelas diversas camadas sociaes, sem excepções deprimentes de raça, de côr ou de instinctospartidarios*. Falla-se por ahi, com muita insistencia, que os collegios não têm frequencia regular e em numero relativo á quantidade de crianças em plena florescencia de vida escolar. É uma verdade. *Mas, esse abandono é devido menos á incuria dos paes, que á infeliz distribuição desses poderosos centros de luz, de modo a aquinhoar equitativamente a todos com a posse de escolas gratuitas*. Em Lafayette observamos um caso typico dessa imprevidencia na localisação das casas de ensino. Com uma população infantil numerosa, mais que sufficiente para a manutenção de um estabelecimento de instrução, temos, no entanto, observado com tristeza o abandono a que têm sido votados os pequenos, sem que milite a favor dessa medida de excepção uma unica circunstancia. Porque assim faz o governo? Então essas centenas de criaturas, uteis á sociedade, porque trabalham e com o Estado repartem o fructo de seu labor insano de todos os dias, não merecem a graça de um collegio para educar seus filhos, para tornal-os dignos desta grande Patria? Temos fé no illustre moço, que se acha á testa da secretaria do interior e da sua bôa vontade em acertar estamos scientes. D’elle esperamos a inspiração patriotica que ha de ter, mais cedo ou mais tarde, para o fim de attender ao justo reclamo destas linhas (A. J., 1907, p. 1, grifos do autor).

O texto expõe uma análise crítica da reforma: dos aspectos relevantes (a promoção completa do preparo intelectual dos mineiros, da educação para o povo) e do que chama de inconvenientes e entraves até a ação governamental. Para não contrariar amigos políticos e manter as ambições sem limites, leva-se adiante “[...] um descalabro completo do ensino pela insuficiência ou má distribuição dos estabelecimentos” (A. J., 1907, p. 1). Assim, a crítica salienta que, nas municipalidades, a instrução pública vinha sendo providenciada de forma a não chegar a todas as crianças; o que leva a entender que a localização da escola nos centros urbanos era inadequada. Uma consequência disso teria sido o abandono discente não por falta de esforço dos pais, mas pela forma como era conduzida a escolarização pública.

Embora seu programa de desenvolvimento econômico, acentuado e intenso, enfocasse, sobretudo, pecuária e agricultura, João Pinheiro se destacou no setor da educação ao iniciar a criação de uma rede escolar. Seu interesse era tal que, nem um mês se passou após tomar posse, em 1906, e os “[...] parâmetros da reforma já estavam mais que esboçados [...] [pois] faz irromper o decreto que estabelece a decisão de ir ao encaixo da institucionalização dos grupos escolares”. Em quase dois anos de governo (ele assumiu em 1906 e morreu em 1908), ele “[...] trouxe à luz uma reforma nutrida pelas estatísticas, escolares, pelas críticas e pela análise da educação brasileira, certamente desde os finais do período imperial” (ARAUJO, 2012a, p. 3). Caso se tome o fim do império como marco histórico, João Pinheiro se valeu de levantamentos de dados (análise, estatística e crítica) sobre a instrução pública que lhe deram base para propor a reforma da instrução escolar pública. Seus esforços para instalar grupos escolares ante da crise do início do século XX que assolou o país resultou na criação e no início da difusão da escola graduada por meio da reforma. Como informa Araujo (2012a, p. 453),

Minas Gerais contava então com 04 milhões de habitantes, e conforme dados presentes no próprio Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas, de 16 de dezembro de 1906, a escola primária contava com 54.825 alunos, dos quais 21% cursavam escolas particulares. Ou seja: se a demanda perfazia 800.000 crianças, a escolarização pública atendia somente 5,4% da mesma.

A esses dados se acrescenta o nível de esforço que a reforma exigia de inspetores, diretores, professores e da comunidade que recebia um grupo escolar. De tal modo, como diz Carvalho (2013, p. 3), João Pinheiro encontrou barreiras no financiamento.

Minas não estava isenta de problemas financeiros nem João Pinheiro ignorava isso. Mas, como o professor da escola pública era tido como essencial ao êxito dos propósitos desse reformador, a solução seria fazer esse professor se conscientizar da importância de sua posição social como braço forte da educação do povo. Ora, “a reforma não podia consentir que o professor continuasse a exercer o papel de roda morta na máquina administrativa, indiferente à causa do ensino e preocupado apenas com a sua situação pessoal” (PINHEIRO, 1906, p. 1, cl. 2).

O início da escolarização pública se tornou marca no campo educacional durante a vigência do governo João Pinheiro. De acordo com Araujo (2012a, p. 453),

O intuito público-estatal era favorecer preferencialmente as localidades que oferecessem prédios, auxílio em dinheiro, terreno ou materiais de construção. Ou seja, cabia ao município arcar com o ônus, para contar com o bônus, o grupo escolar. Na verdade, estava sendo incentivada e compartilhada uma política pública, centrada numa conjugação de esforços municipais a dar sustentação ao norteamento estadual.

Portanto, a política pública educacional mineira contava com a esfera privada, ou seja, com iniciativas de instituições privadas. Araujo (2012a, p. 454) aborda aspectos que dimensionam tal política:

a) o interesse voltado para a coletividade; b) a adesão das municipalidades implicava em ônus financeiros; c) o concurso da iniciativa privada para enfrentar a ignorância da população; d) os limites assumidos a respeito da formação de professores, uma vez que a lei afirmava a incapacidade destes em atender as demandas que a reforma projetava; e) a definição de que tal reforma era uma necessidade pública: daí o seu caráter de intervenção na redefinição das determinações estruturais e f) a clara explicitação de que a mesma sobreleva-se às outras necessidades públicas.

Nessas dimensões, o Estado se organizou para instalar grupos escolares. Na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, especificamente em Uberabinha, ancorou-se a escola graduada na defesa da escolarização contra o analfabetismo. O quadro a seguir “[...] permite uma visualização com relação aos municípios instituídos até o final da Primeira República. Correlatamente, os dados ainda que incompletos, permitem entrever algumas tendências em relação ao movimento de criação e de instalação dos grupos escolares” (ARAUJO, 2012a, p. 458).

QUADRO 1. Difusão de grupos escolares na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba

MUNICÍPIO	ANO DE MUNICIPALIZAÇÃO	DATA DE CRIAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR	DATA DE INSTALAÇÃO DO GRUPO ESCOLAR	TEMPO ENTRE CRIAÇÃO E INSTALAÇÃO
Prata	1848	8/7/1908	28/9/1908	Dois meses e vinte dias
Araguari	1882	17/11/1908	17/4/1909	Cinco meses
Ituiutaba	1901	22/12/1908	21/1/1910	Um ano e um mês
Uberaba	1836	29/7/1909	3/10/1909	Dois meses e quatro dias
Araxá	1831	19/4/1911	28/9/1911	Quatro meses e nove dias
Uberabinha	1888	20/7/1911	1º/7/1914	Dois anos, onze meses e doze dias
Patrocínio	1840	9/1/1912	15/6/1914	Dois anos, cinco meses e sete dias
São Gotardo <sup>4</sup>	1914	1/4/1913	24/2/1920	Seis anos, dez meses e 23 dias
Frutal	1885	1/4/1913	15/2/1924	Dez anos, dez meses e catorze dias
Carmo do Paranaíba	1876	16/12/1913	1º/8/1929	Quinze anos, sete meses e dezesseis dias
Patos de Minas	1866	23/12/1913	4/6/1917	Quatro anos, cinco meses e treze dias
Conquista	1911	18/9/1917	1920 <sup>5</sup>	Três anos (estimativa)
Estrela do Sul	1856	29/7/1921	30/6/1934	Doze anos, onze meses e um dia
Tupaciguara	1911	28/1/1922	8/4/1925	Três anos, dois meses e onze dias
Sacramento	1870	21/2/1922	15/8/1922	Seis meses e quinze dias
M. A. de Minas	1870	23/1/1925	1º/2/1928	Três anos e nove dias
Monte Carmelo	1882	05/5/1925	7/9/1926	Um ano, quatro meses e dois dias
Rio Paranaíba	1923	29/1/1926	24/2/1929	Três anos e 26 dias
Coromandel	1923	22/2/1932	08/8/1932	Cinco meses e dezessete dias
Tiros <sup>6</sup>	1923	22/2/1932	—	—
Ibiá	1923	22/2/1932	1º/7/1932	Quatro meses e nove dias

FONTE: Araujo (2012a, p. 458–9).

Tomando-se como parâmetro a data de criação e de instalação dos grupos escolares entre 1908 e 1932, observa-se que apenas onze municípios conseguiram criar e fazer funcionar um grupo escolar num período acima de dois anos. Esse tempo resulta da falta de recursos financeiros e de interesses políticos em fazer valer a reforma, sobretudo quanto às demandas por escolarização ante os índices elevados de analfabetismo. Uberabinha esteve entre as onze municipalidades.

### 1.2.1 São Pedro do Uberabinha: escolarização no interior mineiro “progressista”

A chegada das ferrovias a Minas Gerais representou uma transformação, sobretudo no sul, onde a produção passou a contar com a possibilidade de aumentar a mão de obra, que

<sup>4</sup> São Gotardo era distrito de Rio Paranaíba quando da criação do grupo escolar.

<sup>5</sup> Em mensagem de 1921, o governo menciona a instalação do grupo escolar de Conquista em 1920.

<sup>6</sup> Tiros integrava, conforme a divisão administrativa de 1920, o município de Abaeté, associado à mesorregião central. Contava então com mais de dez mil habitantes.



formaria um novo mercado de trabalho. Relatórios do governo estadual deixam entrever a preocupação do poder público com as estradas de ferro para que o estado pudesse se desenvolver, conforme se observa no fragmento a seguir.

Outrora uma das causas que influíam para a desvalorização de nossos produtos era a dificuldade de vias de comunicação, de sorte que era explicável que os nossos agricultores ou se limitassem a pequenas produções, apenas suficiente para o consumo local, ou de preferência se entregassem a culturas cujos produtos por seu alto preço, pudessem suportar as despesas de transporte; hoje, porém, que o estado já possui 1,811k136 de estradas de ferro favorecidas pelo estado e 878k164, favorecidas pelo governo Federal, e outras ainda em vias de exploração e construção, desaparecem felizmente estas razões. (Relatório do Presidente de Estado de 1895, Afonso Augusto Moreira Pena, p. 20). É o nosso estado atravessado por 3.458 quilômetros de estradas de ferro em tráfego. Esse grande aumento da extensão das vias férreas trouxe a valorização de terras, a multiplicação das culturas, e, como conseqüência, o extraordinário desenvolvimento da produção agrícola (BRANDÃO, 1901, p. 5).

A figura a seguir apresenta-se o mapa de ferrovias em Minas Gerais, que permitiram o desenvolvimento do transporte entre o final do século XIX e início do século XX.

FIGURA 1. As três ferrovias do Triângulo Mineiro



FONTE: Borges (1990, p. 111)

Araujo (2012a, p. 456) se refere a esse desenvolvimento. Segundo ele, três ferrovias “entrecortaram a mesorregião [do Triângulo Mineiro]”. A Mogiana, terminada em 1889, ligou Uberaba ao estado de São Paulo. Em 1895, estendeu-se a Uberabinha; em 1896, a Araguari: o “ponto final”. Outra ferrovia foi a Estrada de Ferro Goiás. Finda em 1912, partia de Araguari para chegar a terras goianas. Enfim, “[...] a aquisição da Estrada de Ferro Oeste de Minas, a partir de Formiga, MG, pela Estrada de Ferro Goiás, fez com que, através de Patrocínio, MG, se ligasse por ferrovia já em 1919”. Assim, o Triângulo Mineiro pôde se beneficiar das possibilidades do transporte férreo desde o fim do século; enquanto a ferrovia Mogiana foi um dos expoentes da modernização e do desenvolvimento de Uberabinha no início do século XX. O ideário do desenvolvimento e do progresso se fez presente em todo o território, sobretudo com os grupos escolares, que se converteram não só em lócus de instrução primária, mas ainda em fortalecedor de particularidades patriotas, nacionalistas, moralizadoras e higiênicas almejadas pelo projeto político-civilizatório da República, que era enaltecida.

Em Minas Gerais, convém lembrar, a lei 439, de 1906, reformou o ensino primário, incluindo a criação de grupos escolares na capital, Belo Horizonte, e no interior, como na região do Triângulo Mineiro, onde ficavam os povoados de Nossa Senhora do Carmo e São Sebastião da Barra de São Pedro de Uberabinha. De início, eram ambientes rurais de poucas casas. Lentamente, esse panorama modesto se modificou com a chegada de forasteiros que ali se estabeleceram, agregando-se aos nativos para transformar o povoado na cidade com vocação ao progresso e que se tornou a Uberlândia atual.

Como se ele em “A inserção de Uberlândia no contexto do Triângulo Mineiro teve sua história marcada inicialmente pela ocupação das terras habitadas pelos índios Caiapós e pela busca de metais preciosos”. Isso teria acontecido por “volta de 1818”, em fazendas, de início a de “João Pereira da Rocha e sua família”, que instalaram “em terras próximas ao córrego São Pedro”. Em 1857, o Arraial de Nossa Senhora do Carmo de São Sebastião da Barra do São Pedro de Uberabinha foi formalizado como freguesia, para se tornar município de São Pedro de Uberabinha em 1888 (SOUZA, 2012, p. 24). Independente do município de Uberaba, Uberabinha passou a se denominar Uberlândia em outubro de 1929, conforme a lei 1.128. A escolha desse nome, segundo Souza (2012), gerou debates políticos intensos. A classe dominante local entendia que o nome São Pedro de Uberabinha colocava a cidade numa situação de inferioridade em relação a Uberaba. Dentre os nomes sugeridos, foram cogitados: Cidade Jardim, Maravilha e o escolhido: Uberlândia, que aceita o sentido etimológico de terra fértil.

FIGURA 2. Circunstâncias de chegada de trem a Uberabinha



FONTE: Arquivo Público de Uberlândia (fotógrafo não identificado)

O desenvolvimento de Uberabinha se vinculou à abertura de estradas. Em 1895, foi inaugurada a extensão da ferrovia Mogiana (FIG. 2). Em 1910, passou a funcionar a ponte Afonso Pena, na divisa com Goiás, e, em 1912, foram inauguradas estradas de rodagem pela Companhia Mineira de Autoviação Intermunicipal, interligando Triângulo Mineiro, em especial o município de Uberlândia, com Goiás e Mato Grosso. Ligadas ao desenvolvimento da cidade, essas mudanças se intensificaram com o aumento do fluxo de pessoas, que acarretou expansão significativa da região e do comércio local. A movimentação de pessoas na estação da ferrovia Mogiana em Uberabinha, por volta do fim do século XIX, começo do século XX, dá uma medida de sua importância. Mais que lugar de embarque e desembarque, era espaço de sociabilidade onde ficavam carroceiros (depois vieram os taxistas), vendedores ambulantes, carregadores e outros. Era o lugar de chegada das novidades. Como diz Lourenço (2010, p. 108),

Os trilhos da Mogiana, no Triângulo Mineiro, vieram acompanhados pela extensão dos fios telegráficos implantados pelo coronel Cunha Mattos: dias depois da inauguração da estação ferroviária em Uberaba, em 1889, foi inaugurada a estação telegráfica. Somando-se à malha viária criada anteriormente — a navegação fluvial pelo Rio Grande e afluentes, as ligações por estradas com Goiás e a região central de Minas e, a partir de 1870, do Prata e Frutal com Barretos, o Triângulo Mineiro havia desenvolvido uma rede urbana de múltiplos circuitos, quando o século XIX chegou ao fim.

Não por acaso, a ferrovia foi vista como fator de progresso em Uberabinha. A cidade se desenvolveria com os trilhos, ou seja, seria beneficiada economicamente pela nova via ligação com São Paulo, mais rápida, mais capaz, mais moderna. Nesse sentido, a estruturação de um sistema de transporte favoreceu o desenvolvimento do município na divisão inter-regional, onde se destacou como entreposto comercial e distribuidor de mercadorias influente em Goiás, Mato Grosso e São Paulo. Aspectos econômicos como a lucratividade do comércio se projetaram no desenvolvimento urbano de cidade e em sua modernização.

Uberabinha se destacava regionalmente, estabelecendo relações com municípios vizinhos que contribuíam para fortalecê-la como cidade de referência nos Triângulo Mineiro. Como esclarece Araujo (2012a, p. 6), os municípios que formariam essa região mineira aparecem “vagarosamente no decorrer do século XIX”. Eram quatro por volta de 1850; em torno de 1870, havia nove. Em 1888, quando Uberabinha foi municipalizada, havia doze. Em 1923, o total era de 21. “Ou seja, a expansão demográfica e urbana de tal região é significativa: de 4 municípios em 1850, chega em 1901 a 13 e entre 1911 e 1923, mais 8 se constituem com municípios”.

Nessa expansão demográfica e urbana, as escolas graduadas surgiram com relevância na luta contra o analfabetismo regional. Como se lê em Carvalho (2002, p. 35), Censo de 1920 sinalizou um número de analfabetos em Minas Gerais de 4.671.533 para uma população de 5.888.174, atingindo-se um índice de 79,3%. Para compreender a questão apresenta-se a tabela comparativa a seguir.

TABELA. Analfabetos e população de 7–14 anos de idade — Uberabinha, MG, 1920

DESCRIÇÃO	UBERABINHA		MINAS GERAIS		BRASIL	
População total	24.420	%	5.888.174	%	30.635.605	%
Analfabetos	14.073	57,62	4.671.533	79,33	23.142.248	75,54
Faixa etária 7–14 anos	4.390	%	1.318.365	%	6.582.917	%
Analfabetos de 7–14 anos de idade o	3.505	79,84	1.112.073	84,35	5.282.886	80,25

FONTE: dados de Carvalho (2002, p. 51).

Como se pode inferir, o grupo escolar distinguiu Uberabinha: numa população superior a 24 mil habitantes em 1920, o índice de analfabetismo era de 57,62%. Embora pareça elevado, convém dizer que a média estadual era 79,33% e a nacional, de 75,54%. Carvalho (2002, p. 51) endossa essa inferência ao dizer que Uberabinha apresentava “[...] o maior número de alfabetizados em comparação às médias estadual e nacional”. O ideal de alfabetização se fez presente em Uberabinha e se fez cumprir; ainda que com limitações quantitativas.

É curiosa a ascensão da escolarização. A tradição escolar era a da escola de fazenda, a exemplo da escola na sede da fazenda de Felisberto Alves Carrijo, alfabetizador. Há registros da presença de professores como Antonio Maximiano Ferreira Pinto e a esposa, Honorata Cândida de Paiva Pinto, docentes da escola pública criada em 1860, como se lê na revista *Uberlândia Ilustrada* (1914, s. p.): “A primeira escola publica, provincial, que funcionou no arraial do Distrito de São Pedro de Uberabinha, Freguezia da Nossa Senhora do Carmo, foi creada em 1860 [...]”. Como professores, foram “Antonio Maximiano Ferreira Pinto” e “D. Honorata Candida de Paiva Pinto”. O texto se vale de um “livro da matricula dessa escola” — vista pelo redator como “curiosidade histórica, datada de 1863” — para informar a existência de “76 alunos inscritos”. Esse número mostra o “interesse, que já naqueles remotos tempos [...]”, a sociedade da região tinha em “instruir a mocidade” para “[...] guiar os destino de uma geração futura ciosa de saber, como nos orgulhamos de ter nos dias que correm”.

Essa passagem sugere que a iniciativa à escolarização foi tendência em Uberabinha desde que a escola se estabeleceu de alguma forma, ainda no século XIX. Mais importante, a iniciativa local já vislumbrava o ideal de escola pública antes mesmo que os republicanos começassem a engendrar o projeto que levariam a efeito após 1889. No século XIX, como se lê em Gonçalves Neto (2003, p. 64), o interesse dos políticos locais se centrava no esforço de organizar, em pouco tempo, uma proposta de educação.

[...] lideranças da cidade montam, em pouco mais de dois meses, uma proposta de educação popular, que contemplava a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino, estabelecia fonte para os recursos despendidos, mecanismos de inspeção, controle censório do material utilizado no ensino, atuação de professores e alunos, indicava as disciplinas curriculares, as condições para a construção e funcionamento das escolas, a difusão dos princípios e símbolos republicanos, etc.

Contudo, houve resistência no governo estadual e federal a tal plano. Segundo o autor, os vereadores que assumiram a Câmara em 1892 eram homens em sintonia com as transformações econômicas, políticas e culturais no país. Tinham como objetivo organizar uma cidade do progresso: “A população de Uberabinha, franca, leal, morigerada e hospitaleira, inteligente e activa, enveredou desassombradamente pela senda luminosa do progresso e tudo faz crer que a passos largos continuará a ir avante, sem vacilações e sem desfallecimentos” (PEZZUTI, 1922, p. 29).

Homens que acreditavam no progresso de Uberabinha estavam à frente dos planos de concretização de seu desenvolvimento. Um deles, Honorio Guimarães, destacou-se no cenário educacional. Segundo Carvalho e Carvalho (2003), Guimarães desencadeou, na imprensa, uma campanha pela criação de uma escola pública em decorrência da Reforma João Pinheiro. Os pronunciamentos de Guimarães deixaram entrever preocupação com uma sociedade calcada na civilidade e em um povo instruído. Carvalho e Carvalho (2003) citam mensagem veiculada no jornal *A Tribuna* de 1925 (p. 1):

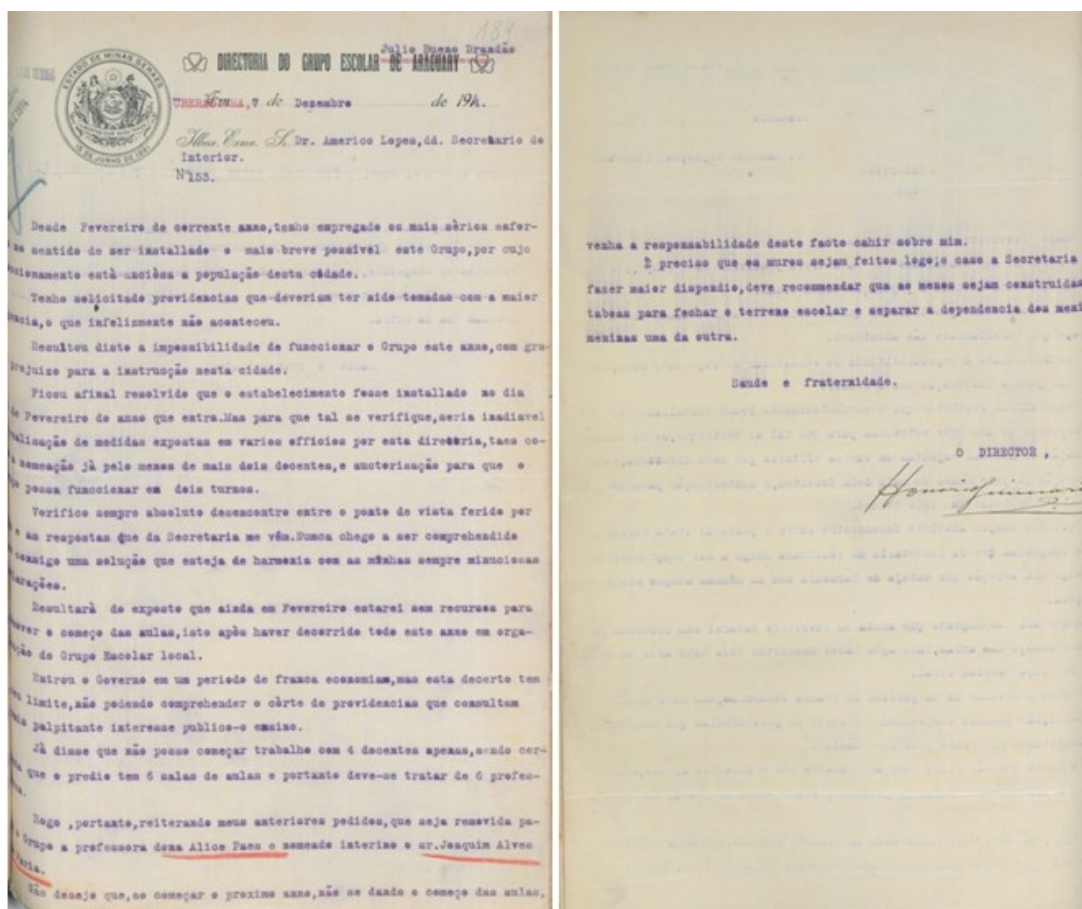
Um povo analfabeto é um aleijão destruidor do equilibrio de um corpo-nação. Um povo analfabeto é um escravo submisso ao poder irresistivel dos povos cultos, cuja soberania possui o dynamismo invencivel da superioridade inevitavel. Um povo analfabeto é um povo miseravel que, pisando riquezas incalculaveis, como o nosso, na inconsciência da propria desgraça, se atasca de olhos vendados pela cegueira espiritual, ao abysmo do infortunio para, de lá, rastejante, esfarrapado, implorando a compaixão dos adventicios olhos de lynce, intelligencia arguto —, que, chegando na indigencia regressam na opullencia. Um povo analfabeto é um espectro de gente, onda inconsciente que se agita à mercê de qualquer comando, irresoluta; dubio, jungida à extranha vontade, servil, impotente, amorpha. Um povo analfabeto é um attestado o mais eloquente do desamor à própria especie e a mais evidente prova do olvido à sagrada idea de patria, que deveria palpitar sempre dentro de nos mesmos, quente, ferveroso, para nosso proprio engrandecimento! A grandeza da nossa patria não mais tolera a pequenez de um povo analfabeto. A' Escola! O Brasil precisa de filhos esclarecidos que se tornem o inespugnavel baluarte da sua felicidade.

Com efeito, essa passagem tem a tônica dos ideais republicanos. A ênfase no que eram os analfabetos sugere aposta na alfabetização como o que daria o que o país não tinha. Daí a luta pela instrução pública e contra o analfabetismo.

### 1.2.1 *O primeiro grupo escolar de Uberabinha*

A instituição da escola graduada pública em Uberabinha veio suprir a demanda e atender às expectativas em torno da instrução pública e da posição a que foi alçada no cenário nacional. A criação de um grupo escolar era, então, tida como indício de modernização e desenvolvimento, sobretudo numa cidade que buscava se destacar no Triângulo Mineiro e no estado. Articulações entre intelectuais e políticos locais, cientes do aumento populacional da cidade, ou seja, da demanda por escolarização no município, conseguiram que fosse erguido o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, bem aos moldes do que foi construído em outras cidades.

FIGURA 3. Ofício do diretor do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão em 1914, Honório Guimarães



FONTE: Escola Estadual Bueno Brandão.<sup>7</sup>

<sup>7</sup> “Uberlândia recebeu em 1908, procedente de Uberaba o jovem prof. Honório Guimarães que vinha substituir o prof. João Basílio de Carvalho, frente ao ensino público primário da então Uberabinha. Quem conviveu com Honório Guimarães aqui em Uberlândia, tal como o Sr. Pedro Salazar Filho e Raulino Cota Pacheco, é que pode dar uma exata medida do homem que veio enriquecer a terra surgida sob a visão do prof. Felisberto Carrejo. Na falta, por ocasião do cinquentenário do Grupo Escolar Bueno Brandão, não se pode deixar de mencionar o vulto que deu configuração à escola pública aqui existente e batalhou pela imprensa e na política para que se criasse essa instituição. A vida desse homem foi uma epopéia. Órfão de mãe nos primeiros dias de existência, viu-se preterido por muitos que gostariam de ampará-lo não fôsse seu estado anêmico que os atemorizava, ameaçando-os com os gastos de um provável entêrro. Não obstante, graças ao ‘Paulista’ — João Honório Guimarães — que o criou, ‘fêz-se gente’, frequentou a escola de Sátira, do Padre José e foi dar com os costados em Uberaba, oriundo de Franca, onde matriculou-se na Escola Normal. Lá, militou na imprensa e pôs-se a fazer versos, conseguindo publicar dois livros e, ainda, conseguiu licenciar-se auditor junto ao fôro público. Com esse cabedal, veio ter a Uberlândia! Aqui, nos seus cinco primeiros anos, dirigiu a escola, organizando-a de acôrdo com a reforma de João Pinheiro e Carvalho de Brito, criou a banda de música, fundou o jornal escolar com oficina própria, instituiu o ensino militar obrigatório e, em companhia dos mencionados uberlandenses, fundou o Tiro de Guerra 343, enquanto batia-se pela criação do grupo cinquentenário. Afastou-se de Uberlândia para dirigir o Grupo Escolar de Araguari, voltando como primeiro diretor do Grupo Escolar Bueno Brandão. Com zeloso entusiasmo acompanhou os primeiros passos do novel educandário, imprimindo-lhe o espirito que se manteve de geração em geração, até aos nossos dias. Só o deixou, para dar cumprimento a sua nova designação, a de inspetor escolar, prova insofismável do êxito de seu empenho. É uma personagem digna de mais estudo, de mais aprêço pelo povo de Uberlândia pelos trabalhos aqui realizados e por constituir um exemplo de pessoa se perspectiva de vida inicialmente e que, com o cuidado de alguns e depois, com o descontínio propiciado por um professor primário numa remota vila do interior paulista, pode alçar à posição de mestre — nome de professor naqueles tempos, era alguma coisa e — primeiro diretor do hoje festejado Grupo Escolar Bueno Brandão que, sem dúvida, foi e é um dos responsáveis pela pujança que aí observamos. Do saudoso professor Honório Guimarães, nossas lembranças no cinquentenário deste estabelecimento que contou com sua culta e idealista égide” (BELLIZZ, s. d., s. p.).



Esse ofício aponta o esforço de Honório Guimarães para que a escola passasse a funcionar o mais rápido possível ante as dificuldades numerosas — da falta de docentes à estrutura do prédio. Para funcionar, a escola teria de ser cercada por um muro de proteção. Guimarães relata a Américo Lopes, secretário do Interior, a necessidade de instrução pública no município. O ofício dá uma medida local das dificuldades financeiras estaduais e nacionais em razão da crise financeira do início da República. Isso se nota no material para comunicação escrita. O uso de folha de papel timbrado impressa para o “Grupo Escolar de Araguay”, cidade vizinha a Uberabinha, reitera o plano de criação formal de escolas em dado momento e seu funcionamento em momento posterior. O Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão ainda não tinha documentos próprios da rotina de seu funcionamento administrativo como papel timbrado; ou seja, ainda não funcionava. Daí a rasura na expressão “de Araguay”, substituída por Júlio Bueno Brandão.

De fato, o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão foi criado em 1911, via decreto 3.200, publicado em 20 de junho. Entretanto, sua inauguração ocorreu em 1915, homenageando o então governador de Minas Gerais, convém frisar. A escola iniciou suas atividades letivas em 1º de fevereiro de 1915, logo após o término da construção do prédio, em terreno próximo à então praça da República, atual Tubal Vilela (FIG. 4).

FIGURA 4. Grupo Escolar Bueno Brandão, Uberabinha, MG, 1915



A fachada em estilo neoclássico destacava o prédio das demais construções de seu entorno  
FONTE: Arquivo Público Municipal de Uberlândia (1915)



Sobre a demora para instalar o grupo escolar, Carvalho (2002, p. 62–3) explica que

Houve um embate intenso em relação ao local de construção do Grupo Escolar, motivo pelo qual o mesmo só vai entrar em funcionamento em 1915. Ocorreu, ainda, acirrada disputa pelo local da construção do estabelecimento de ensino. Sugeriu-se que a construção do Grupo Escolar fosse na Praça da Paz e que o nome fosse “Júlio Bueno Brandão”. Outros queriam na praça da República (hoje, Tubal Vilela), ainda foi sugerido um terreno próximo ao cemitério velho, o qual estava abandonado (atual praça Clarimundo Carneiro). A escolha, enfim, coube ao engenheiro do Estado, responsável pela obra, Ginpaxio Mineiro Senos, que recusou a oferta da Câmara (cemitério velho) e preferiu o terreno na praça da República, conforme podemos perceber pelo editorial abaixo: “Ha um anno e tanto anunciamos pelo melhoramento que nos havia sido bem promeltido pelo grandioso patriota exm. sr. Bueno Brandão honrado presidente do Estado! O passo definitivo para a instituição do magnifico estabelecimento está doado. Dentro do correr do anno que vem, surgirá majestosamente, ali na praça da Republica, o soberbo edificio destinado a formar as gerações novas, preparando e instruindo convenientemente as nossas creanças. Teremos pois o que de melhor nos faltava e apresentaremos aos professores locaes mais este, superior ha todas e aspirado ha tanto tempo” (O PROGRESSO, 1912, p. 1).

À urgência na instalação dos grupos escolares equivalia o deficit educacional lastimável; e as divergências nas municipalidades quanto a abrigar o grupo escolar só ampliavam o tempo de atraso herdado historicamente, ou seja, herdado do período imperial. Segundo Colistete (2016, p. 3),

Ao final do século XIX, o atraso educacional do Brasil era uma realidade há muito reconhecida por publicistas, políticos e governantes. Por volta de 1900, a taxa de matrícula nas escolas primárias do país chegava a apenas 29 crianças por 1.000 habitantes, enquanto Estados Unidos (203), Canadá (185) e Alemanha (158) alcançavam índices mais de cinco vezes maiores. Mesmo na América Latina o Brasil situava-se entre os países com as menores taxas de matrícula, muito atrás, por exemplo, de Argentina (98), Uruguai (79), Peru (72) e Chile (68) (Brasil, 1916: CCXX-CCXXI; Brasil, s.d.: 1.398). Os números do Brasil eram o reflexo das políticas educacionais implementadas por províncias e, depois, estados. Desde a lei geral de 15 de outubro de 1827, corroborada pelo Ato Adicional de 12 de agosto de 1834, a instrução primária permaneceu sob jurisdição das províncias, atribuição igualmente conferida aos estados pela Constituição republicana de 1891.

A instrução pública foi a estratégia fundamental para consolidar o Estado nacional. A regra era civilizar o povo para manter a ordem que o governo desejava estabelecer. Mas, ante as taxas negativas na educação, impuseram-se esforços para mudar a organização escolar e introduzir métodos pedagógicos. Convém aqui a reflexão de Faria Filho (2000, p. 29). De fato, o Estado, “[...] além de remunerar e fiscalizar o professorado, pagava o aluguel da propriedade escolar e remetia móveis e material didático para a escola”; mas isso não era “regra comum”. Daí o discurso de “autoridades republicanas” de que

[...] era necessário a população participar do esforço de educação [...] cedendo espaços e móveis para o funcionamento da escola. Algumas vezes, essa cobrança recaía não diretamente sobre a população, mas sobre a “município”. Nem mesmo o material didático, cuja utilização era disciplinada e incentivada pelo Estado, era garantido.

Os municípios, muitas vezes, assumiam a parte financeira para receber um grupo escolar, cuja criação era defendida para não só organizar o ensino, mas também reinventar a escola: as metodologias, os conteúdos, as relações com as crianças, suas famílias e a sociedade. Assim, nos primeiros decênios do século XX, os grupos escolares passam a compor a paisagem urbana cada vez mais. Havia a expectativa de que suprissem as demandas das camadas desfavorecidas econômica e educacionalmente, ou seja, que essa população incorporasse o ideal de escolarização e progresso via escolas primárias.

Se a população de Uberabinha necessitava de escola pública, a presença do grupo escolar prometeu ser a resposta a essa necessidade. Ao abrir seus portões para que a comunidade fosse fazer matrícula, em fevereiro de 1915, a escola se impôs como instituição que ajudaria a fazer a cidade progredir ao tornar sua população maciçamente alfabetizada. As atividades iniciais de matrícula resultaram em mais de 350 inscritos para as vagas. Em julho, conforme relatório do primeiro semestre, somaram quase 790; mas foram anuladas 384 matrículas. Com pouco mais de 400 alunos, o diretor do grupo Honorio Guimarães se viu obrigado a estender a temporada de matrícula.

O grupo funcionava em dois turnos: 7h–11h e 12h–16h. O primeiro turno compreendia duas classes masculinas do primeiro ano, uma do segundo ano, e a classe do terceiro ano era mista. O segundo turno funcionava com duas classes femininas do primeiro ano, uma classe do segundo ano e uma classe do quarto ano misto. Apesar dos cortes, a quantidade de alunos era expressiva e não havia professor em número suficiente para lecionar para turmas de seis salas de aula. O diretor precisou organizar um quadro de horário e funcionários para conseguir atender a todos os matriculados.

QUADRO 2. Frequência de alunos do primeiro semestre masculino e misto

PROFESSORES	MARIA ANTONIETTA DANTAS	ALICE DA SILVA PAES	QUIRINO PIRES DE LIMA	BRAZILIANA ALVES VIANNA
1º e 2º semestre	1º ano masculino	1º ano masculino	2º ano masculino	3º ano misto
<i>Matriculados</i>	90	57	60	30
<i>Compareceram ao exame</i>	34	40	32	21
<i>Foram promovidos</i>	20	34	24	20
<i>Frequência diária</i>	50 e tantos	40 e tantos	40 e tantos	20 e tantos

FONTE: Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão

QUADRO 3. Frequência discente do primeiro semestre feminino e misto

PROFESSORES	OPHELIA AMARAL	QUIRINO PIRES DE LIMA	ROSA DAMASCENO DA LUZ	MARGARIDA DE OLIVEIRA GUIMARÃES
1º e 2º semestre	1º ano feminino	1º ano feminino	2º ano feminino	4º ano misto
<i>Matriculados</i>	79	60	67	13
<i>Compareceram ao exame</i>	26	32	38	9
<i>Foram promovidos</i>	14	24	23	9
<i>Frequência diária</i>	30 e poucos	40 e tantos	40 e tantos	9

FONTE: Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão

Esta análise se apoia em estimativa, que considera a procura pela instrução primária para meninos como mais predominante do que para meninas. Supomos que havia mais meninos que meninas em salas de aula, por isso chegamos a esses resultados. Se o cálculo fosse realizado de maneira inversa, provavelmente encontraríamos outro resultado. Portanto, partindo do pressuposto de que o critério para as matrículas do sexo masculino foi maior em relação às do sexo feminino, isso implica comparecimento aos exames; ou seja, discentes promovidos e frequentes somam uma maioria de meninos.

Entretanto, a somatória das matrículas menor para alunas não ignora que o percentual de aprovadas foi positivo tendo em vista a época, ainda marcada pelo patriarcalismo. Alunos matriculados, em relação aos anos mistos somam 230 meninos, enquanto o número de matriculadas chegava a 222, incluindo os anos mistos. Quanto à frequência diária do sexo masculino, de 230 alunos, 146 apresentavam ritmo escolar diário. A frequência diária feminina era de 124 alunas dentre 222. Na realização dos exames, compareceram 122 alunos, com aprovação de 94; igualmente, compareceram 110 alunas, com aprovação de 74. Como mostram os quadros, muitos não eram promovidos e alguns desistiam.

Relatório do diretor Honorio Guimarães nomeia o número de alunos que concluíram o ensino primário — reduzindo a taxa de analfabetismo —, além de dar uma medida do que isso representava. Discentes “aprovados” incluíram “[...] nove que concluíram o curso [...]”: as alunas Judith Moreira, Luiza de Jesus, Maria Augusta da Silva, Olga Delfavero, Orozina Santos, Violeta Guimarães e Yolanda Amelia de Oliveira; e os alunos José Ribeiro dos Santos e Hamilton Guimarães. Essa proporção leva a pensar que, embora o número de matriculadas fosse menos expressivo que o número de matriculados, o aproveitamento das alunas era superior ao dos alunos, em quantidade e em qualidade. Aprovados em 1915, os nominados pelo diretor foram categorizados, na aprovação, como “plenamente” e “simplesmente”. Aqueles com aprovação plena eram alunos do quarto ano e tinham como obrigação ser

referência e modelo aos demais. Discentes nessa condição se resumiram a duas alunas: “Maria Augusta da Silva” e “Violeta Guimarães”.

A aprovação era início do ritual da formatura e da entrega do diploma. Os aprovados em 1915, ou seja, que “concluíram o Curso Primário”, receberam os “certificados de aprovação”. A formatura foi motivo de “[...] três dias de festa [...] comemorando-se o encerramento feliz do anno lectivo do Grupo Escolar”. De Uberaba, veio “paranymphar a turma” o “promotor de justiça”, “fluente orador” e “poeta” Tancredo Martins. É provável que a banda de música do grupo escolar, organizada pelo diretor e reorganizada pelos alunos com instituição da escola, tenha contribuído para a festa, assim como encenações no teatro podem ter feito parte da festa e desfiles, como do batalhão infantil.

Com efeito, o ano havia sido de datas comemorativas: 21 de abril (Dia de Tiradentes), 5 de maio (feriado municipal), 13 de maio (Dia da Abolição), 15 de junho (Dia de Corpus Christi), 7 de setembro (Dia da Independência do Brasil), 15 de novembro (Proclamação da República) etc. Eram motivo para pôr a escola em movimento extra, ou seja, na organização de desfiles do batalhão de alunos e peças de teatro.

Em relatório ao secretario do Interior, Americo Ferreira Lopes, de dezembro de 1915, o diretor Honorio Guimarães (1915) expôs sua de disciplina, ordem e obediência, assim como de civismo e patriotismo no comportamento e nas atitudes dos alunos. Para ele, as festas e comemorações escolares impediam escola de se tornar um “claustro”, “açougues”, “matadores antigos” — era a imagem que ele tinha de uma escola sem alegria. Mais que isso, uma escola sem alegria seria contrária à natureza da “[...] creança ingênua e leal, [que] canta e ri porque su’alma gênerosa é singella e bôa”. Daí sua iniciativa de que discentes e docentes — “dentro do grupo ou fora dele” — cantassem um “hynno de alegria, no prazer da melhor convivência de discípulos e mestres”.

O diretor tinha um modelo de alegria. Era europeia. “Precisamos de homem alegre como o inglez, mas cheio de patriotismo e de amor ao trabalho como elle” — como anotou o diretor. Da Europa também vinha seu parâmetro de patriotismo: “[...] grande virtude que na Allemaha e na França não precisa de cultivo, mas nasce com as criaturas”. No caso do Brasil, “[...] o patriotismo é o ensinamento que ponho deante de mim, quando organiso, mantenho e dirijo as minhas milícias escolares”.

A ideia de patriotismo se alinhava na de “militarização” da escolarização. Sua visão nesse sentido se apura nestas falas:

Um menino é um soldado, e um soldado deve saber cumprir o seu dever, respeitar os seus superiores, amar e disputar prêmios e distinções. [...] porque é do meu interesse em formar-lhes o caracter, fazel-os comphrender o fim porque se militarizam [...] As divisas dadas com o maior critério com justiça e rigor até, são magníficos elementos de estímulo entre os alumnos.

Na lógica de Honorio Guimarães, seu papel como diretor de grupo escolar era “Cultivar nas creanças antes de tudo o amor da Patria, encaminhal-as serenamente para o culto do Dever e da Justiça”. De fato, as palavras do diretor apontam uma visão de criança como ser infantil e adulto ao mesmo tempo. Ele reconhece a natureza lúdica da infância, a natureza alegre da festa (da brincadeira); ao mesmo a projeta a criança a um nível de gravidade típico da vida adulta, que é pensar no de cumprimento de dever e de responsabilidade, como o senso que se espera de um soldado, de alguém que tem aprende o “manejo das armas bellicas”. Talvez por isso ele visse a tarefa do professor como “árdua” àqueles a quem se dispusesse a “abraçar a *ingrata* carreira do magistério” (grifo nosso).

Conjugar uma visão tal em práticas de ensino e aprendizagem exigia dinamismo do professor e, é provável, muita imaginação, para ir do dinamismo da conduta da criança, seja em seus gestos, seja em seus pensamentos, à rigidez da conduta militar, no gestual e nas ideias de tom grave, pouco afeitos ao universo mais brincalhão da infância. Não por acaso, Honorio Guimarães lançou da atividade teatral para criar condições de explorar o grave por meio do lúdico, da imaginação, do faz-de-conta. Disse ele: “Com o maior sucesso levei a scena no theatro local a revista de costumes locais ‘Uberabinha em três tempos’, original meu e por mim ensaiado, tomando parte nella alumnos de ambos os sexos do Grupo” (GUIMARÃES, 1915, s. p.).

Essas atividades de publicização do grupo escolar e de atração do público — da comunidade — para a escola apontam o que disse Faria Filho (2014, p. 61–7) sobre os grupos escolares se imporem no cenário urbano de modo a caracterizá-lo como tal. Caso se possa dizer que a praça ajardinada marcou a urbe no Brasil dos anos 20 em diante, o mesmo pode ser dito sobre o grupo escolar e sua arquitetura imponente. Também uma criação desse contexto, o diretor e a diretora do grupo escolar. Conforme esclarece Souza (1998, p. 75), “Desde o início”, o diretor de grupo escolar foi.

[...] considerado o elemento-chave que transformaria a mera “reunião de escolas” em uma escola graduada orgânica. Na visão organicista e voga na época, o diretor era o cabeça, o elemento fundamental para a organização da escola graduada. A importância do diretor para uma boa organização do grupo escolar prevaleceu por muito tempo. Para Oscar Thompson: Na escolha do diretor continua a estar a chave de abóbada do grupo escolar, o

segredo do seu funcionamento e o progresso de seus alunos. O diretor, *o único responsável perante o governo*, é quem, por seu traquejo e experiência, transforma as classes que constituem o grupo, numa só escola, comunicando-lhes uma alma, dando-lhes vida e harmonia de ação, acompanhando-as de perto para lhes sentir, a cada instante, as menores pulsações.

Mais que assumir “papel central na estrutura hierárquico-burocrática” da instrução pública, diretor e diretores do grupo escolar se projetaram como pessoas de elevação na hierarquia social — talvez porque viessem de estratos tidos como mais elevados —, a ponto de estabelecer uma interface do Estado com a sociedade e com representantes de suas instituições particulares, tais como aquelas ligadas aos poderes Judiciário e Executivo, assim como com donos de jornais. A centralidade do diretor, certamente, foi importante para que se tornasse interlocutor entre governo estadual e municipal. O cargo representava uma função de destaque no município, cuja representatividade se fazia visível na imprensa e nas comemorações cívicas e sociais. Como autoridade do ensino e no exercício do cargo, interagiu com as gerações de professores e professoras que ensaiavam os primeiros passos na institucionalização da escola primária graduada. Ao lado dele, o corpo docente era o “guardião” da República no cumprimento de suas funções. Ao lado dele, o corpo docente buscou estreitar distâncias entre grupo escolar e sociedade, num processo que se traduziu na presença da iniciativa privada com apoio na manutenção de escola do Estado. Tal fato deixava tênues os limites entre o público e o privado que a República buscou estabelecer, em especial na educação.

## 2 O PÚBLICO E O PRIVADO NO GRUPO ESCOLAR MINEIRO

**E**m 1870, a publicação de um manifesto deu medidas do movimento em prol da instauração da República no Brasil. Mas Araujo (2012b, p. 119) salienta que esse documento-baliza não se refere à educação, ao ensino primário. A única menção afim a tal assunto é ao “tolhimento” durante o império: “[...] a liberdade do ensino suprimida pela inspeção arbitrária do governo e não pelo monopólio oficial”. A preocupação com a educação pública — então chamada instrução pública — não estava na base das intenções de mudança de monarquia para República, a julgar pelo que diz esse autor. Não era primordial à instauração do regime republicano um plano para a educação dos brasileiros.

A preocupação com a instrução pública viria como medida para ajudar a consolidar a República uma vez instituída; isto é, a instrução do povo se tornou “coisa pública” após os republicanos assumirem o poder político, após se tornar a *res publica* oposta àquilo que pertencia ao nível do *privatus* — como se lê em Araujo (2012b). Nessa lógica, entendida no contexto da monarquia e da República, a educação no período imperial pertencia maciçamente ao nível do *privatus*, e os republicanos alçados ao poder quiseram inverter esse pertencimento proporcionalmente e em sentido lato. Cabia ao governo conceber uma forma de educação escolar pública como direito legal; e construir tal direito exigia condições de financiamento. Em um Estado republicano que enfrentou crise financeira em seus primeiros anos, a difusão da instrução pública dependeria, também, da iniciativa de membros da esfera do privado.

Os esforços dos primeiros governos republicanos em prol da instrução pública se concentraram, em especial, na difusão do ensino primário gratuito. Como símbolo mais visível desse projeto, o grupo escolar surgiu para concretizar tal anseio e suprir a demanda escolar da população entre o fim do século XIX e as primeiras décadas do século XX. População esta cujos índices de analfabetismo chegavam a quase 85%. A criação e instalação de grupos escolares, porém, não seguiram um ritmo quantitativo que não só garantisse às novas gerações nascidas na República um mínimo de escolarização, mas também buscassem abrandar a falta de escolarização nas gerações nascidas antes. De tal maneira, o ensino particular encontrou campo aberto para se estabelecer ainda mais, a ponto de criar relações com o Estado no tocante ao financiamento público da escola privada. Daí em diante as relações entre a esfera do público e a esfera do privado adentrariam o universo da educação, sobretudo após a afirmação do Brasil republicano.

## 2.1 Sentidos do público e do privado na instrução pública

As categorias público e privado podem ser tratadas como correlatas e indissociáveis na educação. Elas se “[...] comportam como polos opostos que supõem um ou outro” (SAVIANI, 2005, p. 167). Logo, compreender uma pressupõe ter a outra como referência, e vice-versa. Essas noções foram analisadas, também, por Lombardi (2005, p. 81), cujas ideias convém expor aqui. Segundo ele, como “categoria”, a ideia de privado se refere ao “direito privado”: às “normas e leis” que regulam “direitos e liberdades” do cidadão; igualmente, a noção de público alude ao “direito público”: às “normas e leis” que “regem e disciplinam a constituição e competência do Estado, do governo e dos serviços públicos”. Como se infere, o público e o privado apresentam distinções, ainda que tenham semelhanças, como a regulação por normas e leis.

Contudo, essas duas posições se “contaminaram” no espaço da instrução pública. Embora se desdobre numa relação um tanto dicotômica, a noção de público e privado aceita questionamentos sobre seu entrelaçamento num enfoque histórico do dia a dia escolar. Há circunstâncias em que o público se “privatiza”, e vice-versa. Pode-se verificar que ações envolvendo o público e o privado se mesclavam no âmbito escolar, embora oscilassem nos fins, nos meios, nos sujeitos, nos espaços e nas práticas, dentre outros atributos. As oscilações referentes a essa mesclagem, segundo Xavier (2003, p. 236), atuaram como elementos definidor no campo educacional ao longo da história da educação. Como a autora explicita, desde a expulsão dos jesuítas,

[...] na segunda metade do século XVIII, o Estado Português assumiu a responsabilidade sobre a instrução escolar no Brasil, cobrando um imposto, o subsídio literário, e introduzindo as Aulas Régias ou Aulas Públicas. No século XIX, a transferência da corte portuguesa para o Rio de Janeiro impulsionou o desenvolvimento de pesquisas científicas e a abertura de instituições de ensino. A decisão do Estado metropolitano em promover na colônia o ensino das primeiras letras foi efetivada por meio de aulas avulsas, em um processo pedagógico marcado pela fragmentação. Diversos estudos (Villalta, 1997; Faria Filho, 2000; Gomes, 2002) destacam a insuficiência dos recursos orçamentários destinados a custear a educação pública, havendo atrasos no pagamento dos mestres. Em determinadas ocasiões, a Coroa chegou mesmo a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres, o que mostra como a educação, tornada pública pela lei, esteve, em grande parte, circunscrita ao âmbito da vida familiar.

Mesmo com a independência de Portugal, essa situação não se modificou. As elites organizavam a educação, ou seja, reservavam a si o direito à instrução escolar. Escravos, homens livres pobres, mestiços, comerciantes e prestadores de serviço, dentre outros tipos sociais, eram desprovidos de estatutos e cidadania. Configuravam um país de feição rural



onde as elites não só se valiam de ensino privado, como também o ofertavam a quem pudesse pagar. Como diz Xavier (2003), a escola era para poucos.

Gomes (2002) aborda articulações importantes nessa perspectiva. Trata-se da iniciativa de escolarização doméstica na virada do século XIX para o século XX que ultrapassou a rede de escolas públicas. As escolas domésticas podiam incluir professores pagos por um chefe de família ou por um conjunto de pais; até pelo Estado. Os docentes improvisavam “salas de aula” em suas casas ou na casa de uma família. Subvenções do Estado para esse tipo de escola vinham na forma de pagamento de professores para atuar em caráter restrito, isto é, para imbricar as relações entre o público e o privado na efetivação da escolarização. Como observa Faria Filho (2000), a ação do Estado nesse contexto legitimava tais escolas.

Mais que isso, a “pulverização das ações do Estado”, como assinala Xavier (2003, p. 238), alia-se à “insuficiência de investimentos” e à falta de “professores”, “manuais” e “livros” que permitissem acompanhar as novidades metodológicas de “países europeus”. Não por acaso, debater formas de “levar a instrução às camadas inferiores” da sociedade foi ação comum no contexto parlamentar do período. Havia a “normatização legal”, ápice da atitude estatal na educação; e as discussões pedagógicas. Sem dúvida, são ações que ajudaram a promover e definir “espaços específicos” e angariar “materiais adequados” para a escolarização (XAVIER, 2003, p. 238).

A especialização da atividade escolar e a adequação do espaço físico da escola pública — a que o grupo escolar deu visibilidade nos primeiros prédios para o ensino primário — exigiram organizar o lugar da escola em função dos alunos — de sua distribuição — e do tempo para executar as atividades. Os grupos escolares delinearam a extensão do controle e a responsabilidade do Estado em relação à instrução do povo; acrescenta-se a definição de conteúdos curriculares e métodos apropriados.

Atribuía-se valor social de peso à escolarização no âmbito do discurso, mas a realidade das escolas públicas indicava outra direção, com feição de descaso e até de indiferença. Num ponto de vista global, municípios, estados e União juntam forças, seguindo um espírito federativo, em nome da educação. Como o Estado não conseguia, por si só, arcar com o todo da educação pública, com toda a carga de mudanças que acompanhou a instituição dos grupos escolares, o município se projeta como central para o plano da instrução escolar republicana. Não por acaso, Araujo (2012b, p. 132) destaca texto publicado no jornal *Minas Gerais* que aponta tal sentido:

O adeantamento de uma nação se mede pelo interesse com que as suas *communas* intervêm no problema da instrução. Nos mais cultos e adeantados paizes cabe aos municípios a parte mais activa e efficiente nesse serviço democrático e os poderes municipaes se gloriam dos beneficios que distribuem para a educação e o ensino. Em contacto mais directo com as massas populares e com as escolas, podem elles influir decisivamente na frequência escolar e na correcção dos mestres, agindo com a inspecção e o estímulo, dous elementos viates de todo o instituto educativo. Enquanto o problema do ensino primário se tratar, entre nós, á revelia do município, (que o vitalizaria creando em torno d'elle o indispensável espírito público) – e á revelia da União, que o orientaria, coordenaria e, sobretudo, nacionalizaria, — toda solução que se lhe der será obra mal fundada e mal acabada, sem rendimento que compense o esforço despendido [1921, p. 49–50].

Entende-se que a nação passou a se empenhar na solução de problemas como analfabetismo, incoerente com a necessidade de modernizar o país. Contudo, em âmbito local, o município devia recorrer a quem nos momentos de dificuldade? Afinal, o Estado — instância a que a municipalidade se reporta — já havia delegado à prefeitura responsabilidades educacionais. De fato se pode dizer que os municípios passaram a dispor de verbas para a instrução pública; e que tal disposição punha em relevo o espírito republicano e o compromisso com uma escola para sanar todos os males que pairavam na primeira República.

Entretanto, pode-se dizer, também, que tais verbas eram insuficientes. Afinal, foi preciso recorrer a ações e iniciativas envolvendo escola pública e sociedade, bem como instituir um setor no grupo escolar para lidar com o que era obtido. Assim, era à iniciativa privada que o município recorria para obter apoio material a fim de ajudar a sustentar a escola pública no município; ou seja, corpo docente e diretoria se desdobravam além de suas funções respectivas para estabelecer uma interface amistosa com a comunidade, de modo a permitir a aproximação, o contato e a sensibilização pelas condições da instrução pública no município.

Portanto, os grupos escolares foram organizados para o ensino público primário, mas sua articulação na prática aconteceu com a participação da iniciativa privada, preenchendo lacunas deixadas pelo Estado. Essa presença da sociedade no espaço escolar com intenções de ajudar o grupo escolar e prestigiar a instrução tinha suas razões de ser. Como se lê em Carvalho (1998, p. 31), “a partir de 1915”, houve um interesse pela educação — um “entusiasmo” — que tinha feição de “panacéia” cujo argumento central apresentava o analfabetismo e a falta de escolarização como “problema principal” do país e a escolarização como “[...] solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos [...]”. A “disseminação da instrução” resolveria “todos os males”, acabaria com a “ignorância reinante”.

Como observam Carvalho e Bernardo (2012, p. 156):

A análise investigativa do vínculo de um aluno com o Grupo Escolar através da Caixa se apresenta como uma maneira de verificarmos as estratégias lançadas pelos republicanos, com o objetivo não apenas de garantir a presença deste grupo social no âmbito da educação primária pública, mas de levar para dentro da escola a sociedade mineira. Os “alunos da caixa”, além de receberem os conteúdos formais previsto no programa, demonstravam para a sociedade que os republicanos mineiros possuíam valores de iam ao encontro das necessidades da cidade que abrigava o Grupo — instituição que deveria construir os futuros cidadãos que a república necessitava: cientes de seu papel no rumo progressista da história como cidadãos trabalhadores e patriotas legítimos.

Portanto, pode-se afirmar que a caixa escolar não era uma proposta de financiamento educacional apenas; antes, era uma entidade destinada a explorar a veia filantrópica da sociedade com qual se relacionava a escola pública. Era um mecanismo criado pelo Estado para ajudar a articular a solução do problema público com a ajuda privada como iniciativa para central ao projeto republicano para o ensino primário.

Conforme Viega (2012, p. 152), que cita o jornal *Minas Gerais* (1907), a legislação prescrevia o controle das ações da caixa escolar: a receitas e despesas deviam ser contabilizadas em livro apropriado e descritas com minúcia em relatório a ser enviado à Secretaria do Interior. A lei, também, estipulava formas de angariar fundos: com eventos nas escolas, doação da sociedade privada, gratificações que ficavam sem receber os professores e funcionários licenciados ou faltosos sem justificar. Os fundos angariados podiam ser aplicados na compra de materiais escolares, vestimenta e calçados, em assistência para casos de doença severa, em materiais para biblioteca, museu e o grupo escolar como um todo. Mas havia limites: os gastos não podiam exceder 100 mil réis sem conhecimento da Secretaria do Interior.

Dessas observações se infere que a caixa escolar representava a via de transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil no que se referia a manter crianças “pobres” nas escolas públicas. Não por acaso, os grupos escolares se abriram à presença da sociedade civil em seu interior. Uma associação de mães marcou essa presença no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão.

A princípio, a atuação da caixa escolar tinha como alvo alunos tidos como extremamente pobres, assim como discentes com o máximo de assiduidade. Aos primeiros, a caixa escolar proporcionaria alimentação, vestuário e calçados, além de assistência médica e suprimento de livros, pena, tinta e papel. Os recursos presumiam ainda a aquisição de

medalhas, brinquedos, livros e outros materiais didáticos, que eram distribuídos a discentes com classificação mais elevada nas festas intraescolares, conforme artigo 361, e deveriam ser minuciosamente calculadas e orçadas por anos letivos. São seus capítulos: 1º) fornecimento de alimentos a alunos indigentes; 2º) o mesmo para vestuário e calçado aos discentes; 3º) assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta aos alunos indigentes e aos exageradamente pobres; 4º) aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos. Desta forma, a legislação previa que os gastos não seriam apenas destinados aos alunos pobres, mas também aos estudantes mais assíduos e aos que se destacassem por suas notas e se comportassem, a partir de preceitos da ordem, da disciplina, do respeito e da seriedade.

A manutenção da caixa escolar provinha de venda de como joias e de subvenções de sócios, de quermesses, apresentações de peças teatrais e festas, de donativos espontâneos, gratificações e legados, dentre outras possibilidades como a o produto de “Multa de até 2 contos de réis para alunos que infringissem as regras do código disciplinar” (MINAS GERAIS, 1911, art. 414, n. 10) e recursos das câmaras municipais (BERNARDO, 2014, p. 50).

## **2.2 Caixa escolar e sociedade civil: manutenção da criança na escola pública**

Carvalho e Bernardo (2012, p. 153) consideram que a caixa escolar deve ser tomada

[...] como parte integrante do dispositivo de poder criado pelos republicanos com objetivos claramente definidos, quais sejam o de produzir uma cultura política a partir das práticas e saberes disseminados pela escola. Se, para algumas famílias, manter o filho na escola se configuraria em um custo maior do que sua possibilidade financeira, com a Caixa Escolar essa dificuldade seria sanada, como afirmam diversos diretores na década de 10 do século passado. Uma vez amparados pelo instituto, a baixa frequência destas crianças no grupo escolar não teria justificativa. Por sua vez, mantida a frequência, os alunos teriam contato com todos os mecanismos elaborados para a difusão das idéias republicanas, do sentimento de amor à nação e, principalmente, o sentimento de responsabilidade pela pátria. Tal sentimento se manifestaria de várias formas, inclusive na formação de um maior número de trabalhadores, imprescindíveis na caminhada rumo ao progresso, através da ordem, preceito difundido e proporcionado pela instrução pública.

Sobre os recursos estatais para a caixa escolar, Carvalho e Bernardo (2012, p. 147) dizem que “A única verba orçamentária que procedia dos cofres públicos [...]” era materializada como “[...] pagamento de gratificação para os professores [...]”. Os pagamentos eram repassados pela “Diretoria de Instrução Pública à Coletoria Estadual” para ser enviado

ao grupo escolar, ou seja, “aos fundos da caixa escolar”. Mas esse recurso era não só incerto, como “variava de escola para escola”. Daí a necessidade de as escolas públicas “se virarem” para funcionar. Professores e diretores se mobilizavam em atividades comemorativas, festivas e de entretenimento para arrecadar verbas e, assim, suprir os fundos da caixa escolar.

Outra ação do grupo escolar para suprir a ausência do Estado na escola pública foi a institucionalização interna da caixa escolar, instância por excelência para o entrelaçamento do público com o privado. Os registros de seu funcionamento revelam os meios e os fins de que a escola pública se valia para funcionar. Diferentemente do que se pode pensar, a ideia de caixa se associa não só com finanças, mas também como espaço aonde se destinavam outras coisas que não só dinheiro. Essa ideia se exemplifica em trecho de ata da diretoria da “Caixa escolar Dr. Américo Lopes”, do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, datada de 15 de julho de 1915. Dentre as demandas, solicitações, pendências e providências expostas pelo diretor, Honorio Guimarães, havia a providência das “farmacias da cidade”, de “medicamentos [...] gratuitamente fornecidos”. Ainda assim, era preciso gastar. O fornecimento gratuito era tal que era necessária a “[...] aquisição de um pequeno armario destinado a guardar alguns medicamentos mais comuns e necessarios sempre no Grupo”, ao custo de “45\$000”.

A caixa escolar funcionava como um “setor de suprimento” do grupo escolar, ao menos a do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Ainda conforme a ata referida acima, cabia lidar com pedidos de “remessa” de bandeiras nacionais” (uma para a “frente do edificio”, outra para o “batalhão” e outra para a “banda de música”) e de “[...] certificados de aprovação em exame final”; pedido de compra de “meza [...] para a sala do museu”, ao custo de “80\$000 conforme officiei oppurtunamente”; pedido de “Aquisição de uma machinna [de costura] Singer para o Grupo conforme preço enviado”; pedido a “[...] fornecedores a remetterem 2 cornetas e 2 tambores para o Batalhão”; pedido de compra de “vassouras pois as outras acabaram-se”. “Em traços ligeiros”, o diretor Honorio Guimarães deixou “[...] narrado o que se fez nesta casa no correr do 1º semestre”.

Como se pode inferir, da ostentação de símbolos da República à limpeza da escola, quase tudo passava pela caixa escolar. Não por acaso, tinha nome próprio e o controle do diretor, redator das atas. A transparência quanto às finanças se repete no texto da ata, com a indicação de cifras; mais que isso, sugere que houve consulta prévia de valores, para anular eventuais desconfiança de favorecimento de um fornecedor ou outro. O caso da compra da corneta e do tambor, instrumentos musicais, permite inferir que o pedido de compra tenha

indicado a marca dos instrumentos — “A. Boggiani,<sup>8</sup> em São Paulo” —, mas poderia ser “outros fornecedores”.

Segundo Bernardo (2014), a caixa escolar foi criada com o objetivo de incentivar a frequência escolar, sobretudo de crianças pobres na instrução pública (mineira), ou seja, nos estabelecimentos de ensino republicanos. Sua regulamentação legal teve a chancela do Estado e se valeu da população, sobretudo quanto a fazer surgir um sentimento de corresponsabilidade sociocomunitária pela difusão do ensino entre pessoas sem recursos financeiros para sustentar a prole em escolas particulares. A ideia da caixa escolar visava alterar uma realidade e possibilitar aquisições não só para o alunado, mas também para a escola. A legislação que trata da caixa escolar, a partir de 1911 representa um momento ímpar nas consolidações das caixas escolares em Minas Gerais, segundo a qual estas se tornam obrigatórias por determinação do Estado (BERNARDO, 2014). Desse modo, enquanto o Estado transferia a responsabilidade de garantia de frequência e permanência discente para “[...] cada estabelecimento de ensino e, por sua vez, para a sociedade que o cercava [...]”, também se preocupava em “[...] organizar, implantar e fiscalizar a ação nas caixas escolares” (BERNARDO, 2014, p. 34).

Com efeito, o diretor Honorio Guimarães enviava relatórios à Secretaria da Instrução com objetivo de fornecer dados do andamento das atividades do grupo Bueno Brandão no fim de cada ano após reforma homônima. Antes de ser publicados, os relatórios passavam pela avaliação de membros da secretária para receber parecer (favorável ou desfavorável). Tais relatórios incluíam as atividades internas da caixa escolar, como aquelas descritas antes. Nesse caso, eram regulamentadas pelos estatutos das caixas escolares, cuja função era regular a atuação dessa instância da escola em cada grupo escolar, bem como definir os direitos e as obrigações de sócios. O estatuto era encaminhado à Secretaria do Interior para ser avaliado, ou seja, legitimar a caixa escolar. Sendo aprovado, era encaminhado para publicação na imprensa oficial do estado.

Como se lê em Bernardo (2014), o jornal *Minas Gerais* de 12 de junho de 1911, na seção de regulamento geral da instrução de 1911, publicou doze artigos referentes à caixa escolar (354–65, título IX, sobre a caixa escolar).

---

<sup>8</sup> O nome A. Boggiani apareceu em associação com negócios no jornal *Correio Paulistano*, da capital paulista. Texto intitulado “Importação” publicado em edição de 1913, n. 17.790, associou o nome com a espera de carga vinda de Bordeaux, França, com mercadorias têxteis. A edição 17.925 citou o nome no texto intitulado “Delegacia fiscal”, sobre mercadorias importadas a ser destinadas às firmas que haviam comprado. Por coincidência, como mostra outro texto do *Correio Paulistano* — “Festa em benefício da infância desvalida”, publicado em 1916 (edição 19.176) —, A. Boggiani contribuía com donativos a campanhas de arrecadação, mas para creche, Cruz Vermelha e em prol de associação para filhos de tuberculosos pobres.

Art. 354. As caixas escolares são instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas. Parágrafo único. Sua organização é obrigatória nos grupos. Art. 355. O patrimônio das caixas constituir-se-á: 1.º Com as joias e subvenções pagas pelos sócios; 2.º Com o produto de subscrições, quermesses, teatros, festas, etc.; 3.º Com donativos espontâneos e legados; 4.º Com a gratificação que os professores licenciados ou faltosos perderem; 5.º Com o produto liquido das multas do art. 414 n. 10 Art. 356. Os sócios das caixas poderão ser fundadores, beneméritos e contribuintes. § 1.º Serão fundadores os que promoverem a sua organização; § 2.º Beneméritos, os que doarem às caixas quantia igual ou superior a um conto de réis; § 3.º Contribuintes, todos os outros. Art. 357. É fixada em 5\$000 a joia que deverá ser paga pelos sócios contribuintes, e em 1\$000 a mensalidade. Art. 358. As caixas escolares serão administradas por uma mesa composta: a) De um presidente; b) De um tesoureiro; c) De um secretário; d) De três fiscais. Art. 359. Os membros da mesa administrativa, exceção feita do secretário, que será sempre o professor da escola ou o diretor do grupo, serão eleitos pelos sócios contribuintes e fundadores. Art. 360. A função de administrados das caixas escolares é essencialmente gratuita. Art. 361. As despesas das caixas deverão ser minuciosamente calculadas e orçadas, por anos eletivos. São seus capítulos: 1.º Fornecimento de alimentos a alunos indigentes; 2.º Idem de vestuário de calçados aos mesmos; 3.º Assistência medica e fornecimento de livros, papel, Penna e tinta aos alunos indigentes e aos minimamente pobres; 4.º Aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmio, aos alunos mais assíduos. Art. 362. AS mesas administrativas prestarão contas anualmente à assembleia dos associados. Art. 363. Da resolução das assembleias, aprovando as contas prestadas, dar-se-á recurso para o Secretário do Estado dos Negócios do Interior. Parágrafo único. Este recurso poderá ser imposto por qualquer sócio ou pelos pais dos alunos matriculados na escola. Art. 364. Os estatutos regularão a duração e a extensão do mandato dos administradores, os deveres dos sócios e administração do patrimônio. Art. 365. Na organização das caixas escolares serão observadas todas as solenidades de direito, prescritas pela legislação federal particularizadas as da lei federal n. 173, de 10 de setembro de 1903 (MINAS GERAIS, 1911, 12 jun.).

Como se pode inferir, o Estado mineiro parece ter instituído a caixa escolar para amenizar problemas financeiros da escola pública com base no apoio da sociedade civil, instada a contribuir para a causa da educação. A organização das caixas escolares segundo o regulamento geral tinha a missão de suprir lacunas na manutenção da escola e da frequência discente. Nos termos de Araujo (2012b, p. 132), a “[...] União é convocada a orientar, a coordenar e a nacionalizar a educação popular [...]”, mas não sem recorrer à “política municipalista”.

A ideia de caixa escolar e filantropia se associa à existência de sócios. Seu estatuto prescrevia que os sócios beneméritos contribuíssem com um conto de réis<sup>9</sup> ou prestassem serviços médicos, farmacêuticos e dentários. Isso leva a pensar na que a sociedade civil participava da vida

<sup>9</sup> Numa conversão simples para valores, 1 conto de réis equivaleria a mais de R\$ 123.000.

escolar ao encaminhar filhos e filhas para estudar no grupo escolar e contribuía para a vida da escola por meio de consultas odontológicas e médicas e pelo fornecimento de remédios. Bernardo (2014, p. 26) afirma que “[...] a filantropia sempre foi alvo de interesse das elites que, por meio de suas ações, acabava por melhor controlar a sociedade”. Assim, pode-se deduzir que, no imaginário dessa elite, as ações/doações destinadas à caixa escolar eram tomadas como ações filantrópicas, uma forma de respeito às normas e à sociedade, um reconhecimento aos pobres. Como diz Monarcha (2006, p. 106), os republicanos reformadores da instrução, tomados por sentimentos de ternura e justiça social — e “[...] mediante um sacerdócio esclarecido e filantrópico [...]” — ansiavam “[...] por levar as luzes ao povo-criança, a fim de incorporar esses novos à ordem social, por meio do trabalho regular e da instrução”.

Assim, importa compreender esses conceitos no contexto do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Um ponto de partida para discuti-los no contexto do cotidiano escolar são as articulações do então diretor Honorio Guimarães para garantir a estabilidade estrutural e econômica da escola, que nem sempre dispunha de verbas necessárias para sua sobrevivência, as quais vinham do Estado. O diretor buscou sensibilizar a comunidade de Uberabinha para os entraves econômicos da escola e as soluções possíveis; sobretudo, valeu-se de uma subjetividade impregnada de critérios e argumentos ideológico-valorativos que se misturaram, de modo a fundamentar relações de dependência da iniciativa privada para administrar uma “coisa pública”.

Dessa perspectiva, parece não haver conflito nas relações dicotômicas entre o público e o privado. O que parece haver é uma relação de conveniência de feição filantrópico-assistencialista entre escola e sociedade para superar problemas familiar-escolares provocados por falta de recursos financeiros, seja na escola pública, seja em meio à maioria da população, brasileira, de Minas Gerais e de Uberabinha. Ao grupo escolar cabia, então, suprir a falta de subsídios públicos para a escola e suprir necessidades materiais de alunos impedidos de frequentar a escola por falta de recursos mínimos como uniforme, calçado, cadernos e outros.

Com efeito, estratégias a fim de conseguir verbas para a instituição escolar se materializaram em ações práticas, a exemplo de leilões. Em ata do grupo Bueno Brandão com data de 1915, consta anotação manuscrita sobre festas de crianças e referência ao primeiro leilão realizado com fins de arrecadação. Diz o texto: “Leilão de Prendas”: “Assinalando a passagem do 1º semestre, teve lugar no Grupo o primeiro leilão de prendas, que constituiu uma boa festa de creanças, a qual compareceu toda a sociedade de Uberabinha, sem distinção de cor partidária” (p. 319). A iniciativa teve cobertura do jornal *O Brasil* de 22 de julho daquele ano, como se lê em folha com recortes de notícia anexa à ata. O texto deu uma medida da movimentação: o que era nomeado como leilão foi ocasião para a “festa



commemorativa da passagem da 1ª semestre do presente anno escolar” para a exposição pública de famílias com “elevação” na hierarquia social da sociedade local, para falas de oradores e apresentação de banda de música. A população de Uberabinha teria sido representada por “todas as classes”; mas o redator da notícia se refere apenas a “famílias” e “cavalheiros da nossa *melhor sociedade*” (grifo nosso), na qual ele se incluiu, pois “produziu substancioso discurso...”.

Conforme o texto, a festa ocorreu em 18 de julho e se iniciou às 11h. O “[...] vasto edificio do Grupo Julio Bueno Brandao começou a regorgitar de alumnos do estabelecimento”, como anotou o redator. Eram famílias e representantes de “todos os departamentos de administração” da cidade, além de “professores, magistrados, comerciantes autoridades”. Alunas da então “Sociedade Infantil Maria Ephigenia, vestidas em grande uniforme e com bonitos fitões a nacionais ocuparam o recinto”. Às 12h, “a banda musical do Grupo e a corporação Uniao Operária [...] executaram varias peças”.

A sessão de abertura do evento foi feita por Olga Delfavero, presidente daquela sociedade que fez “vibrante saudação” à bandeira. Depois ela “nomeou uma comissão de 3 associadas que conduziu ao recinto os srs. dr. Antonio Santa Cecilia, major Custodio Pereira e nosso redactor afim de se empossaram nos lugares de membros do Conselho Preotector da Sociedade Infantil”. Foram “recebidos por uma prolongada salva de palmas”. Os empossados foram saudados por uma primeira oradora, “Violeta Guimarães, que disse um entusiastico discursinho”. A segunda oradora, Duartina Pimental de Ulhôa, fez “voto de louvor e agradecimento” ao “esforço demonstrado pelo professor Alyrio França”, que havia organizado a banda infantil em “dois mezes e pouco”.

Às 13h, no “museu escolar”, foi comemorado o fim do semestre. A sessão de abertura de comemoração teve mesa presidida por Antonio Santa Cecilia, “digno inspector escolar”, e contou com o “professor Quirino Pires de Lima”, convidado pelo presidente para ser secretário, e “Zacharias de Mello e Custodio Pereira”, também convidados. Após ser aberta a sessão, o presidente da mesa “convidou o sr director do grupo a proceder a leitura do *quadro de mérito* dos alunos de todas as classes”. O diretor, “professor Honorio Guimarães”, fez uma leitura que tratou da “vida do Grupo Escolar” e “do futuro que espera”. Sua fala em tom de “explicação” sobre questões variadas se dirigiu aos “paes de família”, aos quais “Agradeceu o amparo sempre franco e generoso do povo em geral [...]”, para terminar pedindo “[...] vivas ao governo do Estado e ao Povo de Uberabinha”. Para encerrar a sessão solene, Antonio de Santa Cecilia “[...] fez longas considerações sobre a instrução publica e geral e local”, além de felicitar o diretor e professor e a escola, “em termos elogiosos”. Por fim, replicou as “[...]”

vivas ao governo do Estado, ao povo desta cidade e ao diretor e corpo docente do Grupo Escolar”.

Finda a sessão solene derradeira, foi iniciado o leilão. Convém informar que desde o meio-dia “A dependência que serve de museu do Grupo [...] [passou a ser] ocupada por uma vistosa exposição de prendas *offerecidas pelas [...] famílias, pelo commercio e por alunos* [grifo nosso]. Da forma com foram dispostas, deram um “aspecto festivo” ao “centro do vasto salão”. O diretor expôs os critérios e abriu o leilão. “[...] dispostos nas salas próximas do museu e nos alpendres [...]”, os discentes “davam lance” com “boletins” entregues antes e que tinham “valor dinheiro”. A disposição deles lhes permitia dar lances em “todas as prendas”. Terminado o leilão, às 15h30, findaram também os “festejos regulando pelo programma”.

A importância do evento foi enfatizada pelo desejo do redator: “[...] não esquecer um acontecimento como este, por uma natureza digna de ser lembrado sempre por todos que amam a instrução das crianças”. Mais que isso, o jornalista viu no acontecimento indícios do traçado de um “[...] caminho das maiores victorias e oxala possamos sempre colaborar como elementos deles”. De seu ponto de vista, Honorio Guimarães e os “dignos professores” tiveram “êxito” com comemoração. Sua expectativa era de que tivessem os mesmo “[...] êxitos os esforços do trabalho da instrução do povo [...] [que aqueles] obreiros do bem da Pátria [...]” empreendiam. De fato, a participação no leilão de prendas indica que o diretor teve êxito na adesão da comunidade de Uberabinha, ou seja, que tinha certa influência na sociedade local, a ponto de obter ajuda financeira necessária à escola.

Contudo, pensar que a sobrevivência semestral da escola era motivo de comemoração leva a pensar, também, que a existência do grupo escolar estava sempre por um fio, sempre incerta: cada dia era uma vitória, e cada semestre... motivo de comemoração e razão para criar condições (pedir ajuda) de funcionar por mais seis meses. Condições que resultavam expressivamente da iniciativa familiar e de outras instâncias privadas em função das articulações do diretor. Assim, uma escola que, a julgar pelos fatos, vivia aos trancos e barrancos seria incapaz de ser plenamente exitosa, ou seja, de ter o mesmo êxito que o “leilão-comemorativo-arrecadador”. Afinal, era essa a expectativa do redator. Nessa lógica, o caminho sinalizado para o grupo escolar era o do improvisado e da dependência da boa vontade de “obreiros do bem” (não sem o esforço da escola); da escola pública como instituição que não funcionaria apenas com a chancela do estado e como instituição que sensibilizava a sociedade local caridosa tal qual um orfanato.

Se forem cabíveis, esses atributos do grupo escolar parecem se coadunar pouco com o ideal elevado que se buscou impregnar à sua concepção: elemento civilizador; condição-chave

para criar as condições que situariam a nação brasileira em níveis sociais e econômicos dignos de nações da Europa e da América do Norte. Quanto à sociedade, ao sustentar práticas de “assistencialismo” escolar em vez de pressionar politicamente as instâncias governamentais por mudanças estruturais, ela não só mostrava que a educação não era prioridade política (ou que era prioridade da roupagem de bom samaritano), mas também contribuía para manter aquele estado de coisas.

Essa perspectiva de entusiasmo pode ter contagiado a sociedade de Uberabinha. Afinal, o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão foi erguido como símbolo do ânimo e da esperança de contribuir para a modernização da cidade. A imprensa materializava um sentimento de cunho otimista em relação ao grupo escolar e os caminhos do progresso idealizados no município. Notícia do jornal *O Paiz* do Rio de Janeiro de 13 de outubro de 1914 deixa entrever essa possibilidade. Em 30 de setembro a escola tinha “matriculados 540 alunos”, número que “[...] demonstra a esperança que a população tem no grupo escolar, cuja direção e corpo docente estão aparelhados e aptos para o bom desempenho para seus deveres”. Tal “desempenho” se mostrava em atividades como o “serviço de classificação” (quando eram “chamadas as crianças do sexo masculino” e “crianças do sexo feminino”) ou então na organização de uma “modesta passeata” incluindo discentes de “ambos os sexo”.

Contudo, o aparelhamento e a aptidão da escola seguiam ritmos distintos, a julgar por duas ressalvas no texto: a “urgente necessidade” de prolongar “[...] os canos de esgoto ate o córrego do Cajubá sem o que não será possível as aulas funcionarem *já como se espera [...]*” e a falta de materiais para completar para condições mínimas de funcionamento como de uma sala de aula montada, pois o texto informa que “[...] havia sido retirado da estação [de trem] um material que ultimamente chegara para as salas do grupo” (O PAIZ, 1914, p. 6). Este último dado reitera a ideia de que a ferrovia Mogiana foi importante para a instalação das escolas.

Em que pesem os senões, a notícia põe em relevo a expectativa do povo ante a instalação do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. A exposição pública da escola expressada pela passeata incluindo alunos e alunas deixava a sociedade em contato direto com membros da escola em atividade e suas demandas; contato que podia evoluir para a simpatia e, então, para o envolvimento e engajamento na causa da educação local. Em relação ao leilão, a passeata invertia os espaços da articulação entre o público e o privado na gênese do grupo escolar, pois o movimento de pessoas era de dentro para fora; também invertia o lugar de onde partia o discurso, pois a mensagem provinha de discentes e docentes para membros da sociedade, o contrário das exposições orais nas circunstâncias do leilão.

O grupo escolar passou a caracterizar a paisagem urbana de Uberabinha junto com a praça, e antes mesmo do jardim. Em lugar da vista para a beleza das plantas e sua organização espacial na urbe, a vista para arquitetura imponente. Se a praça indicava movimentos de urbanização, modernização e progresso da sociedade local, o grupo se impunha nela como símbolo ainda mais forte, pois a educação era tida como aquilo que daria condições ao desenvolvimento e ao progresso (quicá mais praças ajardinadas). Assim, o povo mantinha a esperança e vislumbrava possibilidades com a instrução pública.

Versos do poeta Arantes (publicados em 1971) reiteram a recepção da sociedade de Uberabinha ao grupo escolar. Conforme a transcrição de Lima (2004, p. 38), as palavras do poeta deixam entrever enaltecimento à educação e sentimentos cívicos pela escola e pelo seu diretor: “Numa praça espaçosa,/ que ainda jardim não tinha,/ fez-se a construção vistosa/ para o Grupo de Uberabinha./ Era um Grupo organizado./ Bom diretor ele tinha./ O Honorio, mestre estimado/ Na cidade de Uberabinha”.

Entretanto, como reflete Carvalho (2013), às “expectativas de melhorias” não equivalia uma atenção maior da “classe dirigente”; ou seja, não equivaliam “investimento financeiro” nem “organização de um sistema de educação e fiscalização”. No caso de Uberabinha, necessidades mínimas de “manutenção do sistema de ensino” impunham dificuldades. Como se lê em Carvalho (2013, p. 37), citando ata da Câmara de 28 de dezembro de 1910, foram “[...] suprimidos provisoriamente, em virtude do estado precário das finanças do município, os cargos de zelador, das ruas e de professora municipal, vago com a morte da distinta senhora que o ocupava há anos”. Assim, embora o entusiasmo pela educação fosse predominante, o desenvolvimento da economia e os investimentos na educação entusiasmavam pouco. Provam isso o índice de analfabetismo e o estado precário das condições escolares desde o império. A solução tendia a seguir o caminho mais fácil: suprimir cargos e contar com o assistencialismo e a boa vontade da sociedade; mas o paliativo não resolvia os problemas educacionais (do município).

Embora tais relações tenham se desdobrado e sejam discutidas mais no âmbito político, elas se manifestaram no plano mais concreto e cotidiano da educação, como no funcionamento do grupo escolar e em suas relações com a comunidade que dele depende ou não. Esse caráter público-privado na educação alcançou o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, de 1915 a 1930, período de difusão da instrução pública.

Essa relação de interdependência se replica ainda nas circunstâncias de uma reunião de professoras do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Conforme ata da reunião, o corpo docente se reuniu para articular e concretizar ações de arrecadação de doativos monetários para comprar um

“piano destinado a servir no grupo”. As professoras se reuniram “gabinete do director” e, “sob a presidência do mesmo”, apresentaram meios e medidas para arrecadar fundos.

Com efeito, a compra seria “feita por meio de subscrição popular”. As providências incluíram “imprimir listas que serão confiadas a pessoas do estabelecimento e extranhas” para pedirem donativos monetários. Igualmente, seria organizado um “livro de registro dessas listas e de notas das quantias angariadas”. Quantias arrecadadas seriam “conferidas mensalmente” e “entregues ao Director”, que as encaminharia a um tesoureiro, “escolhido pelas professoras”; ou então “depositara incontinentes taes quantias na Caixa Economica do Estado em nome do Grupo”. Outra medida associada com a compra do piano com colaboração do corpo docente foi a “organização de uma kermesse projectada pelo Director”. A intenção era arrecadar fundos para a “construção de um pavilhão-theatro nos terrenos do Grupo”, ou seja, de um espaço para uso do futuro piano em recitais. Além disso, haveria reversão de uma “parte anteriormente combinada” da arrecadação para a “aquisição do piano”.

Como funcionárias de uma instituição do Estado, as professoras saíam do espaço público-intramuros para se porem na função de “agente da arrecadação”, num trabalho de visitar membros particulares da sociedade a fim de pedir apoio financeiro para causas da instituição. A existência de uma seleção prévia de possíveis contribuintes sugere que o planejamento dessas ações incluía avaliar o perfil da sociedade local para saber quem estava apto a contribuir e, dentre os que estavam, quais eram mais propensos a fazê-lo de fato. Se assim o for, então é o caso de dizer que o entusiasmo pela educação não era comum a todos os membros da sociedade; ou seja, que a educação não era problema que a sociedade inteira via como de resolução urgente. Havia os que estavam alheios ao problema e que, a julgar pela medida das listas, não eram poucos.

Por outro lado, os fins da arrecadação de doações visavam a uma finalidade escolar de repercussão na sociedade de Uberabinha. Um piano e um espaço para recitais pianísticos eram, respectivamente, um elemento e um espaço útil para estimular uma cultura musical não só na escola, mas também na comunidade de uma cidade interiorana aspirante ao progresso republicano; ou seja, elementos culturais como a música não só estimulavam as práticas musicais escolares, como ainda reforçavam elementos de uma cultura urbana com vertentes eruditas. Assim, é perfeitamente compreensível que professores e director se unissem em prol da compra de um piano e da construção de um anfiteatro na escola porque a construção mesma de um grupo escolar buscava expor que o país rumava para novos patamares culturais, como sugere a arquitetura imponente dos prédios. Com efeito, no dizer Klein (2011, p. 493), a construção de um grupo escolar em uma “cidade interiorana, localizada num ponto

estratégico”, pode ser lida como “estratégia de governo para promover a regeneração social e torná-la compatível com o novo ideal republicano”. Nesse caso, “[...] o piano, a disciplina de música, e toda a cultura material envolvida, faziam parte deste arranjo educacional”.

Portanto, o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão firmava-se na comunidade mediante relações de dependência do poder público e da iniciativa privada, desde sua gênese. Relações sustentadas por membros pelo diretor, Honorio Guimarães, com seu corpo docente e com a sociedade de Uberabinha. Relações que funcionavam mediante o diálogo com a comunidade para fortalecer as condições de escolarização criadas pelo grupo escolar, ou seja, para equipá-lo com mobiliário e material didático, para garantir meios de sobrevivência funcional. Nessas relações, a escola demonstrava transparência de sua organização financeira. Após esforços despendidos na arrecadação de fundos para comprar o piano, para atender à comunidade do grupo escolar, foram postos em ata de 10 de agosto de 1917 o valor do patrimônio, a quantia referente ao pagamento do seu traslado e de sua vistoria, por intermédio de um técnico especializado; como se lê a seguir:

[...] foi collocado no salão do gabinete do Director deste grupo um piano Henri Herz, [...] adquirido pela importancia de 1:288\$700 [um conto duzentos oitenta e oito mil setecentos] da mais do sr. Carlos Gramani, sendo pago mais ao sr. Luiz Segismundo a importancia de cinquenta mil reis (50 haver) proveniente do exame feito no dito instrumento e despezas de viagem, tudo conforme documento assinados no Grupo.

Pode-se afirmar, então, que a elite de Uberabinha colaborava com os serviços filantrópicos. Em 12 de abril de 1914, foi realizada, no edificio do Teatro São Pedro, a primeira assembleia geral da caixa escolar anexa ao grupo escolar. A reunião, registrada em ata, contou com a presença de Honorio Guimarães, futuro diretor escolar. Na ocasião, tratou-se do estatuto da caixa escolar, cujo homenageou Dr. Américo Lopes. O estatuto foi lido, discutido e aprovado. Com 12 títulos e 22 artigos, destacavam-se os artigos 3, do patrimônio da caixa escolar; 4, das despesas com patrimônio; e 5, das obrigações dos sócios, fundadores, beneméritos e contribuintes da caixa escolar.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> “TITULO III; DO SEU PATRIMONINO E APPLICAÇÃO Art. 3 – o Patrimonio do Caixa será constituídos: 1º pelas joias e subvenções pagas pelos sócios, 2º pelo productos de subcrispções, kermesses, theatros, festas, etc. 3º pelos donativos espontaneo e legados. 4º pelas gratificações que os professores deste grupo perderem, quando licenciados ou faltosos. 5º pelo producto liquido das multas de que trata o art. 414 nº 10 do citado regulamento, e que fis consignado á associação, nos termos do art. 355, n 5 do referido regulamento, 6º pelos auxílios votados pela Camara Municipal. Art. 4 - Constituem despesas, em que deverá ser aplicado ao Patrimonio: 1º o fornecimento de alimento a alunos indigentes, 2º indem, de vestuário e calçados aos mesmos, 3º assistência médica e fornecimento de livros, papel, penna, lápis e tinta aos alunos indigentes e minimamente pobres; 4º a aquisição de livros, estojos, medalhas , brinquedos, etc, para serem distribuídos como prêmios, aos alunos mais assíduos, mais aplicados ou de maior mérito; 5º o fornecimento de um lunch ligeiro mas nutritivo,

A caixa escolar atuava como um incentivo à frequência e manutenção de crianças nos grupos escolares. Dentre as formas de angariar fundos para a caixa escolar, instituída pela escola republicana, destacavam-se as quermesses e festas escolares. Importa observar que o *Lavoura e Comércio* de 1936 veiculou reportagem sobre o assunto: “Com muito entusiasmo realizou-se em 18 do atual, imponente matinê dansante nos salões do Grupo Escolar Bueno Brandão em benefício da Caixa Escolar anexa ao mesmo estabelecimento de ensino. As danças estiveram animadíssimas e o resultado da festa foi magnífico”.

### 2.3 Festas escolares: civismo e arrecadação de recursos

Do latim *festum*, a palavra festa acomoda sentidos variados e relativos a instâncias diversas. Em geral, pressupõe o significado de reunião de pessoas com fins de “descontração” e “divertimento”, “regozijo”, “alegria” e “júbilo”. Igualmente, tem o sentido de “conjunto das cerimônias” para celebrar acontecimentos. Pode ser uma “solenidade” ou uma “comemoração”. Neste sentido último, a festa tende a se relacionar com as instituições sociais, tais como a Igreja, com a comemoração de “dia santificado”, “litúrgica” e a “romaria” (GERKEN, 2006, p. 39).

Como instituição social, a escola é lócus de festa também. Nesse caso, as festas compõem rituais escolares que dão visibilidade aos valores institucionais atribuídos à escola em cada contexto histórico. O grupo escolar exemplifica esse quesito, como se leu antes no tocante ao pedido de exemplares da Bandeira Nacional pela caixa escolar para hastear em espaços da escola. Como esclarecem Carvalho e Bernardo (2012, p. 148),

---

aos alumnos pobres do Grupo fazendo desse serviço engarregada , a directoria da Caixa, digo do Estabelecimento que, de accordo com a directoria da Caixa, calculará a despeza annual, inculindo-a no orçamento annual que deverá ser apresentado à Assembleia Geral, de conformidade com o art.15, paragrapho 1º, titulo VI, destes Estatutos. Paragrapho único – Este dispositivo só produzirá effeito, quando a Caixa estiver em condições de desempenhar sem sacrificios, as disposições dos casos 1º, 2º, 3º, e 4º deste artigo. Titulo IV - Dos sócios, seus deveres, seus direito e suas responsabilidade. Art 5 - Os sócios da Caixa Escolar podem ser fundadores, beneméritos e contribuintes. Paragrapho 1º - São fundadores os que promoveram a fundação da Caixa e sua organização. Paragrapho 2º São beneméritos os que doarem á Caixa quantia igual ou superior a (um conto de reis) 1.000\$000, ou que preencherem esta condição prestando serviços médicos, farmacêuticos ou dentários de máxima relevância. Paragrapho 3º Socios contribuintes são todos os outros. Art. 6 – São deveres dos sócios fundadores e contribuintes: 1º concorrem com a mensalidade de 1\$000 (mil reis) 2º incentivar o desenvolvimento da associação; 3º observar os presentes Estatutos, 4º receitar e exercer os cargos que lhes forem commettidos, dando aos mesmos o melhor desempenho. Paragrapho único \_\_\_\_\_. A joia de admissão para os sócios contribuintes é de 5\$00 (cinco mil reis) e dela estão isentos os sócios fundadores. Art. 7 – São direitos dos sócios: 1º tomar parte nas assembléas gêneses e nas discussões dos assumptos nella tratados; 2º propor pessoa idonea para associado e apresentar qualquer medida que julgar de interesse para a associação. 3º recorrer par o Dr. Secretario do Interior da resolução da Assembleia Geral, approbatoria das contas da directoria e usar da facilidade que lhe concede o art.12, caso 4º, do presente Estatuto. Paragrapho único \_\_\_\_\_. Os Socios que não estiver quite para com a associação, não gosará de nenhum dos seus direitos, e poderá ser compelido judicialmente a effectuar o pagamento das mensalidades atrasadas. Art. 8 \_\_\_\_ Os sócios não responderão pelas obrigações que os representantes das associações contribuirém, expressa ou intencionalmente em nome d’esta, salvo o disposto no art.9º da Lei federal nº 173, de 10 de setembro de 1893” (GRUPO ESCOLAR JÚLIO BUENO BRANDÃO, 1914, p. 5-6).

Festas, exposições escolares, desfiles de batalhões infantis, exames de promoção e comemorações cívicas se constituem em momentos de ápice da vida escolar, possibilitando maior visibilidade do trabalho realizado e dos progressos alcançados. Assim, práticas de caráter simbólico, tornar-se-iam, a partir do universo escolar, uma expressão do imaginário político-social republicano, transformando uma prática social em uma prática educativa. Os exames escolares abertos ao público se configurariam em uma grande inovação e possibilitariam à sociedade o acompanhamento da promoção dos alunos através das bancas examinadoras compostas por autoridades importantes da cidade. O saber do aluno evidenciaria a qualidade do ensino republicano e as comemorações se configurariam em práticas urbanas e não apenas do grupo escolar.<sup>11</sup>

Em Minas Gerais, um governo omissivo na distribuição de verbas para suprir demandas escolares de crianças carentes matriculadas nos grupos obrigava professores, diretores e comunidade escolar a se mobilizarem na realização de festas. Muitas vezes, elas foram a forma de arrecadar recursos para a caixa escolar. Em Uberabinha, festas cívicas escolares, quermesses e apresentações teatrais possibilitavam à sociedade não só acompanhar o desempenho discente, mas também ver um saber republicano sendo construído e constituído. Comemorações como a do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão estavam associadas ao ideário republicano; eram ocasião para propaganda e afirmação do regime. Havia manutenção de valores culturais na rememoração de datas cívicas oficiais que os grupos escolares estabeleciam em seus calendários cívicos, oficializados pelo decreto 155-B, de 14 de janeiro de 1890, como se lê:

O Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, considerando: que o regimen republicano basêa-se no profundo sentimento da fraternidade universal; que esse sentimento não se póde desenvolver convenientemente sem um systema de festas publicas destinadas a commemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas; que cada patria deve instituir taes festas, segundo os laços especiaes que prendem os seus destinos aos destinos de todos os povos; Decreta: São considerados dias de festa nacional: 1 de janeiro, consagrado á commemoração da fraternidade universal; 21 de abril, consagrada á commemoração dos precusores da Independencia Brasileira, resumidos em Tiradentes; 3 de maio, consagrado á commemoração da descoberta do Brazil; 13 de maio, consagrado á commemoração da fraternidade dos Brasileiros; 14 de julho, consagrado á commemoração da Republica, da Liberdade e da Independencia dos povos americanos; 7 de setembro, consagrado á commemoração da Independencia do Brazil; 12 de outubro, consagrado á commemoração da descoberta da America; 2 de novembro, consagrado á commemoração geral dos mortos; 15 de novembro, consagrado á commemoração da Patria Brasileira (BRASIL, 1890).

---

<sup>11</sup> Para mais informações sobre a relação intrínseca entre festas cívicas e caixa escolar, cf. Carvalho, Bernardo e Cruz (2009).



A *Revista de Ensino*, veículo da Diretoria de Instrução de Minas Gerais, iniciado em março de 1925 e publicado até a década de 70, tratou da importância das festas escolares como parte do calendário letivo oficial, como mostra esta passagem:

A Secretaria do Interior vem chamar a atenção dos Srs. Directores dos grupos escolares e professores das escolas isoladas para o art. 250, 251, 252, 253 e 254, do Regulamento de Ensino. Essas disposições preceituam que as festas escolares, tendo por fim interessar o povo na educação da infancia e despertar o estímulo e a emulação entre os alumnos, deverão ser promovidas com a maior solemnidade e que entre estas festas devem estar assignaladas com um programma especial, as commemorações do dia da Arvore e a cerimonia da entrega de diplomas. A Secretaria recommenda, com vivo e sincero empenho, aquellas commemorações que o Regimento determina, porque ellas vêm apenas afinar os sentimentos de civismo da nossa gente e honrar, sem duvida, os nossos fóros de cultura. Não se comprehende, com effeito, que, em cidades cultas, as datas de maior expressão em nossa historia passem, ás vezes, sem o echo vibrante e sonoro de uma evocação festiva. A direcção superior do ensino está certa de que as autoridades escolares executarão esta parte, não somente em obediência ao dispositivo regulamentar, mas também para mostrar que os altos princípios de civismo sempre encontram rebate e vida no coração das nossas escolas (MINAS GERAES, 1925, p. 20).

De acordo com esse fragmento, as festas escolares faziam parte do regulamento de ensino, portanto havia obrigação de escolar desempenhar tal tarefa, organizando-a com seriedade e obediência ao regulamento para reforçar os valores explícitos nas disposições mencionadas no texto. Nesse sentido, a celebração de festas como fator educacional foi importante para construir uma identidade republicana nacional. Os eventos festivo-escolares punham as crianças e a população em contato com conteúdos cívicos e formar de conduta social. Cândido (2007, p. 66) esclarece que

Os professores eram os responsáveis por tal tarefa, preparavam os alunos, ornamentavam as salas de aula e as escolas, tudo para cumprir a nobre missão do seu trabalho. Os programas destas comemorações — compostos de poesias, hinos, pequenas encenações teatrais, apresentações de ginástica, desfiles, homenagens aos personagens ilustres e aos melhores alunos — ensinavam aos adultos e às crianças a representatividade de cada data, bem como os valores e virtudes, presentes em cada parte do programa e/ou em cada discurso pronunciado, enfatizados para o novo cidadão republicano.

Essa passagem sugere que a propaganda republicana se desenvolveu, também, no cotidiano das escolas públicas, por meio de uma simbologia cívico-moral em que os saberes escolares tinham lugar privilegiado e eram consagrados nas festas cívicas escolares. Bernardo (2014, p. 56) ressalta que “[...] as festas escolares eram imprescindíveis tanto para a interação da

sociedade com as atividades ocorridas no grupo, como para a própria sociabilidade urbana”. Nessas festas escolares, dentre outras atividades, realizavam-se apresentações teatrais, exposições de trabalhos e quermesses. Texto publicado no jornal do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão em 1916 dá uma medida dos fins da festas em forma de quermesse. O texto diz que cidadãos de Uberabinha — “illustres e prestimosos moços, estimáveis ornamentos da solícita classe dos viajantes [vendedores] — “honraram” a escola ofertando prendas para uma quermesse que visava levantar fundos para criar banda musical da primeira cadeira do grupo escolar, “por iniciativa do nosso Director” (GRUPO ESCOLAR JÚLIO BUENO BRANDÃO, 1916).

Com efeito, também as bandas musicais desempenharam papel formativo na educação do cidadão. Nos grupos escolares, segundo Costa (2011, p. 242), eram “[...] uma das únicas manifestações culturais das pequenas cidades interioranas”. Não importavam tamanho, estilo (“de fanfarra, marcial, de coreto” e outros) nem classificação: estavam presentes em ocasiões de projeção da cidade, “civis ou religiosos”. Como “fenômeno cultural”, elas “oferecem todo um discurso simbólico construído por uma realidade social”. Discurso este que permeia “gerações de famílias”. Enquanto ajudam a integrar as pessoas graças à magia e ao prazer que a música oferece, as bandas constituem um espaço de embates sociais e políticos na comunidade, marcados não só por ritual da coletividade que é exposto, mas também pela presença de certas, de certo gestual e certa indumentária de significação simbólica.

A organização de bandas musicais civis tinha em vista a criação de opções de lazer público-urbano que funcionava com difusão e estímulo cultural em meio à população. Nos grupos escolares, as bandas integravam o propósito de fazer os alunos desenvolverem o gosto pela música, pela cooperação e pelos ensinamentos musicais, desde crianças. Dessa forma, a instrumentalização das bandas era importante para fortalecer seu caráter coletivo e integrador, para a manifestação do simbolismo republicano. Simbolismo que se estendia ao uniforme escolar como vestimenta adequada à realização de um ritual dessa sociedade musical. Assim, no grupo escolar, tornava-se necessária a arrecadação de verbas para comprar não só instrumentos musicais, como ainda uniformes para os componentes da banda. Tudo contribuía para firmar o simbolismo cultural que representava a escola republicana.

Os significados, é claro, não se restringiam a um tipo de festa. Eram significativas mesmo festas como matinês de dança, organizadas pelo corpo docente e pela diretoria. Embora seja de momento histórico que vai além do recorte temporal deste estudo, convém citar o texto do jornal *Lavoura e Comércio*, de Uberaba (cidade vizinha a Uberabinha) sobre arrecadação de verbas mediante comemorações festivas no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. O redator valorizou a ação em prol da caixa escolar:

Com muito entusiasmo, realizou-se a 18 do atual, *imponente matiné dansante* nos salões do grupo escolar “Bueno Brandão”, em benefício da caixa escolar anexa ao mesmo estabelecimento de ensino. As danças estiveram *animadíssimas* e o resultado da festa foi *magnífico* (LAVOURA E COMERCIO, 1936, p. 2; grifo nosso).

Essa relevância das festividades exposta na imprensa tinha o efeito de instigar a participação da sociedade e convocar a elite econômica de Uberabinha a fim de contribuir para a causa da instrução pública. Ao tomar parte nesses eventos, ela sociedade apoiava crianças pobres e desvalidas quanto a lhes garantir um mínimo de condições materiais e estruturais para sua instrução escolar. Essas condições incluíam, por exemplo, os uniformes, pois havia crianças cujos pais não podiam arcar custos de confecção. Assim, como diz Bernardo (2014, p. 24), “a partir de 1911”, recursos angariados para a caixa escolar se destinavam “à compra de uniformes” para discentes matriculados na escola pública a partir dos anos 1910, cuja quantidade aumentaria aos poucos. Ainda segundo Bernardo (2014) — citando Viega (2012) —, doar materiais e valores para confecção de uniformes pode ser visto como uma forma de “moldar os comportamentos dos alunos”, de maneira que a padronização da indumentária incutisse nos discentes um senso de padronização do comportamento. A doação de uniformes vinha acompanhada da intenção de que as crianças filhas de famílias sem condições financeiras mínimas *devessem* frequentar a escola; afinal, a falta de uniforme não era mais empecilho.

Mais que frequentar o grupo escolar, deviam se alinhar no perfil de conduta desejado na escola pública dos anos 1920–30: a obrigação de frequência, o comportamento dócil e obediente, a atitude de seriedade ante os estudos e o respeito às normas. Com efeito, no dizer de Viega (2012, p. 204), “[...] a aquisição de roupas poderia estar relacionada à concepção de educação como meio de formar e conformar os cidadãos”; ou seja, de padronizar sujeitos e comportamentos, visto que o uso de uniformes “[...] poderia influenciar no desenvolvimento de um conjunto gestual e comportamental condizente com os princípios republicanos de ordem, disciplina e, conseqüentemente, auxiliar na padronização dos(as) alunos(as)”.

Citando Vago (1999, p. 117), Viega amplia essa compreensão de intenções mais sutis em torno do “processo de uniformização” de discentes frequentes nos grupos escolares ao relacioná-lo a intenção de esconder, de maquiagem a desigualdade que marcaria de imediato a imagem da criança discente pela roupa que usavam. A obrigar ao uso de uma vestimenta padrão (o padrão), ao obrigar a uma conduta padrão (o silêncio, a docilidade, a obediência etc.) as diferenças sociais que as distinguiam eram anuladas no plano aparente, aos olhos de quem via o corpo discente.

FIGURA 5. Alunos e alunas do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, s. d.



A imagem pode ser relativa ao que diz Carvalho (2002, p. 133) sobre comemoração no turno matutino com canto discente de um hino às árvores ante a presença da diretoria da chamada “associação das mães de família” de Uberabinha. O corpo estático, a postura ereta, os braços esticados rente ao flanco, os gestos contidos, a feição séria, o olhar atento ao fotógrafo... são elementos que compõem a ideia de padronização não só da indumentária, mas também de condutas e comportamento na escola; não só discentes, mas também de docentes (provavelmente as adultas em primeiro plano eram professoras). Todos vestem uma roupa padronizada, ainda que com cores e corte distinto. A postura e o gestual das adultas se refletem na posição das crianças, e vice-versa. Aos olhos do fotógrafo, a menina negra (2ª da esq. p/ dir.) e a menina branca (1ª da dir. para esq.) se igualavam socialmente dentro da escola ao vestirem roupa quase idêntica e ficarem numa posição, também, quase idêntica. Distinções sociais fora da escola como relações tensas entre população negra e população não negra eram anuladas, escondidas pela roupa.

FONTE: Arquivo Público de Uberlândia ([s.d.]) — fotógrafo não identificado.

Disso se infere a extensão do papel da caixa escolar dentro do grupo escolar. Das funções primárias de arrecadação e distribuição de recursos, suas ações tinham efeitos no trabalho do corpo docente e na administração do diretor. Deixar um corpo discente ciente de como devia se comportar e agir na escola era uma forma de alcançar condições ideais para impor e sustentar a disciplina subjacente ao ideal da ordem em nome do progresso, que o cidadão ordeiro e submisso devia ajudar a construir. Mais que isso, cabia às ações da caixa escolar a “convencimento” da sociedade de que a instrução pública era uma iniciativa essencial do governo federal para o bem da sociedade, mas que o Estado não podia arcar com todo o ônus que a consecução desse bem impunha. Assim, para o bem da sociedade a ser alcançado pela alfabetização em massa, era preciso que a sociedade fizesse o bem para o

grupo escolar: instituição eleita para impor a escolarização como traço marcante da população brasileira.

Viega (2012, p. 152, citando Silva [2006]) afirma que

A criação de tal mecanismo, mantido [em parte] pela sociedade civil, foi uma estratégia do Estado para não comprometer tão intensamente suas finanças, já fragilizadas, na constituição de grupos escolares, empreitada significativamente onerosa para os cofres públicos. O Regulamento da instrução pública mineira, de 1911, determinava que a criação da Caixa Escolar em grupos era obrigatória e em escolas isoladas, facultativa.

Embora a caixa escolar tivesse sido criada para promover a matrícula da prole de famílias sem condições financeiras de sustentá-la na escola, poucas dessas crianças entravam no grupo escolar — quando entravam. A matrícula de alunos considerados pobres representava um percentual insignificante ante o de outras classes sociais, como se lê em ata da caixa escolar do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão com data de 30 de junho de 1915. Curiosamente, o texto informa saldo positivo em caixa (“R\$ 475,800 [quatrocentos setenta e cinco mil e oitocentos]”) e o número de “[...] 20 e tantos alumnos minimamente pobres são socorridos pela Caixa [...]”, com “uniformes, calçado, livros”.

Em Carvalho (2002, p. 110) se lê passagem de texto do jornal *O Progresso* de 1914 (p. 1) informando o número de matriculados no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão: “540”, de “ambos os sexos”. A ocasião da matrícula, feita junto ao “director do grupo, no seu gabinete [e] a todos os professores”, era ocasião, também, para conversar com os pais, que deviam “[...] ir pessoalmente à directoria para serem orientados quanto às disposições do Regulamento da Instrucção, obrigatoriedade da frequencia, etc”. Além disso, deviam fornecer dados pessoais, incluindo “naturalidade”, “residencia”, escolas frequentadas antes e se era “pobre”. Crianças filhas de pais “pobres” seriam “mantidas no Grupo por conta da Caixa Escolar dr. Americo Lopes”. Deviam ter “comparecimento diário”, com “vestuario limpo e decente”, a ser feito com tecido de “preço modico” e que era “encontrado em qualquer casa commercial”.

A matrícula revela a esperança que a população depositava no grupo escolar. Mas, dos 540 matriculados, apenas 20 recebiam ajuda. Eis por que se diz que o número de crianças pobres que se matriculavam era mínimo, ou seja, que a maioria dos frequentes no grupo escolar era de classe social abastada. Ainda assim, não havia dúvidas dos benefícios da caixa escolar a crianças “pobres”, pois lhes dava a oportunidade de estudar. Além disso, apesar de reduzido, o número de beneficiados mostrava para sociedade que os ideais republicanos para a educação estavam sendo concretizados.

Guimarães (2013, p. 150) aborda essa questão ao se referir à existência de outras “Instituições Auxiliares da Escola”, a exemplo das “Associações das Mães de Família”, do “Escotismo”, das “Caixas Escolares”, das “Ligas de Bondade” e dos “Pelotões de Saúde”. Como instituições intraescolares, elas cumpriam objetivos distintos e veiculavam discursos diversos. Eram consideradas instituições de auxílio à escola. Contribuíam para o êxito na introjeção de valores de ordem “[...] moral da infância mineira”. Valores estes emanados do “Regulamento do ensino primário” de 1924, em especial do artigo 82: o governo “ouviria as associações de mães”, mas desde que se organizassem para “promover ou inspeccionar o ensino” e concordassem em tratar da “efficiencia e moralidade do ensino” (MINAS GERAIS, 1924, p. 238).

Segundo a *Revista de Ensino* (1928, p. 3), o objetivo da “associação de mães de família” era

[...] cooperar estreitamente com as autoridades escolares para o fim de levantar na escola o nível moral e de saúde, promover a matrícula e a freqüência escolar, concorrer para o desenvolvimento e o progresso das instituições escolares, particularmente as destinadas à assistência aos meninos pobres.

A existência das “associações de mães” deixa entrever a projeção de uma imagem de mãe; ou seja, de uma conduta que as mães deviam ter como mulheres modelares. Mulheres que se sacrificavam pela educação, moral e saúde das crianças; que não mediam esforços para angariar fundos em prol da caixa escolar e dos alunos mais necessitados nem para auxiliar famílias mais pobres na educação moral de sua prole. Por meio dessas instituições intraescolares e outras, a ação filantrópica da sociedade civil adentrava a escola pública para ajudar a suprir as demandas por escolarização de crianças pobres e manutenção dos grupos escolares.

Para o governador Fernando de Mello Viana, em mensagem para o Congresso de Minas Gerais, as “associações de mães” deviam ter criadas “sua arregimentação”, sua “finalidade práticas” e seu “programma”, além de marcar os “traços da sua actuação”. Criar tais elementos era continuar “o primeiro impulso”: a iniciativa local de criá-las (MINAS GERAIS, 1926, p. 149). Como se pode ler, a associação das mães passava a ter uma finalidade prática: integrar a família com a escola; ou seja, contribuir para a caixa escolar de várias formas para incrementar a difusão da instrução pública primária. A mensagem de Mello Viana ao congresso mineiro permite destacar seu papel para tais associações, “[...] cuja fundação tive a ventura do provocar no nosso Estado, appellando para a collaboração destas na obra do ensino [...]”. Supostamente, a ação do governante havia despertado, “[...] no meio

da gente mineira, o que se poderia chamar a ‘consciência educativa do nosso povo’” (MINAS GERAIS, 1926, p. 148).

Nessa lógica, a “associação de mães de família” teria sido fruto de tal conscientização do povo em relação à educação. As mães se viram na posição de “fiscais” das práticas docentes em sala de aula e, tais quais as professoras “fiscalizadas”, “agentes arrecadadoras” de recursos para a escola pública, cuja colaboração no processo de escolarização da infância mineira foi considerada valiosa.

Guimarães (2013) aponta que foram criadas outras instituições no interior da escola além das caixas escolares: são as ligas da bondade, os pelotões de saúde e os grupos de escoteiros, que tinham o compromisso de auxiliar na educação oferecendo os preceitos morais da higiene e da saúde. Ainda assim, Guimarães (2013, p. 155) salienta a contribuição maior da caixa escolar para permanência da criança pobre na escola citando texto do *Minas Gerais* (1924, p. 218):

Muitas famílias, alegando pobreza e amparadas pela lei, não enviavam seus filhos à escola. Essas crianças, muitas vezes, tinham que ajudar nos afazeres domésticos, no cuidado com os irmãos menores e até mesmo no sustento da casa, através de seu trabalho, como fica claro na *Revista do Ensino* de n. 1, de 08 de março de 1925, em que são publicadas três declarações, enviadas por uma professora de Diamantina, de pais de alguns de seus alunos matriculados em sua escola: “O primeiro (pai), sr. Antônio Luiz da Silveira, declara que seu filho é quem toma conta de sua casa, não podendo, por isso, freqüentar a escola, embora desejasse essa freqüência. O sr. Theophilo Gabriel allega ser indigente, e ter oitenta annos de idade, não podendo, portanto, manter seu filho na escola. Quase igual alegação fez o sr. Antonio Balduino Antunes que diz ser pobre e já ter um filho na escola” (REVISTA DO ENSINO, 1925, p. 48). Em resposta às declarações enviadas pela professora, a Secretaria do Interior do Estado de Minas Gerais se apoia no primeiro parágrafo do mesmo Artigo 22 do Regulamento do Ensino Primário, que institui a obrigatoriedade do ensino, e também no Artigo 24, que determina sobre quais condições não era aplicado tal artigo: Art. 24 – Exceptuam-se da obrigatoriedade: Os menores impossibilitados de freqüentar escolas por falta absoluta de meio de comunicação, ou por indigência notória; Os que forem incapazes physica ou intellectualmente; Os que soffrem de moléstias contagiosas incuráveis; Os que contarem menos de sete annos, ou mais de quatorze; § 1º As isenções devem ser provadas, por meios idôneos, perante os inspectores locais, dispensada a prova nos casos notórios. § 2º Não valerá como excepção a indigência do menor ao qual se possa offerecer assistência escolar nos termos deste regulamento.

De acordo com o regulamento, como a obrigatoriedade do ensino era prescrição a ser cumprida à risca, medidas para inserção e manutenção da infância pobre na escola mineira pressupunham recorrer à caixa escolar como instituição intraescolar de suporte para assuntos variados como a frequência escolar. Graças a essa instituição do grupo escolar, a criança

desprovida de recursos materiais frequentaria as aulas; ou seja, seria resguardada a ela a oportunidade de se inserir na escola pública. Ainda como se lê em Guimarães (2013, p. 156, citando a *Revista de Ensino*), a caixa escolar atenderia a “[...] todas as creanças pobres com o fornecimento de roupa, de material didactico, da merenda, do copo de leite, etc. Uma vez supridas essas carências, “[...] as ausências desaparecerão, pouco a pouco, tornando-se a frequência escolar em Minas uma grande verdade [1925, p. 48]”. Faz sentido a conclusão de Carvalho e Bernardo (2012): a caixa escolar era mais que uma instância de financiamento da educação; era uma instância de ações filantrópicas em favor da educação, as quais envolviam a administrar e distribuir doações materiais importantes para o funcionamento do grupo escolar, para o cotidiano das práticas didático-pedagógicas.



### 3 PRÁTICAS DOCENTES E DISCENTES NO GRUPO ESCOLAR

**A** intenção de diminuir um índice de analfabetismo de quase 85% da população marcou as intenções do governo republicano Brasil em torno da instrução pública na primeira metade do século XX. Emanadas do governo federal, tais intenções se materializaram, de início, em reformas educacionais como a de São Paulo, que criou o grupo escolar: modelo de escola “exportado” para outros estados que, também, fizeram reforma na instrução pública. Na instância estadual, as reformas se traduziram, em especial, na criação de escolas públicas nos municípios, a princípio nos mais populosos, depois nos demais. A criação de grupos escolares foi iniciativa para estabelecer um “sistema de ensino unificado”, integrando os níveis “primário, secundário e superior”, como se lê em Veiga (2011, p. 163) ao se referir a um texto do jornal *A Gazeta* de julho de 1904 “[...] comentando o relatório do secretário do Interior Delfim Moreira [...]”, que vislumbrava acabar com o “analfabetismo reinante” e “reformatar a Escola Normal”. Objeto de estudo aqui enfocado, o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão foi criado nesse contexto de reformas e aspirações a uma rede escolar, a um sistema educacional que unificasse, em sentido lato, as escolas públicas do país. Para estabilizar e consolidar tal sistema, certos processos intraescolares seriam instaurados nos grupos escolares, certas rotinas também, assim como certos padrões de comportamento e de ensino, dentre outros atributos. Se não se pode afirmar que isso ocorria em todo o país, do ponto de vista local cabe a afirmativa, tendo em vistas as prescrições da reforma da instrução pública mineira que orientaram a criação do grupo escolar e seu funcionamento administrativo e pedagógico com prescrições que dariam um mínimo de coesão aos grupos escolares como instituições públicas mineiras.

Esta seção apresenta uma compreensão do funcionamento cotidiano do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão do ponto de vista pedagógico, ou seja, das práticas escolares do corpo docente e discente, num sentido qualitativo e com intenção de entender as formas de aprendizagem. A pesquisa produziu uma fonte valiosa para acessar experiências escolares autênticas: um caderno de atividade de uma aluna contendo indícios da intervenção docente que deixam entrever as intenções de padronização com a prescrição de práticas.

Uma vez instalado, o grupo escolar começou a ser “[...] dirigido pelo professor Honorio Guimarães [...]”, que havia sido, também, seu “idealizador” e “organizador”. A escola começou a funcionar com presença de “375 alunos de todas as classes”, formando dois turnos, “[...] divisão esta feita pelo Director, de acordo com o Inspector”. As razões para a

divisão em turnos eram “[...] insuficiente o numero de professores para o grande numero de alunos matriculados” (O TRIÂNGULO, 1970, s. p.). Em geral, o corpo docente dos grupos escolares era formado por normalistas, a maioria eram professoras. Conforme Vieira e Gonçalves Neto (2010, p. 94), em 1914 “[...] houve a ampliação no número de cadeiras autorizadas das escolas estaduais, saltando de quatro para oito. Todavia, em 1915 apenas seis estavam ocupadas”, pelos docentes que aparecem na fotografia da figura 6.

FIGURA 6. Primeira geração de professores do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão



Honorio Guimarães, Margarida Mamede de Oliveira Guimarães e Quirino Pires de Lima (dir. p/ esq. em pé) e Alice da Silva Paes, Ophelia Amaral e Rosa Damasceno de Luz (dir. p/ esq. sentadas).  
FONTE: Capri (1916, p. 30).

A possibilidade de se formar no curso Normal pressupunha condições financeiras de pagar pelo curso e assegurava salários mais elevados e condições de trabalho mais dignas do que a docência na realidade de improviso e descaso que circundava as escolas isoladas. Por exemplo, lecionar para turmas distintas de alunos na mesma sala de aula. Com base nas fontes levantadas, não se pode dizer se valia a pena o investimento; mas houve quem apostasse na carreira docente e administrativa dentro do grupo escolar. A normalista Alice Paes (FIG. 6) exemplifica o caso dos que se projetaram profissionalmente na instrução pública de Uberabinha.

FIGURA 7. Alice Paes, docente do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão



FONTE: Arantes (1941, p. 17)

Com cerca de 20 anos de idade em 1915, Alice Paes tinha menos idade do que os demais docentes, como dizem Vieira e Gonçalves Neto (2010). Registros de sua presença como normalista em Uberabinha remontam a 1915, quando “[...] assumiu a vaga de professora estadual no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão”. Segundo Vieira e Gonçalves Neto (2010), ela não se casou; ficou morando com a mãe, de “1915 a 1929”. Além de docente, foi diretora do grupo escolar, de 1925 a 1929 (ARANTES, 1941). Nesses anos, orientou a organização de quase doze escolas rurais, durante o governo de Octávio Rodrigues da Cunha (1927–30) (CORTES, 1966; VIEIRA; GONÇALVES NETO, 2010).

Na trajetória profissional de Alice Paes no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, ela teve seu trabalho reconhecido em âmbito estadual, pelo cargo de diretora escolar, como se lê em Vieira (2009). Foi nomeada pelo então secretário de Interior Francisco Campos. Esse prestígio se manteve e se prolongou; não por acaso, foi lembrada — assim como outros nomes — na letra do hino de saudação ao grupo escolar, elaborada por Miraci Barbosa, em 1965. Em Vieira (2009, p. 184) se lê um fragmento desse hino:

Fazer mestres, mestres que transcendem/ Ao comum, ao simples vago, ao corriqueiro,/ Somente alguns, superiores a si mesmo, conseguem/ E estes, são os mestres, sempre eternos pioneiros/ Que trazem a regiões outras/ Maltratados e esquecidos/ As bênçãos do saber que constroem vidas./ Assim foram Honorio Guimarães, Lycidio Paes,/ Francisco de Melo Franco, Judi Moreira,/ José Inácio de Souza e Alice Paes,/ Mestres com pensamentos sublimes e verdadeiros/ Seguidos por outros mestres tão grandes e reais/ Lourdes Carvalho, Ruilina Pacheco/ E mais recente, enfim, Glória de S. José Altafim/ Trouxeram eles o 1º Grupo Escolar/ Abriram a trilha que fez de uma cidade/ Um coração eleito a cultura irradiar/ A vida palpitante e intensa de uma comunidade/ Que passo a passo, entra para os umbrais da história;/ Proclama para sempre dos seus mestres a vitória [...].<sup>12</sup>

Alice Paes se destacou em meio a outros professores de grande projeção na cidade, seja o primeiro diretor, Honorio Guimarães, seja o jornalista Lycidio Paes. Sobretudo, seu nome aparece na letra do hino no grupo de pessoas que “Trouxeram [...] o 1º Grupo Escolar” para Uberabinha. Como se pode inferir, a atuação de Alice Paes foi ativa o suficiente para que seu nome fosse assimilado pela memória escolar da cidade não só como professora, mas como voz ativa no processo de consolidar a escola pública em Uberabinha e instaurar o processo de escolarização da infância.

---

<sup>12</sup> Cf. BARBOSA (1965). Saudação Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, por ocasião dos festejos comemorativos de seu cinquentenário de funcionamento. Pasta Temática Educação n. 14-A. Uberlândia, 1º fev. 1965. (ArPU). (AJA).

Com efeito, o processo de escolarização graduada na cidade, nas ações para fixá-la, fazê-la funcionar e torná-la relevante, pressupôs que os professores atuassem não só em sala de aula, mas também nas ruas, ou seja, no corpo a corpo da busca de recursos na comunidade, e no interior dos lares, ainda que não diretamente. Coube ao grupo escolar se atentar a questões como a higiene dos alunos, de suas famílias e da cidade. A higiene era parte dos atributos que cabiam à instrução pública regular na condição de alicerce de progresso. A intenção era inculcar regras de higienização em nome da prevenção e do controle de doenças. Não faltaram médicos aderentes a esse discurso, ao qual se ligava a ideia de civilização, em especial no início do século. Como diz Toccheto (2015, p. 15), as escolas primárias — ou seja, os grupos escolares — difundiram “[...] preceitos e higiene entendida como medicina social”. Além disso, conforme Toccheto,

[...] os saberes médicos acerca da higiene influem de maneira contundente na implantação dos grupos escolares, adentrando seus muros por meio de uma série de saberes que reconfiguraram os tempos e espaços, os métodos, os conhecimentos a serem ensinados, os materiais e mobiliários escolares, de modo a estabelecer a postura correta do/da aluno/a ao realizar a lição, bem como estabelecendo intervalos de descanso necessários à manutenção da saúde.

Convém aqui o pensamento de Sacristán (1999) como forma de entender essa citação: em sua gênese, a prática educacional supõe outras práticas que não só a didático-pedagógica e a pedagógico-administrativas. Essa suposição se pronuncia no universo da escola pública brasileira do começo do século XX, como nas ações em nome da higiene associada com a ideia de civilização. Tais iniciativas seriam uma tradução de práticas docentes que escapam à noção de docência como ofício dos professores e de sala de aula.

Todavia, práticas mais singulares do grupo escolar aconteciam na atividade de sala de aula, sobretudo na aplicação de métodos e técnicas de ensino e no uso de materiais didáticos. Tais práticas seriam tudo que a sala de aula envolve e implica — como diz Araújo (2011). A sala de aula é espaço do saber e da aprendizagem, onde se desenvolvem práticas que inscrevem em dado tempo histórico. Tudo circula na sala de aula como saber dinâmico e dialético e que se possibilita na mediação entre professor e aluno. As relações entre teoria e práticas se desdobram em sala de aula como sistematizações teórico-pedagógicas que guiam e regulam procedimentos intelectuais e técnico-profissionais. Não por acaso, a sala de aula é um espaço político, ainda que com certos limites.

Ao tempo histórico das práticas também se ligam os materiais didáticos, do ponto de vista da organização do ensino e da forma de ensinar, e os demais recursos pedagógicos que ajudam a criar condições para ministrar conteúdos disciplinares e fazer avaliações da aprendizagem. Aí se incluem atividades organizadas pelo grupo escolar como os desfiles, as festas cívicas, os atos comemorativos e outros que passaram a compor não só cotidiano de uma escola pública dos anos 1889–1929, mas também o calendário escolar oficial. A este estudo interessaram mais as práticas associadas ao uso de recursos didáticos e de práticas discente de estudo em relação ao método intuitivo, às disciplinas e à prescrição didática; numa palavra, a características que ajudam a entender os processos, as ações, os meios, os resultados e as transformações em torno da escolarização no grupo escolar.

Em Rocha (2008, p. 53) se lê trecho de relatório escrito pela “diretora do grupo Maria José dos Santos Cintra” que dá uma medida da tentativa de padronizar as práticas. Para a diretora, uma “comissão de professores” deveria fazer a “organização de um *manual*” para explicar o ensino das “disciplinas em pontos escriptos” e o “*como devem ser ministrados em aula*”; ou seja, “[...] *obedecendo a todas as regras do modo, methodo ou processo, segundo a natureza da matéria*”. A diretora via como problema a “diversidade de compendios escriptos e adoptados”, dos quais muitos se destinavam a “uma só disciplina”. Ela via diferenças no “estyllo” e na “maneira de encarar o assumpto” em “cada auctor” de compêndio. O risco era o de confundir “o espírito dos professores, notadamente dos mais novos”. No “[...] mais das vezes sob um ponto de vista errado [...]”, os “escriptores didacticos” eram todos “reformistas de gabinete”; ou seja, faltava-lhes o conhecimento “adquirido no exercicio da profissão do magisterio” (MINAS GERAIS, 1914c; grifo nosso).

Embora não houvesse um livro padrão, havia diretrizes a ser seguidas. Mais que isso, havia o controle do Estado. O relatório da diretora sugere isso; a existência de inspetores, também. Era preciso cumprir “instruções metodológicas”, ainda que programas de ensino possam conter “[...] instruções metodológicas de maneira, muitas vezes, vaga e com explicações curtas [...]”, como diz Rocha (2008, p. 53). Explicações insuficientes para abarcar o inusitado do dia a dia do funcionamento da escola — diríamos nós.

### **3.1 Escrita, (re)leitura e avaliação: caderno de aluna como espaço da prática escolar**

Em que pese não haver um “manual” que prescrevesse procedimentos didáticos em nome de um padrão de conduta docente no processo de ensino e aprendizagem, como desejou

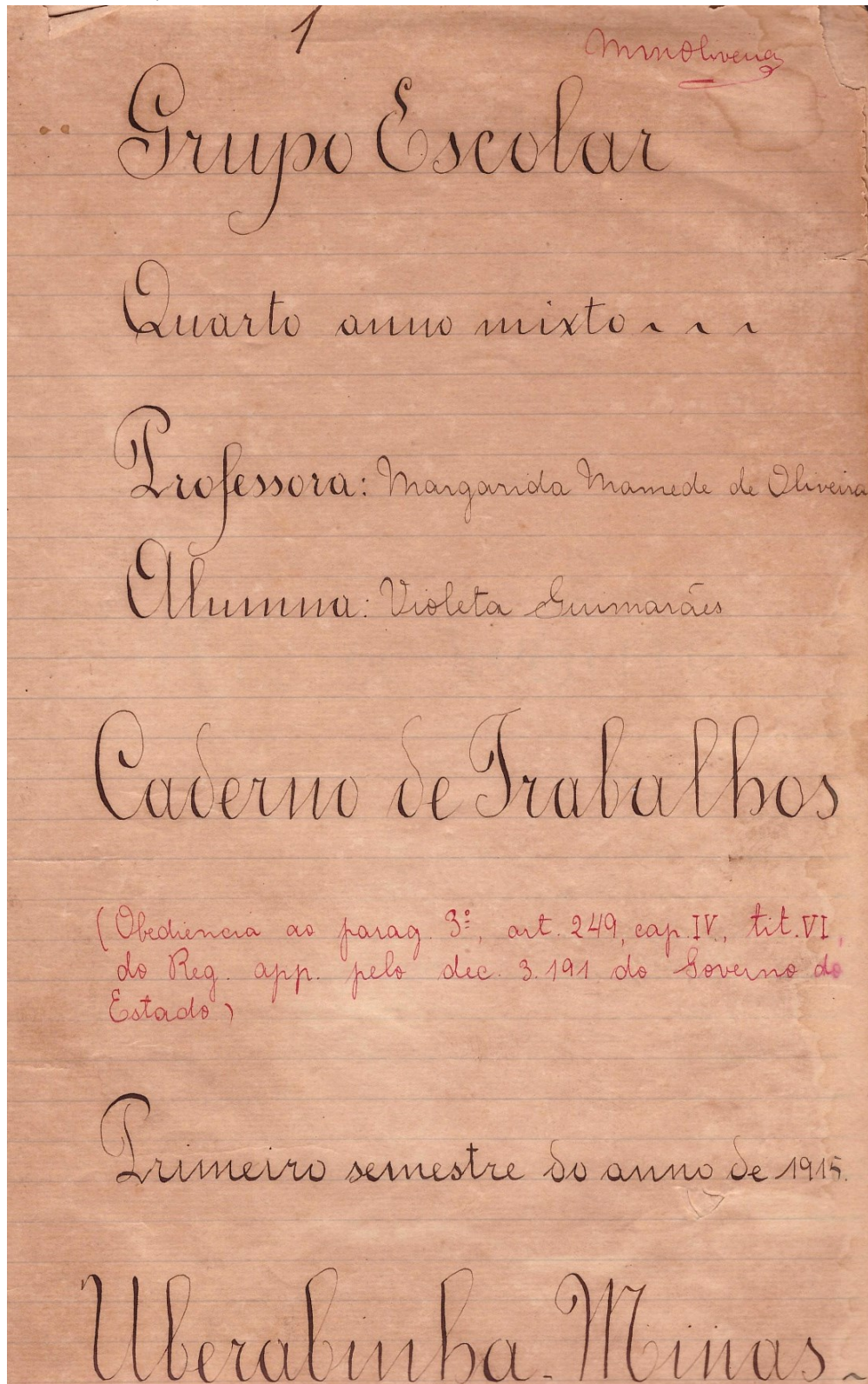
a diretora, era marcante a cobrança de padronização nas atividades de ensino e aprendizagem após a Reforma João Pinheiro. Tal exigência de padrão se vê no visto da professora na “folha de rosto” do caderno de atividades da aluna Violeta Guimarães e que foi acompanhando pela professora Margarida Mamede de Oliveira, ambas, é claro, do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão com data de 1915 (FIG. 6).

As aulas eram ministradas por professores da instituição. Os conteúdos envolviam Aritmética, Língua Pátria, Geometria, Geografia, Desenho, Caligrafia, História do Brasil, História Natural, Física e Higiene, Instrução Moral e Cívica. As crianças tinham de saber ler, contar, além de exercer noções para ser um bom republicano, através das matérias que envolviam a higiene do corpo, moldando os indivíduos para uma sociedade com ideais democráticos. Os alunos mantinham dois cadernos para realizar atividades. O caderno referente aos exercícios diários e o caderno mensal, no qual, aos sábados, ele escrevia. Nesse sentido, os alunos realizavam leituras para as provas, que eram escritas pela lição oral. A professora escolhia uma disciplina e expunha o ponto. Cada aluno, sentado em sua carteira, com uma caderneta de notas, realizava seus apontamentos. Em seguida, o aluno designado pela professora se levantava e reproduzia oralmente a lição dada. A professora seguia corrigindo. Assim em outro dia em que havia a mesma disciplina, os alunos apresentavam o ponto escrito, a professora corrigia uma ou duas provas, revezando cada dia, sendo que a preferência se resumia a visualizar os cadernos pela docente da classe.

Era realizadas aos sábados as provas no “caderno de trabalhos” mensais. Cada aluno sentava em seu lugar, e a professora determinava o ponto do programa que cabia a prova do dia. Em seguida, o aluno escrevia no ponto sem o auxílio de ninguém. Vencida a hora, os cadernos eram entregues à professora, para a correção das provas, que eram feitas fora da aula a tinta vermelha. Para registra e manter a ordem na instituição, havia dois cartões que serviam de controle de comportamento: o cartão azul indicando “Mau” e branco, indicando “Bom”. Ao final da aula, os alunos levavam para casa a fim de que os pais assinassem para saber como foi o comportamento da criança. Havia um limite para o número de cartões azuis. Atingido o limite, o aluno era punido.



FIGURA 8. “Folha de rosto” de caderno de atividade de aluna do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, 1915



[P.] 1 | Grupo Escolar | Quarto anno mixto<sup>^^</sup> | Professora: Margarida Mamede de Oliveira | Alumna: Violeta Guimarães, Caderno de Trabalhos | (Obediencia ao parag. 3º, art. 249, cap IV, tit. VI, | do Reg. app. pelo dec 3.191 [1911] do Governo | do Estado) | Primeiro semestre do anno de 1915. | Uberabinha Minas<sup>^</sup>

FONTE: Arquivo da Escola Estadual Bueno Brandão



Com efeito, em meio ao destaque espacial e formal do texto de identificação do caderno, a caligrafia em tamanho mais coerente com o texto corrido se destaca, ainda mais com a cor vermelha, que realça a importância da mensagem: a conformidade com a legislação — que a assinatura da professora atesta. O decreto referido diz que “O *caderno* de trabalhos mensais de cada aluno deverá constituir provas para o julgamento de seus exames” (MINAS GERAIS, 1911). Como se infere, cabia muito ao professor no tocante a fazer os preceitos reguladores da instrução pública se concretizarem na prática escolar. Pressupõe-se que o corpo docente conhecesse os regulamentos da instrução pública mineira.

De imediato, a caligrafia se destaca na “folha de rosto” do caderno, pela disposição espacial, pelo tamanho da letra e pelo seu desenho. O tamanho se guia pelo número de linhas que a letra ocupa verticalmente na pauta. Assim, os termos “Grupo Escolar”, “Caderno de Trabalho” e “Uberlândia – MG” tem as maiúsculas preenchendo o espaço entre quatro linhas da pauta e minúsculas ocupando o espaço entre duas linhas. Esse destaque caligráfico parece valorizar a importância da instituição e de suas práticas. Do ponto de vista da mensagem, a “folha de rosto” parece querer afirmar o grupo escolar. O texto ressalta a inovação republicana na instrução: escola pública com classes formadas por alunas e alunos e com controle das atividades docentes e discentes a ser desenvolvidas em um semestre letivo no primeiro grupo escolar de Uberlândia.

Além disso, o número de linhas da pauta guia a distância entre os textos, de maneira que as frases “Professora...” e “Alumna...”, no centro da folha, distanciam-se das que vêm antes e depois; ao mesmo tempo, aproximam-se, sugerindo a relação mais estreita entre docentes e discentes no grupo escolar. Por outro lado, relativamente à distância dos demais, a distância maior entre o termo “Caderno de...” e a frase “Primeiro semestre...”, na parte inferior da folha, parece ser uma área deixada para anotações de outrem, tais como observações sobre avaliação de sua coerência com o que se pedia.

A composição caligráfica e espacial do texto leva a pensar que a “folha de rosto” era composta por alguém com experiência (talvez a professora de Caligrafia), e não pelos alunos. Daí se poder inferir a existência de um padrão para manuscruver as mensagens não só da “folha de rosto”. Padrão esse definido, de início, pelo docente e a ser seguido pelo discente no caderno todo, a exemplo da folha de abertura do trabalho de cada disciplina. Essa inferência se sustenta no decreto de 1911, cujo anexo prescreve modelos e formas de preenchimento de documentação: boletim mensal e boletim escolar, termo de matrícula e de encerramento, atas de exames e outros. De fato, não há recomendação explícita sobre o preenchimento do “Caderno de Trabalhos”, mas seria plausível pensar que tal recomendação fosse dada pelos inspetores, uma vez que a padronização facilitava a leitura que faziam de documentos da administração escolar e relatórios de diretores e professores.

Entende-se que o conteúdo de caligrafia se ligava a outros conteúdos, como os de Língua Pátria, Aritmética, História do Brasil, Geografia, História Natural Física, Higiene, Geometria, Instrução Moral e Cívica, Caligrafia, Geometria e Desenho. Isso porque envolviam a cópia e a produção de textos. Nesse caso, pode-se pensar que a escrita do caderno fosse outra medida para avaliar na disciplina de Caligrafia além de atividades como a cópia de texto.

### 3.1.2 *Estudos da disciplina Caligrafia*

Como atividade realizada pela aluna Violeta Guimarães era em grande parte descritiva, a caligrafia se impôs como atividade central das práticas de aprendizagem e das práticas de leitura e escrita. Não por acaso, o caderno de atividade da aluna se encontra com sinalização em letra na cor vermelha, o que permite supor a leitura avaliativa e corretiva de alguém que entendia do conteúdo; neste caso, a professora Margarida Mamede de Oliveira.

Consideremos o texto de uma atividade de caligrafia do caderno de 1915:

Calligraphia | Paizagem | Bernardo Guimarães (Descrição) | O vargado era terminado por uma estreita orla, por baixo de cujas moitas despidas um correjo escondia seu curso sereno e preguiçoso. | Um estreito caminho, partindo da porta da casa, cantava o vargado, e ia atravessar o capão e o correjo por uma pontezinha de madeira, fechada do outro lado por uma tranqueira de varas. | Junto à parte de um lado e de outro do caminho viam-se duas bellas e corpulentas paineiras, cujos galhos, entrelaçando-se no ar, formavam uma linda arcada de verdura, que dava entrada, para além da ponte a um extenso rincão coberto de succulenta e vistosa pastagem. | Lá no fundo do vallado, onde ia morrer o rincão, entre duas linhas de espigões, desenhavam-se, ao longe em fundos luminosos e pitoresco, as casas, os currais e as tufadas pomares de uma linda fazenda (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 121).<sup>13</sup>

As páginas do caderno se abrem à leitura de vários elementos. Em primeiro lugar, destaca o exercício da caligrafia. Como se lê, no cabeçalho a aluna explorou a lógica da pauta para escrever como o máximo possível de padrão no quesito tamanho da letra e verticalização do traço. Tal qual na composição da “folha de rosto”, ela usa o espaço entre três linhas e entre duas linhas para determinar o tamanho e para distribuir o texto. Assim, a palavra “Calligraphia” ganha destaque maior porque indica o conteúdo da folha e da disciplina. O título do texto, também, ganha destaque; porém, só na primeira letra, que ocupa o espaço

<sup>13</sup> Por uma questão de legibilidade e formatação do trabalho, adotamos o critério de apresentar a reprodução das folhas do caderno em apêndice e, no corpo do texto, os textos. Na citação dos textos, buscamos indicar na medida do possível as intervenções feitas pela professora. Assim, logo após a leitura da citação, recomendamos ir à página do apêndice para conferir a respectiva reprodução da folha do caderno que é fonte do texto. Ainda que seja incômodo o gesto de folhear o trabalho em vaivém no texto, esclarecemos que foi a forma mais sensata encontrada para que a reprodução das folhas pudesse ficar em tamanho que permitisse ver detalhes da escrita dos trabalhos, seja a caligrafia, seja a correção, e a formatação do trabalho ficasse o mais harmônica possível.

entre três linhas, ainda que as demais letras ocupem o espaço entre duas linhas. O texto corrido mostra muita uniformidade no traçado da letra, no espaço entre linhas e no tamanho. As iniciais maiúsculas não excedem a linha superior, como no título “Paizagem”. Não por acaso, no fechamento do texto, ao indicar nomes, datas e série, ela põe em destaque o termo Grupo Escolar “Júlio Bueno Brandão” na medida em que as iniciais ocupam o espaço entre três linhas, e não duas como nas demais palavras.

Como se infere, a atividade de cópia de texto supunha um exercício de decodificação e sua reprodução manuscrita. Pode se supor que a aluna tenha lido o texto antes de copiá-lo; e pode ser que o texto fosse conteúdo da disciplina Língua Pátria. Mas, com base nas fontes, sua leitura foi uma leitura fragmentada, entrecortada pelo ato de olhar para o texto impresso e olhar para o caderno repetidamente no processo de cópia manuscrita; ou seja, no processo de reproduzi-lo com caligrafia esmerada, uniforme e com correção, pois era isso que seria avaliado. Não se pode inferir desse processo uma atividade de leitura com fins de compreensão e interpretação, ainda mais que se tratava de texto de literato. A leitura ocorreu não como fim em si; mas como meio para outro fim.

Diferentemente, a leitura da professora, é provável, não foi fragmentária como a da aluna, uma vez que ela encontrou o texto redigido; tampouco se pode dizer que foi com fins de compreensão e interpretação. Sua leitura foi corretiva, como sugere a indicação de supressão do artigo “os” em duplicidade no texto. No original se vê o traço vermelho censurando o descuido, que a rigor não interferia na compreensão, mas comprometia o grau de correção que se esperava.

O uso de uma passagem de texto Bernardo Guimarães é significativo. Do ponto de vista gramatical e ortográfico, pode se pensar que seu texto fosse modelo a ser seguido, imitado — para não dizer copiado; talvez muito mais do que textos de jornais, que também ofereciam descrições, a exemplo daquela feita sobre o leilão no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão (vide cap. 1). Contudo, a credibilidade do texto literário para fixar padrões escritos era maior, ainda mais de autores com a projeção de Guimarães. É provável que houvesse variação gramatical e ortográfica nos textos de jornais, pois eram escritos por autores distintos; ou seja, a uniformização gramatical-ortográfica de um escritor só poderia ser mais confiável e mais uniforme.

A caligrafia foi objeto de preocupação não do ensino de língua, leitura e escrita correta. Exemplo disso foi sua associação com o discurso higienista. Nas primeiras décadas do século XX, a ação dos higienistas permeou alguns estados com o fim de desenvolver “corpos sadios”. Suas preocupações para tal finalidade chegaram ao âmbito do ensino de caligrafia, como diz Vidal (1998). Associado à construção do saber através do ensino, o uso

da caligrafia propagava o sentimento nacionalista em dois tipos: “vertical” e “inclinado”. Supostamente, o uso errôneo destas atrapalhava o desenvolvimento da criança.

Segundo Abreu (2004), a caligrafia vertical substituiu a inclinada no início do século XIX e se estabeleceu em todo o território. Como se lê em Vidal (1998, p. 126–140), “A caligrafia inclinada” era “elegante, graciosa e pessoal”; mas era vista como a “causa” de “miopia e escoliose”, em razão da incidência dessas doenças em meio a escolares. Verticalizar a caligrafia era posicionar o tronco de forma mais anatômica, e tal posição influía em prevenir “deformidades do corpo” a que se sujeitava quem era obrigado a escrever com “letras inclinadas ou oblíquas”. Faria Filho (1998, p. 138) complementa esse raciocínio na perspectiva do ensino da escrita. Segundo ele,

[...] a grande mudança proposta foi a exigência de se adotar a escrita vertical como o “tipo” de escrita da escola mineira. Ao exigirem o ensino da letra vertical, estavam os reformadores mais que realizando uma simples mudança no formato (tipo) da letra a ser utilizada na escola primária. Para eles, esse seria um dos momentos fundamentais da tentativa de maior racionalização escolar. Ressaltavam, ao mesmo tempo e ritmos da “modernidade” brasileira e mundial.

Assim, mais que medida de intenções higiênicas, a adoção da caligrafia de orientação verticalizada era medida do processo de modernização da educação brasileira, ou seja, de racionalizar a escolarização pública.

Segundo Morais e Silva (2009, p. 123), “[...] o estudo da leitura, escrita e caligrafia, assim como a língua pátria nacional tinha como objetivo tornar cidadãos capazes de participarem de maneira efetiva na sociedade”. Isso porque participar da vida pública é, sobretudo, um ato de comunicação em uma língua padrão, formal, apropriada para lidar com as instituições republicanas que não só a escola. O domínio da leitura e escrita seria condição para desenvolver habilidades de comunicação e expressão de ideias numa democracia que pretendia se tornar letrada porque entendia que a falta de escolarização separava o Brasil de nações da Europa e dos Estados Unidos. Como se lê em Morais e Silva (2009, p. 124, citando Carvalho, 1943), leitura, escrita e ortografia eram domínios naturalmente “mútuos” e “auxiliares” que convergiam para “um fim único”: a “comunicação escrita dos pensamentos”. Mas seu desenvolvimento supunha desenvolver, também e simultaneamente, faculdades mentais como “atenção”, “imaginação”, “juízo” e “a vista”.

Conforme Faria Filho (1998, p. 138), o programa de ensino de Minas Gerais exigiu “[...] letra vertical redonda, para o ensino da escrita”, pois seria “Fácil” sua adoção. “Esse tipo de letra, que vulgarmente se chama letra em pé, além de fácil, é rápido, econômico e

higiênico”. Ainda segundo esse autor, o modelo de escrita vertical predominou pela forma higiênica, pela facilidade, pela rapidez e pela economia, que atendiam a normas estabelecidas pelos higienistas, ao lado dos professores. Noutras palavras, a caligrafia vertical mostrava valores implicados na simplicidade, que se voltava para a escrita escolar.

O caderno de atividades aqui considerado como fonte de pesquisa deixa entrever a oferta das seguintes matérias: Língua Pátria, Aritmética, História do Brasil, Geografia, História Natural e Física, Higiene, Geometria, Instrução Moral e Cívica, Caligrafia, Geometria e Desenho. São nomes que aparecem no caderno de atividades da aluna e que consideramos a seguir. É importante compreender as disciplinas que compõem o caderno de atividades, pois, conforme Juliá (2001, p. 10) e Chervel (1999), um dos pontos de compreensão mais aprofundados do processo de escolarização é a história das disciplinas escolares, consideradas objeto da cultura escolar. Vale destacar que para Santos (1990) as disciplinas escolares são criadas e ministradas de acordo com os interesses de classe de quem está no poder. Nesse caso, a sala de aula se torna um processo de conflitos de interesses ideológicos que se impõem ao se investigarem mudanças no interior de uma disciplina. Como diz Santos (1990, p. 21), desenvolver uma disciplina é algo “condicionado a fatores”: há os “internos” — “condições de trabalho” — e há os “externos” — “política educacional” e “contexto econômico, social e político”.

### 3.1.3 *Atividades da disciplina Língua Pátria*

A disciplina de Língua Pátria se preocupava com a mecânica corporal da escrita, ou seja, com a postura do corpo nos exercícios de caligrafia, objeto da observação do professor na tentativa de corrigir gestos e movimentos como o de pegar na caneta. Dito de outro modo, além da linguagem, a correção incluía o corpo, o que alude às intenções de disciplina da conduta discente dentro do grupo escolar e fora. A recomendação vinha da inspetoria: “Recommendei ainda muito cuidado a respeito da posição que devem guardar os alumnos por ocasião dos exercicios da escripta e esforço para corrigir o modo defeituoso que alguns adquiriram de pegar na caneta”, como se lê em Rocha (2008, p. 52), citando relatório de julho de 1915 do inspetor regional Antonio Raymundo da Paixão (MINAS GERAIS, 1915a).

No caso da Língua Pátria, pode-se dizer que a disciplina está condicionada a um contexto educacional econômico e político que a determinam; por exemplo, na explicação de como organizar uma sentença. A frase “A menina é boa” sugere que ensinar a ler, a escrever e a contar era agregar valores morais à formação do cidadão republicano. Como explica Faria Filho (2003, p. 139), ao esse ensino se agregaram “[...] conhecimentos e valores, que a instituição escolar

deveria ensinar”. Tais conhecimentos seriam formados de “rudimentos de gramáticas”, de “língua pátria”, de “aritmética” ou “rudimentos de conhecimentos religiosos”. Segundo ele, lentamente esses quesitos apareceram em leis como componentes de uma “instrução elementar”. Nesse aspecto entende-se que instrução elementar incluía um conjunto de formação moral que aprimorariam o caráter do aluno, pois a escola era uma instituição em construção.

Por outro lado, a ênfase na descrição gramatical, com definições de elementos como sujeito e predicado, aponta uma preocupação com a forma, ou seja, com a aprendizagem de conceitos que se referem especificamente língua, e não à realidade social que pode conhecida e explicada pela língua. Ainda que um idioma seja objeto de conhecimento e explicação, parece ser coerente pensar que tal conhecimento não é imprescindível aos conhecimentos de “língua pátria” do ponto de vista da comunicação. Uma criança que falhasse nos exames de suas composições escritas sobre noções gramaticais expostos não seria incapaz de usar a gramática para escrever. A prova cabal é justamente sua capacidade de articular uma composição, ainda que corrigida pelos professores:

“Língua Patria | Sentenças e clausulas. | Sentença é uma reunião de palavras fôrmando | sentido. | Ex: | A menina é bôa. | Os elementos indispensáveis de uma sentença são | dois: Sujeito e Predicado. | Sujeito ~~→~~ é o que faz a acção. | Predicado – é o que se diz do sujeito. | O sujeito pode ser: simples, composto e complexo. | O predicado pode ser: simples e complexo. | Sujeito simples é (o que pode ser) representado por | um substantivo, por um verbo, e [ou] por um pronome. | Ex A menina estuda. | Sujeito composto ~~é o que pode ser~~ representado por | mais de um substantivo, mais de um verbo, mais de | um pronome. | Ex: A mesa e o sofá são uteis numa sala. | Sujeito complexo é o que é representado por uma | phrase ou uma sentença. Ex: | Preciso estudar; é o meu primeiro pensamento ao [me] levar= | tar. | Predicado simples é aquelle que e representado por | um verbo de predicado completa./ Ex: [Eu estudo]”. (Continuação) | Predicado complexo é o que é representado por um | verbo de predicação incompleta. Ex: [Rosa comprou um livro] | As sentenças podem ser: simples, compostas e complexa. | Sentença simples é à que tem um só sujeito um so | predicado. Ex: Amelia chôra. | Sentença composta é a que tem diversas clausulas | independentes. Ex: Nos vamos ao jardim e voltaremos | logo. | Sentença complexa quando consta de clausulas | principaes e subordinadas Ex: | Minas [,] que [é] um dos principaes estados do Bras(z)il, | possui immensas riquezas. | Grupo Escolar “Julio Bueno Brandão” | 4º anno do Curso, Uberabinha, 25 de feve= | reiro de 1915 | Violeta Guimarães”. Note-se que destaque da inicial maiúscula no fechamento do texto não ocupou o espaço entre três linhas (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 123–4).

As intervenções de acréscimo e de correção da professora deixam entrever a historicidade da sua leitura avaliativa, de seus procedimentos e suas intervenções. O exemplo acrescido por ela — “Rosa comprou um livro” — é significativo daquele momento de

escassez de materiais didáticos. O livro escolar ainda não era política educacional; ou seja, era objeto que custava o que poucos podiam pagar. Prova disso foram as ações da caixa escolar para cuidar da compra de livros para quem não podia pagar. “Rosa”, nesse caso, poderia ser uma aluna filha de família com recursos financeiros. Poderia ser também uma professora, provável consumidora de livros, seja escolar, seja de outra natureza.

Em todo caso, a compra de livros era uma realidade cotidiana no grupo escolar, mas do ponto de vista da escassez, das dificuldades que se impunham ao processo de escolarização. Num contexto em que o livro didático passou a ser distribuído pelo governo, faria sentido pensar em “Rosa” como a aluna que comprou um livro não didático, ou numa professora que, mesmo com recursos parcos, consegue comprar livros porque esse produto ficou mais acessível e há uma prática de desconto para professores. Por fim, a historicidade da correção se inscreve de forma absoluta na correção do nome do Brasil. Os “valores” se inverteram de tal modo, que a correção — de Brasil para Brazil — seria incorreção hoje — de Brazil para Brasil —, e vice-versa.

#### 3.1.4 *Atividades da disciplina Aritmética*

O conhecimento conceitual da linguagem parece ter sido uma tônica. Isso fica claro os conhecimentos matemáticos de trabalhados como Aritmética, Geometria e Desenho:

Arithmetica. | Systema métrico. | Medidas de comprimento e de superficie./ Systema métrico é a reunião de pesos e medidas que tem par base o metro./ O metro tem o comprimento da decima milhionesima parte da distancia do Polo ao Equador./ O metro divide-se em múltiplas e submúltiplas./ Os múltiplos do metro são: o Dm que vale 10 metros; o Hm que vale 100 metros; o Km que vale 1:000 metros; e o Mn que vale 10:000 metros./ Os submúltiplos do metro são o dm que vale 0,1; [?] o cm que vale 0,01 [?] e o mm que vale 0,001/ [?] Medidas de superficie são aquellas que servem para medir uma extençao considerada com duas dimensões: comprimento e largura./ A unidade das medidas de superficie é o metro quadrado./ O metro quadrado é um quadrado que tem um metro de cada lado./ O metro quadrado divide-se em múltiplos e submúltiplos. Os múltiplas do metro quadrado são: Dm<sup>2</sup>, Hm<sup>2</sup>, km<sup>2</sup> [e] Mn<sup>2</sup>. Os submúltiplos são: o dm<sup>2</sup>, o cm<sup>2</sup> e o mm<sup>2</sup> (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 125).

De acordo com Oliveira (2011, p. 29), a palavra aritmética:

[...] era empregada para o ensino de conhecimentos numéricos básicos que envolviam quatro operações, regra de três, números decimais, sistema de pesos e medidas e outros aprendizados de cálculo. A expressão “matemática”, por sua vez, era também empregada, mas para os estudos mais complexos que envolvessem equações e conhecimentos similares. A geometria, compondo o elenco dos conteúdos, não estava inserida nos

estudos aritméticos ou matemáticos, pois pertencia a outra esfera de conhecimento das ciências exatas, embora dependente dos conhecimentos aritméticos para sua compreensão, como ocorria com o ensino de desenho linear e nivelamento.

A aritmética atuava como linguagem ligada a outras áreas: álgebra, geometria e trigonometria, as quais, segundo Claras e Pinto (2014), entravam na formação de filhos da elite incumbidos de gerir a máquina do Estado. A aritmética envolvia operações matemáticas de aprendizagem e cálculo, estando a matemática presente nos três primeiros anos do curso primário. Como se lê na folha do caderno de atividade, o texto da aluna se detém na descrição de conceitos e definições do sistema métrico, com dados sobre metragem e exemplificados pela distância do Polo ao Equador. Ou seja, o trabalho consistiu em apresentar definições específicas, tais como a definição de sujeito e predicado; ou seja, de sistema métrico, metro e suas divisões. Ao passo que na atividade de “Língua Pátria” havia um mínimo de tentativa de aplicação do conceito gramatical, no caso de aritmética fica o conhecimento do conceito como um fim em si.

Assim como no texto sobre conceitos gramaticais, a professora age como revisora dos textos, suprimindo necessidades de ajustes e acréscimos para mais clareza e exatidão. Disso se infere que a composição da aluna não é cópia de livro como pode ter sido a passagem de Bernardo Guimarães citada antes. Do contrário, então é provável que a composição demandasse menos intervenção. O mesmo pode ser dito sobre o texto escrito para “Língua Pátria”. Seriam composições autorais, ainda que com citação de um trecho ou outro do livro fonte.

Essa centralidade da linguagem se impôs quase absoluta no “caderno de trabalhos” aqui considerados. A disciplina Geometria é outro exemplo da importância dada ao conhecimento conceitual teórico em detrimento do conhecimento sobre como aplicar a teoria.

### 3.1.5 *Atividades da disciplina de Geometria*

Geometria devia ser ministrada do primeiro ao quarto ano do curso primário no grupo escolar. Não por acaso, segundo Garnica (2015), essa disciplina marcou ensino primário, possibilitando novos sentidos à expressão de geometria na prática; ainda que prática fosse construir figuras geométricas com a utilização de réguas e compasso fora de qualquer contexto, que não o da aprendizagem. Para Silva e Valente (2014, p. 405–6), a geometria na prática pressupunha instigar os alunos a trabalhar com as figuras geométricas. Em suas palavras, a



[...] forma práticas dessa geometria deverá ser demonstrada no âmbito escolar: a atividade dos alunos com o desenho das formas geométricas. Não mais o campo, o terreno, como lugar da ação dos alunos e prova do caráter prático. Assim, nesses tempos iniciais, logo ficam à mostra as transformações de significado da geometria prática: nasce, desse modo, uma geometria escolar.

Entende-se que essa ideia de prático estava ligada ao ensino de agrimensura, ou seja, resumia-se a atividades campestres. Entretanto, essa ideia de prático com o decorrer do tempo se dispersa das atividades direcionadas para ao meio agrário e se volta para tarefas de destaque no meio urbano. Vejamos o texto da folha de Geometria no “caderno de trabalhos” de Violeta Guimarães:

Problemas sobre o traçado das linhas | I Dividir uma linha recta em duas partes iguaes. | [equação] | Solução. | C D é a recta dada. | Com qualquer abertura de compasso, faz-se centro nas pontas C e D descrevendo [-se] pequenas arcos que se cortem e determinem as pontas A e B. | Liga-se as pontas A ao ponto B e tem-se a recta dividida em duas partes iguaes. | IV – Levantar uma perpendicular por um ponto dado. | [equação] | Solução G H é a recta dada. Com qualquer abertura de compasso, faz-se centro no centro O e marca-se sobre a recta dois pontos que determinem os pontos P e Q. desses pontos como centros descreve-se pequenos arcos que se cortem e determinem os ponto. | Traça-se uma linha que separa o ponto R ao ponto O e tem-se a perpendicular pedida (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 126).

Como se lê, a aluna apresentou a descrição de como desenhar uma reta. Percebe-se que as formas e figuras geométricas aparecem na medida em que ela descreve como desenhar o traçado das linhas. Nesse sentido, compreende-se o estudo da geometria como matéria para o ensino do quarto ano primário e realizada através de soluções de fórmulas geométricas de áreas, volumes e linhas. A aluna demonstra ser possível desenhar uma reta, dividindo-a em duas partes iguais e estabelecendo dois pontos consecutivos — C e D — e, depois, com a abertura de um compasso, fazer os centros das pontas de C e D, delineando arcos que entrecortam e determinam os pontos A e B. Por consequência, tem-se a reta dividida em duas partes iguais.

É interessante ressaltar que esse ensino da geometria estava vinculado ao desenho, como se vê na folha do caderno. Ainda assim, convém dizer que, conforme Silva (2014), ambas as matérias passaram por reformulações por influência de tendências pedagógicas como a introdução do método intuitivo e da lição das coisas, que contribuíram para que houvesse uma priorização dos objetos reais e para que os elementos abstratos da geometria fossem esquecidos.

O Desenho assume-se como suporte ao ensino de Geometria. Os traçados de figuras geométricas reforçam o ensino de Geometria. As figuras geométricas conduzem os métodos do Desenho e, nesse sentido, reforçam o ensino dessa geometria. Mas a relação de dependência entre as duas disciplinas termina com o abandono do método de ensinar desenho por meio de traçados geométricos. Porém a Geometria já havia ganhado reconhecimento com propostas escolares próprias (FERREIRA, 2014, p. 4).

Com efeito, essa concepção espelha o que diz Gomes (2011, p. 66):

[...] conceitos da geometria plana, abstrações que não tem representação no mundo físico, são focalizados mediante o uso de objetos do mundo tridimensional, ou seja, perceptíveis pelos nossos sentidos. Assim, barbantes, régua comuns e dobradiças, lápis, flechas, canetas, cunhas de madeiras, livros, molduras, canivetes, cantos de mesa, quadro e livros, recortes de papel são mobilizados nas lições sobre linhas, ângulos e figuras planas.

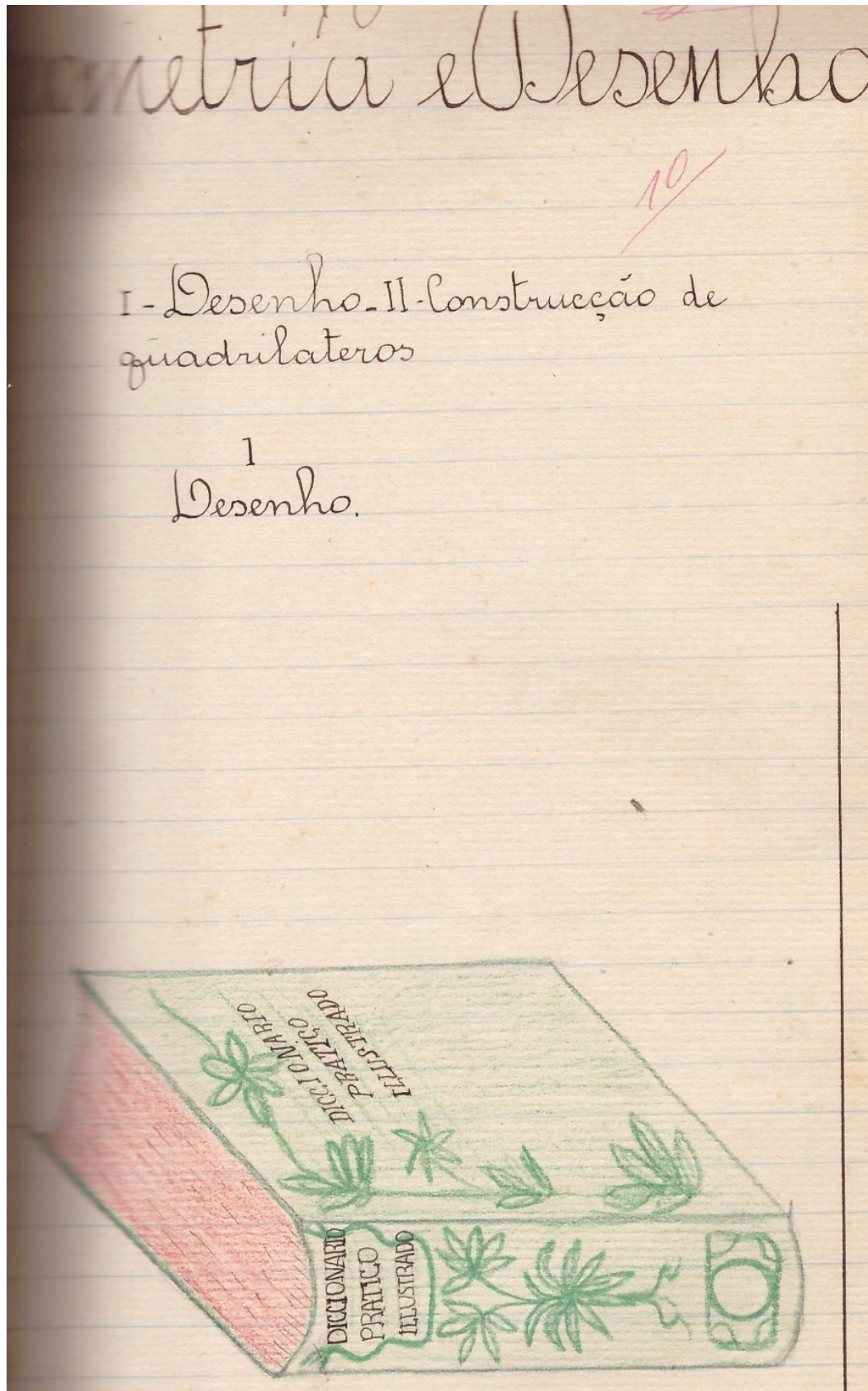
Nesse sentido entende-se que Desenho e Geometria se complementam. Porém, o laço entre as duas é rompido com a abdicação do método do ensino de desenho por meio dos traçados geométricos, ainda que a Geometria já tivesse conquistado seu espaço no currículo e fosse reconhecida no meio escolar como conhecimento útil.

### 3.1.6 Atividades da disciplina Geometria e Desenho

Ao trabalhar com o ensino de Geometria e Desenho houve aproximação das disciplinas. Então a matéria Desenho no grupo escolar passou a ser exercida em conjunto com Geometria e a ser abordada desde o primeiro ano do ensino primário. Como se lê em Valente (2010, citando a Coleção, 1918), foi assim estipulada: o primeiro ano seria desenho de objeto com giz à lousa e com lápis sobre o papel, fosse cópia ou inventado pelo discente; o segundo ano seria de desenho a lápis: animais, plantas e coisas, sugeridos e cópias; o terceiro ano seria de desenho com lápis, enfocando a paisagem, reproduzindo em posições variadas, seja desenho inventado pelos discentes ou sugerido; por fim, o quarto ano seria de desenho de paisagens com animais e plantas, detalhando folhas e flores, com desenhos sugeridos e com cópias de original. Havia uma gradação: desenhos de objetos *simples*; desenho de *seres vivos* e *decorativos*; desenho de paisagem com composição.

Flores e Kunh (2016) asseguram que o ensino de desenho se voltava ao trabalho prático. O aluno faria desenhos de dado objeto; ou seja, o desenho seria realizado por repetições das cópias ou pela imitação de algum objeto proposto. Os docentes orientavam os alunos quanto ao olhar e à firmeza do traço ao desenhar.

FIGURA 9. Folha com atividade da disciplina Geometria e Desenho no caderno de atividades



Geometria e Desenho | I Desenho II Construção de | quadriláteros | 1 | Desenho  
FONTE: Guimarães (1915, s. p).

Como diz Valdemarin (2004, p. 72),

O desenho, uma das atividades essenciais ao método intuitivo, compreende aplicações artísticas e industriais, possibilitando tanto a ornamentação quanto a construção de objetos. A geometria, sua base indispensável e seu ponto de partida, pode ser desenvolvida à mão livre ou com a utilização de instrumentos e materiais específicos, tais como réguas, modelos, papel quadriculado etc. na faixa etária pré-escolar, as atividades de desenho consistem numa preparação para a diversidade de suas aplicações a serem posteriormente desenvolvidas, possibilitando ao mesmo tempo educar o olho e a mão. Todos os exercícios de desenho devem estar voltados para a educação do olhar, principal instrumento de percepção, e para o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho, a fim de que os pequenos desenhistas não copiem servilmente os modelos apresentados, mas que tenham condições adequadas para inventar e compor, consistindo essa atividade, sobretudo, numa oportunidade de preparação para a vida inteligente e ativa do homem que pode contribuir para a manutenção de uma sociedade esclarecida e laboriosa. No que se refere ao ensino do desenho, vale salientar que, embora sendo um conteúdo particular a ser desenvolvido pelo professor, ele é também uma estratégia para a verificação da aprendizagem de todos os outros conteúdos.

Com efeito, o objeto de trabalho da aluna Violeta foi um livro — “Dicionário Prático Ilustrado” —, o que reitera a importância do livro no grupo escolar, sobretudo um dicionário de português. O desenho mostra firmeza no traço e olhar atento, como sugere o grau de detalhamento e de proporções; ou seja, reiteram Flores e Kunh (2016), para quem a realização de atividades de desenho dependia fundamentalmente do olhar. Daí se falar em “educação do olhar”, como Valdemarin (1998, p. 72):

A educação do olhar, principal instrumento de percepção e para o adestramento da mão, principal instrumento de trabalho, a fim de que os pequenos desenhistas não copiem servilmente os modelos apresentados, mas tenham condições adequadas para inventar e compor, constituindo esta atividade, sobretudo numa oportunidade de preparação para a vida inteligente e ativa do homem.

A ideia de educar o olhar como “instrumento de percepção” e a de “adestramento da mão” se projetam na descrição da aluna Violeta Guimarães, na utilização do compasso para desenhar uma reta na disciplina de Geometria, como se pôde ver nos desenhos representativos da matéria. É possível averiguar que há correlação entre as matérias escolares Aritmética, Geometria e Desenho.

Não se sustentou a associação da geometria com desenho em uma disciplina só, de acordo com Silva (2014, p. 69):

A separação pauta-se na divisão entre real e abstrato. De um lado, o Desenho passou a se comprometer com a representação do natural, de objetos concretos e, de outro, a Geometria, ciência desde sempre comprometida com os entes geométricos abstratos e com o rigor. Mas não se trata apenas de uma divisão: uma não auxilia mais a outra. A justificativa anterior, de que a Geometria é o suporte para o Desenho, o método que inicia com o traçado de desenhos geométricos para depois aplicar em outros desenhos gerais, não se sustenta mais.

Como se lê, parece ter havido um choque na perspectiva de percepção pelo desenho. Usar o desenho para conhecer a realidade imediata e cotidiana, das práticas e dos fazeres em associação com as formas abstratas da geometria como ciência. A fragmentação abriu caminho para a junção informal dessas áreas de conhecimento no campo da Geografia; o que vem ao encontro do que pensam Valdemarin (1998) e Flores e Khun (2016) ao se referirem à “educação do olhar” como forma de aprender a desenhar. O desenho geométrico tinha nos estudos da Geografia um campo importante para se fazer útil como forma de aprendizagem escolar.

### 3.1.7 *Atividades da disciplina Geografia*

O ensino de Geografia no Grupo Escolar Julio Bueno Brandão ia do primeiro ano ao último do curso primário. Esse ensino auxiliava na compreensão da localização territorial dos estados, entre eles o estudo das posições geográficas, os limites, os climas e as superfícies, as vertentes, as montanhas e os rios. Havia estudo de noções histórico-geográficas como população, baías e portos, capitais e cidades principais. Além disso, os estudos açambarcavam as produções brasileiras que envolviam o trabalho da agricultura, da indústria e do comércio.

Entretanto, o ensino primário de Geografia encontrava obstáculos nos materiais didáticos, ou seja, a falta de qualidades dos recursos didáticos para aplicar conteúdos de leitura, matemática, escrita, história e geografia. Esse debate se explicita em texto de jornal assinado por José Verissimo:

Não é mais a geografia aquela árida nomenclatura em que os nossos compendios e mestres, sob côr de descrição da superfície da Terra, a faziam consistir. Por via de regra, o nosso conceito dessa disciplina e o critério do seu ensino, aqui continuam, aliás, quase inalterados, permanecendo o mesmo nos manuais e escolas: a enumeração seca e desconexa do maior número possível de acidentes geográficos, sem nenhuma referencia às suas correlações com os fenômenos naturais ou sociais, que lhe dêem uma significação, e nos expliquem as reacções do homem sobre o planeta e deste sobre aquele. A revolta contra esta concepção da geografia e pratica do seu ensino aqui, começou já a fazer-se. Principiou, se não me engano, com a publicação, há perto de trinta anos, da *Geografia física do Brasil* de

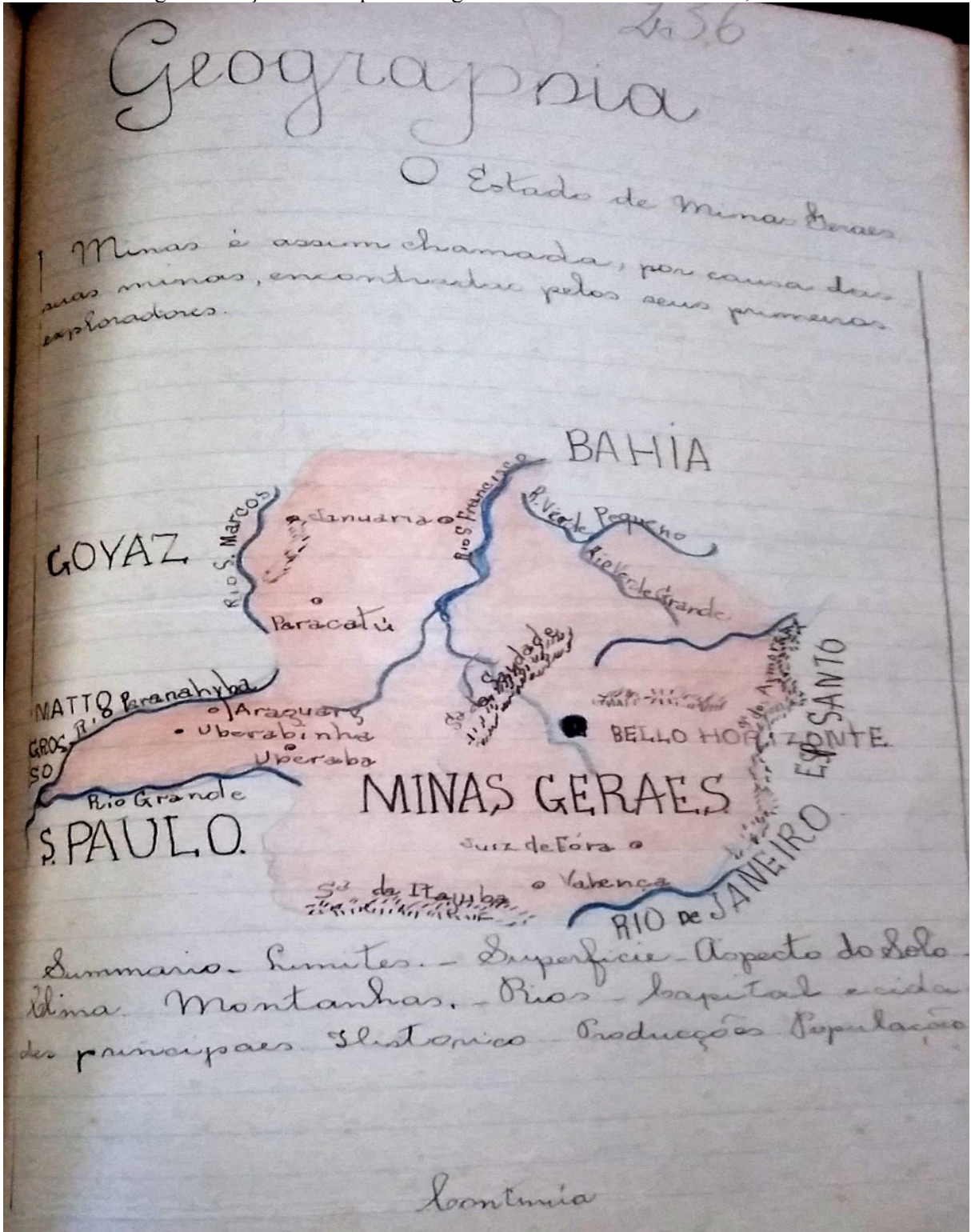
Wappaens, traduzida, refundida e condensada sob a direção do Sr. Capistrano de Abreu, por alguns dos nossos mais capazes sabedores do tempo. Outros trabalhos do mesmo Sr. Capistrano de Abreu entram a vulgarizar aqui o novo conceito da geografia da escola alemã dos Ritzels, dos Ratzels, dos Peschels, só muito posteriormente entrando em França, nossa mestra um pouco retardatária, com os Reclus, os de La Blanches e outros. De facto, porém, o ensino da geografia e particularmente o da geografia do Brasil, para o qual só havia péssimos compendios, continuou a ser feito segundo o mesmo errado e atrasado conceito. Há poucos anos um professor do Colejio Militar, prematuramente falecido, o tenente de marinha Savio, fez um bom livro de outro e mais inteligente ponto de vista dos estudos geográficos. Se pelo seu grande desenvolvimento, era menos próprio para os alunos era sem dúvida um excelente manual para os mestres. (DIÁRIO ILUSTRADO, 25 out. 1913, p. 8).

Com efeito, o desenho de mapas marcou as atividades registradas na seção de Geografia do “Caderno de trabalhos” aqui analisado. Livros de geografia e cartas geográficas introduziram exemplares de mapas aos professores, de modo que pudesse suscitar um o ensino de geografia com espectro maior de significados, derivados da linguagem textual, da linguagem cartográfica e de sua associação na produção de um mapa. Igualmente, a caligrafia entrava como elemento de composição da carta (FIG. 12).

O mapa de Minas Gerais posicionado segundo seus limites com outros estados, em especial aqueles cuja divisa é definida por rios, e com indicação de áreas serranas, apresenta uma composição visual em que os elementos que o compõem, em especial os nomes. O uso da caligrafia cria uma hierarquia: maiúsculas para o todo; maiúsculas e minúsculas para a parte. Dito de outro modo, letras maiúsculas e de tamanho maior usadas nos nomes dos estados; aquilo que está dentro dos limites definidos para Minas Gerais foi escrito com maiúsculas e minúsculas. A exceção é o nome da capital, cuja importância política, em relação a Juiz de Fora, por exemplo, foi realçada pelas maiúsculas em Belo Horizonte. Do ponto de vista visual, essa hierarquização ajuda a reconhecer o desenho. Também ajuda a posição que o nome ocupa no espaço do desenho. No caso de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Espírito Santo, a posição cria um efeito visual significativo. O nome Minas Gerais dimensiona a extensão horizontal do estado. Essa ideia é replicada no traçado dos nomes dos dois estados litorâneos, como a diferença que o traçado da letra acompanha levemente a sinuosidade do traçado do mapa, assim como no caso dos nomes dos rios. Além disso, a escolha da cor azul para indicar os limites feitos por água cria um destaque uma informação visual importante para o mapa, ainda que nomes sejam apresentados. O traço azul — informação visual — reforça a caligrafia — informação textual — na composição do mapa.



FIGURA 10. Página da seção da disciplina Geografia no caderno de atividades, 1915



Geographia | O Estado de Minas Geraes. | Minas é assim chamada, por causa das | suas minas encontradas pelos seus primeiros | exploradores. | Summario — Limites. — Superficie — Aspecto do Solo — | Clima. Montanhas. — Rios — Capital e cidades principais. Histórico — produções Populações. | Continua

FONTE: Escola Estadual Bueno Brandão

Contudo, parece que o desenho não foi feito pela dona do caderno. Se for coerente essa leitura, então parece haver certa elaboração ainda não compatível com o grau de desenvolvimento da aluna, sem querer pôr em questão as capacidades dela. Um elemento da composição reforça essa aparência: a caligrafia não parece ser a da aluna, que escreve com letra cursiva, enquanto os nomes com minúscula no mapa se assemelham às minúsculas de letra de imprensa. Não vê se vê ligação entre uma letra e outra como no texto que antecede o desenho do mapa e no que se pospõe. Igualmente, a caligrafia dos textos fora do desenho parece não ser a da aluna. Ainda que seja cursiva, a caligrafia tem direção mais horizontalizada, em que o traço parece ser “achatado”, ou seja, ocupar menos espaço entre duas linhas. Disso se infere que essa página contendo o desenho do mapa, tal qual a “folha de rosto” do caderno, foi composta por uma pessoa mais experiente, quiçá a docente.

Em que pese a importância da autoria, o desenho do mapa do estado de Minas Gerais era uma forma de fortalecer a formação de uma república federada e os limites entre os entes federados. A divisão geográfico-política do estado não começou na República, é claro; mas a ideia de que uma parte do todo pudesse ter mais autonomia se firmou e se fortaleceu com a República. Essa autonomia se mostrou nas reformas da instrução em vários estados, como já foi dito aqui.

### 3.1.8 *Atividades da disciplina História do Brasil*

Com efeito, essa ênfase na República teve na História do Brasil uma disciplina que poderia abarcar a formação do estado mineiro e do Estado nacional e cívico (MENEZES, 2013). Curiosamente, a oposição que a República significou ante o passado monárquico não impediu os educadores reformistas de querer que os futuros cidadãos republicanos ficassem conscientes da história de formação de sua pátria desde os tempos mais remotos. Uma consciência tal era importante para criar um senso de valorização e preservação do que havia sido obtido até então, sobretudo com a República. Assim, o ensino da História apresentado no Grupo Escolar Bueno Brandão abrange conteúdos que remontavam à história de Colombo, conforme o caderno de atividades de Violeta Guimarães:

História do | Brazil | Colombo e a descoberta da America. | Colombo era um genovez. | Desde criança tinha vocação para a vida mariti= | ma e estudava na escola náutica. | Depois de muito estudar verificou que a terra era | redonda e que havia terras desconhecidas. | Colombo era pobre e resolveu pedir auxilio ao sobe= | rano de seu paiz, para descobrir terras. Este e lh'o | negou. | Colombo foi em Portugal pedir auxilio ao rei | e este o tomou como louco e [também não quis auxiliial-o] e ~~negou~~. | Colombo foi a Hespanha e pediu auxilio a | Fernando e Isabel, que eram reis nesse tempo, e | estes lhe



prometteram de auxiliá-lo; mas o | exército e seus navios estavam combatendo com | os infieis, quando terminassem a guerra, ~~elles~~ lhes | davam [dariam o que desejavam.] | Terminada a guerra foi dado ao Colombo tres | navios com seus marinheiros. | Colombo sahio do Porto de Pallos e seguiu sem= | pre a direção de oeste. Passaram-se 70 dias. | (Continua) | Os companheiros de Colombo já estavam | revoltando~~s~~ contra ele e já queriam atirar-o | no mar. | [junção de parágrafos] Quando no dia 12 de outubro de 1492, | Colombo avistou terras. | Tocou o navio para aquelle lugar e che= | gando desembarcou, dando as terras os seguintes | nomes: Cuba, Antilhas, Fernandina, Isabel etc. | Colombo levou para a Hespanha, aves, pedras | preciosas, índios, etc. | Na chegada de Christovão Colombo na Hes= | panha, houve muitas festas. | Colombo ainda voltou três vezes na America | e na ultima vez foi preso e acorrentado. | Morreu na miseria. | Grupo Escolar “Julio Bueno Brandão” | 4º anno do curso, Uberabinha, 27 de Fevereiro | de 1915 (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 128).

Como se lê, temas como descobrimento da América e noções da história brasileira como o “descobrimento” e a vinda da família real e seus feitos para o continente (criação do império, abolição etc.) compunham um ideário de evolução como merecedor do orgulho da criança estudante do grupo escolar. Igualmente, tais temas projetam a figura do estrangeiro explorador e a do colonizador como personagens, também, importantes para o Brasil.

### 3.1.9 *Atividades da disciplina História Natural Física e Higiene*

Outro tipo de história foi o conteúdo da disciplina História Natural Physica e Higiene, estabelecida no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Disciplina trabalhada de forma a educar valorizando a moral e a higiene. Cabe aqui o pensamento de Gondra (2000): a física (a fisiologia, a “educação” do corpo) e a higiene eram áreas da medicina relacionadas com distúrbios sociais. Supostamente, a higiene como conteúdo da instrução pública era útil à preparação homens e mulheres mais “sadios”, “fortes” e “corretos”. A fim de prevenir doenças, a atenção à higiene e à moralidade penetrava na cultura escolar que começava a se formar. Assim, o local para construir uma escola seguia critérios.

Os dois critérios básicos que condicionam a eleição da localização serão, em todos os autores, de ordem higiênica e moral. [...] em primeiro lugar, a higiene: um local elevado, seco, bem arejado e com sol constitui o ideal. O que se deve evitar são, pois, os lugares úmidos, sombrios e não arejados (terrenos pantanosos, ruas estreitas). Mas a higiene é tanto física quanto moral. A relação dos lugares de proximidade perniciosos constitui, por isso, todo um repertório onde se misturam moralidade e saúde: tabernas, cemitérios, hospitais, quartéis, depósitos de esterco, casas de espetáculos, cloacas, prisões, praças de touros, casas de jogos, bordéis etc. junto à higiene moral e física, preocupavam também a segurança das crianças — o trânsito de carruagens (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 82–3).

Como se pode inferir, os espaços deveriam ser eles mesmos educativos, de modo que influísse na conduta e nos comportamentos pela presença dos corpos. A disciplina do corpo por meio dos exercícios físicos teria lugar no grupo escolar, para isso vinha contribuição da Física. Conforme Vago (1998), corpos franzinos e alheios a hábitos higiênicos (de certos grupos sociais), ao realizarem atividade de física, passariam a ser corpos saudáveis, vigorosos, dinâmicos e resolutos. As aulas de física continham exercícios de extensão e flexão para ambos os sexos, numa educação racional dos corpos.

Deveria cultivar um corpo belo, forte, saudável, higiênico, ativo, ordeiro, racional, em contraposição àquele que considerado feio, fraco, doente, sujo e preguiçoso. Para essa “educação physica” das crianças, em sentido alargado, muitos dispositivos foram mobilizados. O primeiro deles foi a construção de prédios próprios para as escolas, imponentes, majestosos, higiênicos e assépticos — os grupos escolares — considerados templos do saber (VAGO, 1999, p. 32).

Com efeito, os grupos escolares ajudaram a disseminar ideias higienistas, em especial o cultivo do corpo belo pelos cidadãos republicanos. Esse enfoque higienista, é claro, apoiava-se em conteúdos da biologia, em especial a classificação dos seres vivos, como se lê a seguir:

Historia Natural | Physica e Hy= | giene | Classificação dos animaes. | Classificar os animaes é dividil-os em | classes e dar um nome a cada classe. | Os animais estão divididos em dois ra= | mos que são : vertebrados e invertebrados. | Animaes vertebrados são aquelles que têm | ossos. | Animaes invertebrados são os que não têm | ossos. | O ramo os vertebrados divide [se] e em 5 classes | que são: a classe dos mamíferos, das aves | dos repteis, das bratachias, e dos peixes. | A classe dos mammíferos divide[-se] nas | seguintes ordens: ordem dos | bimanos, das quadrupedes, digo quadrumanos, dos carni= | voros, das chirapteros, dos insectivosos, dos | roedores, dos ruminantes, dos pachidermes e | as cetaccas. | Bimanos – são animais que têm duas | mãos como o homem. | Quadrumanos são animaes de quatro | mãos como os macacos. | Carnívoros são os que se alimentam de | carne como: a onça, a hyena, o leão etc. | Chirapteros são os morcegos. | Insectivaros são os que se alimentam de | insectos como o tamanduá. | Roedores são os que tem dentes próprios | para roer, como o rato. | Ruminantes são os animais que fazem voltar | o alimento, que já foi mastigado para tornar a | mastigar, como o boi, o cavallo, etc. | Pachidermes são os que têm a pelle dura como | o ellephante, o rhinoceronte, etc. | Cetaceos são mamíferos semelhantes aos | peixes como: a baleia, etc. | Grupo Escolar “Julio Bueno Brandão” 4º anno | do curso Uberabinha 27 de Fevereiro de 1915 (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 130).

O texto se resume a descrever a designação dos nomes relativos aos agrupamentos dos animais. Essa justaposição de palavras e frases que as explicam se assemelham a forma

como os dicionários apresentam os sentidos das palavras; o que se coaduna com a representação de um dicionário nominado na atividade de Geometria e Desenho. Os acréscimos e a correção ortográfica feita pela professora sugerem que não era cópia, ou seja, que a aluna havia produzido o texto. Ainda assim, pode-se pensar que ela tenha se valido do dicionário como fonte de informações para fazer o trabalho da disciplina.

Se for plausível essa suposição, então se pode pensar um estudo guiado pela pesquisa em livros. Nesse caso, é provável que alunos cujos pais tinham meios para adquirir livros tais como enciclopédias e dicionários se projetassem mais na produção dos trabalhos escolares, pois tinham mais acesso à informação. Além disso, tinham um ambiente domiciliar mais assemelhado com o da sala de aula em razão da presença de livros dentre os objetos cotidianos. Uma vez que a escola tinha de criar meios para comprar livros aos discentes cujos pais não tinham meios de fazê-lo, pode-se pensar que tais alunos vinham de um ambiente domiciliar menos favorável do ponto de vista das condições materiais para estimular a formação de hábitos relativos ao estudo; sem querer desmerecer o empenho de cada família na educação de sua a prole.

### 3.1.10 *Atividades da disciplina Instrução Moral e Cívica*

Enquanto o lar e ambiente familiar eram espaço e meio para inculzir na criança, como algo típico da família dela — logo, também dela —, atividades como ler em silêncio e em voz alta e sentar-se à mesa e escrever (atividades centrais no grupo escolar), o grupo escolar era o espaço para inculzir na criança noções de civismo, e patriotismo e moralidade. Isso porque eram valores que partiram da República para o povo, e não o contrário. Nesse caso, a dificuldade de obter êxito era maior porque não se pode presumir que tais ideias fosse assunto corriqueiro na maioria dos lares brasileiros do começo do século XX.

Entretanto, chegavam aos lares, por meio como o “caderno de trabalhos”, como o de Violeta Guimarães. O capricho na caligrafia, a correção ortográfica e gramatical, a exatidão dos textos copiados, o detalhamento dos desenhos, o grau de aprofundamento em conceitos, dentre outros atributos, fazem pensar que o tempo da aula era insuficiente para fazer tanto. Dito de outro modo, os alunos trabalhavam na composição de seus cadernos em casa, como atividade “para casa”. Afinal, precisava ser bem-feito, pois era objeto de avaliação, como se viu. Se assim o for, o dia a dia de estudos em casa poderia ter criado para condições para interação com os pais no processo de produção de trabalhos. Assim, materiais o caderno e outros agiam como difusor não só de um novo ideal educacional, mas de um ideal guiado pela

moralidade e civilidade. Era produto da formação dos cidadãos via educação para a democracia e a República.

Com efeito, o trabalho com datas cívicas, por exemplo, era matéria de relatório para autoridades, como o de Honorio Guimarães (1915, s. p.), do Grupo Julio Bueno Brandão também, ao secretário do Interior, Americo Ferreira Lopes: “Foram durante o anno comemorado as datas: 24 de Fevereiro, 21 de Abril, 3 de Maio, 5 de Maio (feriado municipal) 13 de Maio, 15 de Junho, 14 de julho, 7 de Setembro, 12 de Outubro, 2 de Novembro, 15 de Novembro”. Sua empolgação era tal que via na “localidade” de Uberabinha “[...] festas *escolares* [...] suplantando as festas de *igreja* [...]”, assim a “creança” ir a uma “procissão cívica com mais ardor do que a uma procissão monástica”. As palavras não deixam dúvida: o corte dos vínculos com a educação com Igreja devia ser radical. Mesmo a tradição da missa ou das procissões devia ser suplantada por algo que afastasse os valores da Igreja Católica em favor dos valores republicanos do Brasil como Estado laico.

Assim, a matéria Instrução Moral e Cívica se impunha como via para reafirmar padrões. Como na caligrafia, seu conteúdo atravessava outras matérias nos elementos de nacionalismo e patriotismo como Língua Pátria e História do Brasil, dentre outras com tom de patriotismo. Segundo Rocha (2003, p. 163), “[...] postos a serviço da causa cívica de engrandecimento do Brasil, formação de ‘cidadãos eficientes da democracia’, resumiriam o programa de educação cívica com o qual deveriam se comprometer esses agentes de difusão de um novo ideário educacional”. Era tal o argumento que também médicos, além de diretores e professores, tornaram-se precursores da propagação da Instrução Moral e Cívica nos estabelecimentos escolares. Como disse o diretor do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão: “[...] deve-se cultivar nas crianças o amor a Patria, o dever e a justiça”. Não por acaso, o texto do “caderno de trabalhos” reitera essa convicção do diretor:

Instrução Moral | e Cívica. | Dias de festas nacionais: | I – 24 de Fevereiro | II – 21 de Abril | III – 3 de Maio | I | 24 de Fevereiro. | Comemoramos a data de 24 de Fevereiro, porque foi o dia em que houve a promulgação da Constituição Federal. | Constituição é um livro onde se acham todas as leis. [que rege a paz]. | A constituição foi feita pelos Deputados e Senadores, eleitos por todos Estados do Brasil. | A Constituição Federal foi promulgada no dia 24 de Fevereiro de 1891 | II | 21 de Abril | O feriado de 21 de Abril é consagrado ao martyrio de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes. | Tiradentes foi o chefe das inconfindentes | (Continuação) | dentre os nobres ao patíbulo, sereno, calmo | e foi enforcado, seu corpo esquartejado e espalhado nas ruas de Villa Rica, | para fazer horror ao povo e mostrar | o exemplo da parte da morte de Tiradentes | Mais tarde realizou-se o sonho | de Tiradentes. | III | 3 de Maio. | O dia 3 de Maio é consagrado ao descobrimento do Brasil. | O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral. | Cabral ia para ás Indias, mas | querendo evitar as

calmarias das costas da África, afastou-se tanto que veio a | avistar ao longe uma terra | desconhecida. | O Primeiro ponto visto foi as | terras que hoje é o Estado da Bahia. | Cabral deu a esta terra o nome de monte Paschoal. | Foi dicta [acréscimo ilegível] neste mesmo dia uma missa | no Brazil por Frei Henrique de Coimbra. | No dia 6 de Maio foi celebrada | a segunda missa. | Cabral mandou 3 caravella para | Portugal, levando uma carta, narrando | (Continua) o feliz descobrimento | (se) no dia 8 e Maio Cabral, retirou | do Brazil com 9 caravellas Suppõe-se que Cabral deixou no Brazil dois degradados João Bamalho e Diogo Alves Corrêa, o Caramuru. ||Em 1501, D. Manuel mandou | Gonçalo boêlho explorar o Brazil | Grupo Escolar “Julio Bueno Brandão” | 4º anno do curso, Uberabinha, 6 de maio de 1915. (GUIMARÃES, 1915, s. p.; ver APÊNDICE, p. 132).

De imediato, destaca-se a nota dada ao trabalho de Violeta Guimarães: 10. Em que pese a justaposição de fatos, a aluna mostrou senso apurado de organização do texto no espaço da folha do caderno. Da divisão do conteúdo em três itens, indicado abaixo do cabeçalho, até a separação dos itens com indicação de número numa linha e de título em outra, tudo contribui para uma composição manuscrita favorável à leitura. Do ponto de vista do conteúdo, o texto produzido por Violeta Guimarães apresenta fatos que, indiretamente, replicam a intenção de retratar a formação do Estado nacional, em alinhamento com lições de história do Brasil. O desdobramento de cada item articula fatos que atravessam a história do país desde 1500. A história que acompanha a escolha da data, tal qual a exposição de fatos que a aluna fez, tendia a fazer o papel de associar os ideários republicanos a um imaginário de luta e heroísmo passível de despertar nas crianças um sentimento de patriotismo e, mais uma vez, de valorização que o Brasil havia conquistado ao se tornar uma República.

### 3.2 À guisa de síntese analítica

O “caderno de trabalhos” da aluna Violeta Guimarães deixa entrever aspectos importantes do passado das práticas educacionais no grupo escolar, sobretudo de ensino e aprendizagem. Suas folhas contêm marcas dos espaços, dos tempos, dos agentes, das intenções, dos meios e dos fins de tais práticas. De um ponto de vista mais geral, o caderno sugere a leitura e a escrita como base das práticas de estudo (discentes) e de ensino (docentes). São meios de estudar e, ao mesmo tempo, objetos de tal estudo e de avaliação.

Contudo, ler e escrever parece ter tido mais o valor da decodificação e da cópia; ou seja, parece que se valorizava mais a forma, e menos o conteúdo. Exemplo disso são as atividades de Língua Pátria e Aritmética, cujos enunciados produzidos pela aluna se limitam a descrever conceitos gramaticais e matemáticos, por exemplo. De fato havia textos com indícios de ser redação autoral da aluna, como se pode inferir do número maior de

intervenções da professora em relação aos que eram cópia literal. Além disso, o domínio da leitura — de obras a ter partes copiadas — e da escrita — copiar trechos de livro para validar a caligrafia — seria não só condição para a comunicação e expressão de ideias numa nação que abraçou a democracia e pretendeu se tornar letrada, à moda de países da Europa, convém lembrar. Antes, tal domínio seria elemento a ser avaliado em atividades de todas as disciplinas, como mostra o “caderno de trabalhos”. Além disso, não se pode falar numa aplicação do método intuitivo, ao menos no caso da Aritmética, conforme a reflexão de Valdemarin (1998): uma lição fundada nesse método é dada pelo professor em forma de diálogo que apela ao espontâneo da criança: a troca de perguntas e respostas entre docente e discentes. O produto da atividade exposto no caderno foi um texto apresentando afirmativas sobre conceitos.

Do caderno se infere uma atividade de estudo discente que supunha a consulta a livros e a tomada de notas sobre fatos de assuntos das disciplinas a fim de descrevê-los de forma justaposta em parágrafos com caligrafia legível, seguindo normas de escrita caligráfica; ou seja, de preenchimento do caderno de trabalhos. É provável que o “caderno de trabalhos” de Violeta Guimarães fosse produto de sua atividade estudantil em sala de sala, mas, sobretudo, na sala de sua casa, talvez em seu quarto. A elaboração da caligrafia, a exatidão da ortografia e da gramática dos textos, o detalhamento do desenho, o grau de aprofundamento em conceitos, dentre outros atributos, permitem pensar que o tempo da aula era insuficiente para fazer tanto. Também reforça essa ideia o fato de que o desenho do dicionário que fez tenha tido como modelo um volume que ela tinha em casa e que consultava.

Infere-se que a aluna trabalhava em seu caderno em sua casa, como atividade “para casa”, ainda mais que era objeto de avaliação, como se viu. Mas a produção do caderno partia da atividade estudantil dentro da escola, com as diretrizes docentes sobre como escrever no caderno; ou seja, sobre como distribuir os textos na pauta (vide a caligrafia elaborada da “folha de rosto”). Daí que o caderno transitava da escola para casa, e desta àquela, com certeza de leitura avaliativa pela docente e a probabilidade da leitura de pai e mãe no acompanhamento dos estudos da filha, em especial dos resultados positivos obtidos, como a nota 10 em Moral e Cívica, que tendem a deixar os pais orgulhosos dos avanços na formação da prole.

A avaliação do caderno se abre ao entendimento das práticas docentes da professora que o avaliou. Em primeiro lugar, a existência do caderno era pressuposta na legislação. Isso quer dizer que sua produção fazia parte das atividades presumidas para o corpo docente. Também as práticas da professora se sustentam na leitura e na escrita, ainda que com

proporções, motivações e fins distintos em relação à aluna. Ao ler o caderno para avaliá-lo, a atenção da professora parece ter se concentrado, sobretudo, na forma em que os conteúdos foram apresentados. Isso fica sugerido nas intervenções corretivas que fez nos textos que a aluna produziu nas várias disciplinas; e mesmo naquelas que não eram de correção, e sim de acréscimo ou sugestão de redação diferente, dentre outros. É como se o conteúdo interessasse pouco na avaliação, ou que não cabia a ela se ater ao conteúdo naquele momento, pois o caderno devia ser avaliado pela sua forma material, pelos critérios de composição, de organização, de asseio.

Como avaliadora, a professora mostra que suas práticas docentes cotidianas se associavam, também, com o cumprimento das prescrições legais para a instrução pública em Minas. Cabia assegurar que a prática de produção do caderno se conformasse ao que prescrevia o decreto de 1911. Disso se infere que a professora avaliava os textos nele inscritos com fins de correção de escrita (do ponto de vista caligráfico, gramatical e ortográfico). A avaliação do domínio de conteúdos ficava para outra circunstância que não as de composição do caderno, provavelmente em sala de aula, no horário das aulas das respectivas disciplinas.

Essa lógica de aprendizagem fundada numa leitura e numa escrita em função da cópia e para avaliar a produção de um material didático (ou seja, o cumprimento de um requisito da legislação educacional), parece se coadunar pouco com a orientação metodológica do grupo escolar: o método intuitivo. Pode ser que, na primeiríssima infância, a imitação (a cópia, a reprodução, a repetição) seja um dos recursos de que a criança se vale para aprender os gestos, os movimentos, as atitudes, as feições..., como quando usa o dedo indicar para apontar alguma tal qual fazem pais e mães. Essa imitação ocorreria nos primeiros anos de convivência familiar.

Entendemos, porém, que a faculdade de imaginar (fantasiar), também, é marcante na criança, ainda que, pelo que se lê no “caderno de trabalhos”, fosse explorada com parcimônia, em favor da cópia e da atenção à forma. Como o método intuitivo compreende fatos e objetos a ser *analisados*, as circunstâncias de conhecimento e aprendizado pressupõem mais que a transmissão de um modelo e sua memorização. A cópia seria — é — um elemento importante para a memorização de fatos; mas a análise destes tinha de partir, como disse Valdamarin (1998), do diálogo entre docente e discente, com abertura para as perguntas dos discentes, para saciar a curiosidade, para o que é de fato intuitivo na criança: questionar a realidade que experimenta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo escolar, por si, está entre as expressões mais claras da República no Brasil. Esse modelo de escola, que se difundiu país a fora entre os anos 1890 e 1930, foi o resultado dos anseios mais nobres dos republicanos, pois foi eleito como condição elementar para anular o analfabetismo de quase 85% da população, civilizar o povo e, assim, alçar a nação aos patamares de desenvolvimento que alcançaram países da Europa e os Estados Unidos. Entre a criação desse modelo de escola e sua difusão maciça se passaram mais de cinquenta anos. Nesse meio-tempo, o grupo escolar se propagou com mais ênfase nos estados que projeção econômica, a exemplo de São Paulo e Minas Gerais. Não por acaso, o primeiro grupo escolar mineiro foi criado pela Reforma João Pinheiro, de 1906. Se aplicarmos essa lógica econômica, então Uberabinha conseguiu criar seu primeiro grupo escolar em 1911 porque se destacava no plano da economia, a ponto de contar com uma elite econômica e intelectual interessada na educação local.

Nesse sentido, o grupo escolar como instituição se expressa em Uberabinha como esta instituição destinada a mudar a feição cultural do país, mas que carecia de fundos para se concretizar, justamente quando não havia recursos para financiar tal projeto em razão da crise financeira que assolou as primeiras décadas República brasileira. Talvez aí se possa ver uma contradição: querer que um projeto tal acontecesse sem ter lastro para sustentar as demandas que se imporiam.

Como instituição criada pela República, o grupo escolar devia traduzi-la não só como instituição escolar modelo, em seus méritos e deméritos, ou seja, em suas inovações e seus entraves; mas também como instituição que contribuiria, em seu funcionamento diário, para sedimentar os ideais da República por meio de suas práticas escolares (pedagógicas, didáticas e administrativas). Com efeito, no plano local foram postas em práticas estratégias para resolver o problema da escola pública destinada à população de Uberabinha com apoio da iniciativa privada, ou seja, da comunidade local, de pessoas com interesses particulares. Dentre tais estratégias, esteve a caixa escolar: instituição dentro da instituição, pois tinha regulamentos e exigia prestação de contas ao estado, tanto as atividades escolares.

No contexto da caixa escolar, o grupo escolar buscou criar suas estratégias locais para levantar fundos. De tal modo, algumas das atividades e práticas desenvolvidas no Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão convergiram para esse fim: festas com leilões, desfiles, passeatas, visitas de membros da escola a membros da comunidade e destes àquela. O



resultado foi alcançado. As relações estabelecidas entre grupo escolar e sociedade de Uberabinha se estreitaram, de modo que a escola republicana contou com a ajuda da esfera do privado para se sustentar. Uma ajuda que não ficou isenta de ser compreendida como filantrópica, assistencialista, que podemos ler como provisória e paliativa. O grupo escolar era uma instituição republicana lutando para existir e cumprir seu papel, talvez como a República também lutasse.

No dia a dia do grupo escolar, as práticas escolares em geral buscaram expressar valores como ordem e civilidade, que se traduziam em forma de controle e uniformização de condutas e comportamentos. A disciplina de feição militar e o patriotismo, também, são valores que expressara no grupo escolar, comportamento ordeiro dos alunos, todos uniformizados, em desfiles do batalhão de alunos, em atos solenes de culto à Bandeira e ao Hino Nacional. Também os conteúdos estudados tiveram essa perspectiva, como se infere do nome de disciplinas estudadas no curso Primário: Língua Pátria, Moral e Cívica, História do Brasil. Como se pôde ver pela produção de um “caderno de trabalhos”, muitos conteúdos convergem para uma intenção de construção do Estado nacional, desde tempos remotos como a presença de Colombo em região do continente Americano, passando pela chegada dos portugueses com Pedro Álvares Cabral, pela vinda de portugueses com a família, pela independência e pela constituição, para citar alguns eventos de projeção em uma cronologia da história do país; sem falar na menção a personagens heroicos e mártires.

Essas observações busca sintetizar os achados em função do objetivo de entender a forma como as ideias republicanas se expressaram em São Pedro do Uberabinha (MG), por meio do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão, além das demandas e ações em nome do financiamento da instrução pública via caixa escolar: instância em que interesses do público se articulam com os interesses do privado. Enfim, as práticas de ensino e aprendizagem, ainda que fossem propaladas em associação com métodos inovadores como o intuitivo, deixam entrever elementos e práticas relacionados com a metodologia tradicional, memorização, repetição pela cópia e lição oral.

Escrever a história do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão da cidade de Uberabinha exigiu interagir com os contextos históricos que envolveram sua criação, sua fixação e parte de funcionamento; ou seja, compreender como era educação escolar no período 1911–30 e como interferia no meio social. O esforço de compreender o ensino primário nos primórdios republicanos em determinada instituição mostra que os efeitos direcionados para a formação dos indivíduos, em particular a infância, se refletiam simultaneamente nos preceitos

orientados para a construção da sociedade. Dito de outro modo, os grupos escolares e a República, em certa medida, estavam entrelaçados, um pressupunha o outro.

Nesse sentido, o Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão passou a funcionar na cidade de Uberabinha para enaltecer a República e educar os cidadãos a fim de torná-los aptos às possibilidades de trabalho formal. Mercado que se prenunciava pelo aumento da população e crescimento da cidade, que passou a ser rota de transporte ferroviário. Uberabinha se projetava como entreposto comercial, que se ligava a São Paulo, Goiás e Mato Grosso. Era passagem para o escoamento da produção agrícola e posto para distribuição de mercadorias na região. Mais que isso, esse grupo escolar se situou no movimento de reforma da instrução pública e alfabetização em massa, mas se sujeitou e enfrentou os entraves que uma economia instável impunha aos projetos republicanos. De tal modo, conseguiu concretizar os anseios da República em âmbito local, pois avançou no combate ao analfabetismo, mais do que a média estadual e nacional.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Geysa Spitz Alcoforado de. O ensino regular da caligrafia: a experiência da Escola Americana de Curitiba no final do século XIX e início do século XX In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO — “A educação escolar em perspectiva histórica”, 3., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004, v. 1.
- ARANTES, Jerônimo. A Luz das Letras – 1835–1840. *Revista Uberlândia Ilustrada*. Uberlândia, ano VI, n. 10, 1941, p. 17.
- ARAÚJO, José Carlos Souza. *Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica*. Universidade Federal de Uberlândia (mimeo), 2005.
- ARAUJO, José Carlos Souza; INÁCIO FILHO, Geraldo. Inventário e interpretação sobre a produção histórico-educacional na região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (org.). *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores Associados, 2005.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Os grupos escolares em Minas Gerais: a Reforma João Pinheiro (1906). In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia, MG. *Programação e resumos...* Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2006, v. 1, p. 213–25.
- ARAUJO, J. C. S. Sala de aula ou o lugar da veiculação do discurso dos oprimidos. In: MORAIS, João Francisco Régis de (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* 24. ed. Campinas,: Papyrus, 2011,v. 1, p. 39–50.
- ARAUJO, José Carlos Souza. *Grupos escolares e religião: concretizações e obstáculos à política educacional mineira na Primeira República*, 2012a.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Republicanismo e escola primária nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais. In: ARAÚJO, José Carlos; SOUZA, Rosa Fátima; PINTO, Rubia-Mar Nunes (Org.). *Escola primária na Primeira República (1889–1930): subsídios para uma história comparada*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012b, p 100–50.
- BARROS, Josemir Almeida. *Organização do ensino rural em Minas Gerais: suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899–1911)*. 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- BELLIZZ, Fellisberto. *Honorio Guimarães: professor pioneiro*. S. l., s. d. Arquivo da Escola Estadual Bueno Brandão, Uberlândia, MG.

BERMAN, Marshall. *Tudo que é solido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BERNARDO, Fabiana de Oliveira. *Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar (1911–1913)*. 2014. 164p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

BOMFIM, Manoel. *América latina: males de origem. O parasitismo social e evolução*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BORGES, Barsanulfo Gomides. *O despertar dos dormentes: estudo sobre a Estrada de Ferro Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais: 1909–1922*. Goiânia: CEGRAF, 1990.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida Brandão. Relatório do Presidente de Estado de 1901. Disponível em: <[http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas\\_gerais](http://www.crl.edu/brazil/provincial/minas_gerais)>. Acesso em: 21 jul. 2018.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. *Culturas da escola: as festas nas escolas públicas paulistas (1890–1930)*. 2007. 154p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

CAPRI, Roberto. *O Município de Uberabinha – Minas: Physico, Economico, Administrativo e suas riquezas naturais*. São Paulo: Capri; Andrade & Cia., 1916.

CARVALHO, Marta M. Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Carlos Henrique de. *Imprensa e educação: o pensamento educacional do Professor Honorio Guimarães (Uberabinha – MG, 1905–1920)*. 1999. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. *A configuração do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberabinha – MG 1911–1929)*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

CARVALHO, Carlos Henrique de; CARVALHO, Luciana Beatriz O. B. Singularidades do Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão no Processo de Construção da Modernidade (Uberabinha – MG 1911–1929). In: CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM EDUCAÇÃO EM Minas Gerais, 2. *Anais...*, Uberlândia: EDUFU, 2003.

CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Caixa escolar: instituto inestimável para execução do projeto da educação primária. *Educ. foco*, Juiz de Fora, v. 16, n. 3, p. 141–58, set. 2011/fev. 2012.

- CARVALHO, Rosana Areal de; BERNARDO, Fabiana de Oliveira. A caixa escolar e a bandeira republicana de educação para o povo. In: CONGRESSO IBEROAMERICANO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA, 2009. *Anais...*, 2009.
- CARVALHO, Carlos Henrique de. Modernizar e civilizar: reformas educacionais em Minas Gerais no final do século XIX e princípio do XX (1982–1928). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA — “Conhecimento Histórico e Diálogo Social”, 27., 2013, Natal. São Paulo: Anpuh, 2013, v. 1, p. 1–13.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177–229, 1999.
- CLARAS, Antonio Flavio; PINTO, Neuza Bertoni. A Aritmética do ensino primário nos grupos escolares do Paraná (1903–1931). Disponível em: <[http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RD2\\_CLARAS\\_RES\\_DAC.pdf](http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RD2_CLARAS_RES_DAC.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- COLISTETE, R. P. *Contando o atraso educacional: despesas e matrículas na educação primária de São Paulo, 1880–1920* 2016 (Working Paper Series – Department of Economics FEA/USP).
- CORTES, Dinorah. *Biografia da Professora Alice da Silva Paes*. Acervo da Escola Estadual Professora Alice Paes, 1966.
- COSTA, Emília Viotti da. Introdução ao estudo da emancipação política do Brasil. In: MOTTA, Carlos Guilherme (Org.). *Brasil em perspectiva*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1978.
- COSTA, Manuela Areais. Música e história: um estudo sobre as bandas de música civis e suas apropriações militares. *Tempos históricos*, v. 15, 2011, p. 240–60.
- CROCE, Marcus Antônio. *Crises financeiras na primeira década republicana e os bancos em Minas Gerais (1889–1903)*. 2013. Tese (Doutorado em Economia) — CEDEPLAR, Universidade Federal de Minas Gerais.
- EISENSTADT, S. N. *Modernization: protest and change*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1966.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Cultura e prática escolares: escrita, aluno e corporeidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 103, p. 136–149, 1998.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: ed. UPF, 2000.
- FARIA FILHO, L.; SOUZA, R. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. (Org.). *Grupos escolares –*

cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 21–56.

FERREIRA, J. C. A geometria escolar dos anos iniciais na legislação estadual de Minas Gerais no período 1890–1930. 2014. Disponível em:

<[http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RF2\\_Ferreira\\_res\\_DAC.pdf](http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RF2_Ferreira_res_DAC.pdf)>. Acesso em: 12 ago. 2018.

FLORES, R. C.; KUHN, T. T. O ensino de desenho nos grupos escolares catarinenses: a educação do olhar e da mão. *Revista de historia da educação matemática*, Sociedade Brasileira de História da Matemática. Disponível em:

<<http://histemat.com.br/index.php/HISTEMAT/article/view/71/64>>. Acesso em: 14 out. 2018.

GARNICA, M. V. A. Alterações e manutenções: leituras sobre a geometria como saber escolar. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415-bolema-29-51-0403.pdf>>. Acesso em: 1º jun. 2018.

GERKEN, M. A. S. Entre bandeiras, árvores e bonecas: festas em escolas públicas primárias de Minas Gerais (1906–1930). 2006. Tese (Doutora em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

GERMANI, G. *Sociologia da modernização*. São Paulo: Mestre, 1974.

GOMES, Angela Castro. “A escola republicana: entre luzes e sombras”. In: GOMES, Angela Castro; PANDOLFI, Dulce Chaves & ALBERTI, Verena. *A República no Brasil*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, CPDOC/FGV, 2002.

GÓMEZ, Santiago Castro. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber*. Eurocentrismo e Ciências sociais. Perspectivas Latino-americanas. São Paulo: CLACSO, 2005.

GOMES, M. L. Magalhaes. Lições de Coisas. Apontamentos acerca da geometria no manual de Norman Allison Calkins (Brasil, final do século XIX e início do XX). 2011

GONDRA, José G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000

GONÇALVES NETO, Wenceslau. Organização do ensino público no final do século XIX: o processo legislativo em Uberabinha, MG. *Cadernos de História da Educação*, n. 2, jan./dez. 2003.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. A atuação das “instituições auxiliares da escola” sobre educação da infância mineira na década de 1920. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 29, n. 4, p. 149–66, dez. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000400007>

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, p. 9–43, jan./jun. 2001.

KLEIN, Roseli B. Resquícios da República: um piano e sua história... In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO..., 10., 2011, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ed. PUC, 2011, p. 482–95.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés M. *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LAVOURA E COMERCIO. Uberaba, MG, 24 de outubro de 1936, ano XXXVIII, n. 7.359.

LIMA, S. C. F. Memória de Si, História dos outros: Jerônimo Arantes, educação, história e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961. 2004. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

LOMBARDI, José Claudinei. Público e o privado como categoria de análise da educação: uma reflexão desde o marxismo. In: LOMBARDI, J. C., JACOMELI, M. R. M.; SILVA, T. M. T. da (Org.). *O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas*. Campinas: Autores Associados; Histedbr; Unisal, 2005.

LOURENÇO, Luís Augusto Bustamante. O Triângulo Mineiro, do Império à República: o extremo oeste de Minas Gerais na transição para a ordem capitalista (segunda metade do século XIX). Uberlândia: ed. UFU, 2010. <https://doi.org/10.14393/EDUFU-978-85-7078-2472>

MONARCHA, Carlos. Arquitetura escola republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança. In FREITAS, Marcos Cezar (Org). *História social da infância no Brasil*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999, p. 101–40.

MORAIS, M. A. C.; SILVA, F. L. Práticas de leitura e escrita nos Grupos Escolares do Rio Grande do Norte (1908-1920). *Revista Educação em Questão*, v. 36, p. 114–38, 2009.

MOREIRA, D. A. *O método fenomenológico na pesquisa*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

NASCIMENTO, E. C. M.; LIRA, A. C. M. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12... Curitiba. *Anais...* Curitiba: Champagnat, 2015, v. 12, p. 17439–55.

OLIVEIRA, Maria Cecília M. O ensino da aritmética nas escolas primárias do Paraná na primeira república. *Zetetikê*, Campinas, ano 21, n. 36 p. 27– 49, 2011. Disponível em: <[http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RD2\\_CLARAS\\_RES\\_DAC.pdf](http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RD2_CLARAS_RES_DAC.pdf)>. Acesso em: 6 jan. 2019.

- OLIVEIRA, Thaís Cristina de. *Grupo Escolar Sul da Sé (1896–1916): uma expressão republicana da urbanização de São Paulo e sua descontinuidade*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.
- PEZZUTI, Cônego Pedro. *Município de Uberabinha: história, administração, finanças, economia*. Uberabinha: Livraria Kosmos, 1922.
- PINHEIRO, Antônio Carlos Ferreira. *Da era das cadeiras isoladas à era dos grupos escolares na Paraíba*. Campinas: Autores Associados. São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.
- PINSKY, Carla Bassanezi. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- REVISTA DO ENSINO. Órgão oficial da Diretoria e Inspeção Geral da Instrução Pública de Minas Gerais. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1925–1930.
- ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. *A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/ Sabará (1907–1916)*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- SACRISTÁN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. História das disciplinas escolares: perspectiva de análise. *Teoria Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 27–32, 1990.
- SAVIANI, Demerval. História da escola pública no Brasil: questões para pesquisa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). *A escola pública no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: Histedbr, 2005.
- SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. *Revista Brasileira de História*, n. 37, v. 19, p. 59–84, 1999. ISSN 0102-0188. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 13 dez. 2017.  
<https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>
- SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo [on-line]*, vol.13, n.26, p. 32–55, 2009. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>
- SILVA, M. C. L.; VALENTE, W. R. A geometria nos grupos escolares. In: SILVA, M. C. L. da; VALENTE, W. R. (Org.). *A geometria nos primeiros anos escolares: história e perspectivas atuais*. Campinas: Papirus, 2014, p. 41–64.



SOUZA, Cristiane Oliveira de. Um tempo novo para a instrução pública de Minas Gerais? Críticas de Estevam de Oliveira à Reforma João Pinheiro de 1906. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., 2013, p. 1–15.

SOUZA, Luciene M. de. *Entre o ideal e o real: a construção do pensamento empresarial uberlandense e seus projetos educacionais para a formação dos trabalhadores*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. <https://doi.org/10.20396/rho.v12i47.8640052>

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: ed. UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

TOCCHENTO, J. V. O. Determinando preceitos, educando condutas: a higiene prescrita para e pelos grupos escolares e a sociedade catarinense nos anos 1910. Disponível em: <<https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38162/R%20-%20D%20-%20JULIA%20VIEIRA%20TOCCHETTO%20DE%20OLIVEIRA.pdf?sequence=3>>. Acesso em: 22 out. 2018.

TORRES, João Camilo de Oliveira. *História de Minas Gerais*. 3. ed. Belo Horizonte: Lemi; Brasília: INL, 1980.

VAGO, Tarcísio Mauro. *Cultura escolar, cultivo dos corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1897–1920)*. 1999. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.210>

VALDEMARIN, V. T. (1998). Método Intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: Souza, R. F. de; Valdemarin, V. T. & Almeida, J. S. de. (Org.). (1998). O legado educacional do século XIX. Araraquara: UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras.

VALDEMARIN, V. T. *Estudando as lições de coisas*. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2004.

VALENTE, Wagner Rodrigues (Org.). *A educação matemática na escola de primeiras letras 1850-1960: um inventário de fontes*. São Paulo: Ghemat/Fapesp, 2010.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Rev. bras. hist. educ.*, Campinas, v. 11, n. 1(25), p. 143-178, jan./abr. 2011.

VIDAL, Diana G. Da caligrafia à escrita: experiências escolanovistas com caligrafia muscular nos anos 30. *Revista da Faculdade de Educação*, vol. 24, n.1, p. 126–40, 1998.

<https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100009>

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber* (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900–1920). 2012. 306 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 5, p. 233–51, jan./jun. 2003.

### ■ Fontes primárias

A. J. *Gazeta De Queluz*, Queluz de Minas, MG, 20 de janeiro de 1907, anno I, n. 21.

ALVES, Francisco de Paula Rodrigues. *Mensagem apresentada ao Congresso Nacional na abertura da Primeira Sessão da Quinta Legislatura*. Rio de Janeiro, 1903.

CORREIO PAULISTANO. Domingo, 14 de fevereiro de 1900, anno XLVII, n. 13.063.

CORREIO PAULISTANO. Festa em benefício da infância desvalida. São Paulo, SP, 1916, ed. 19.176.

DIARIO ILUSTRADO. Rio de Janeiro, RJ, sábado, 25 de outubro de 1913, anno II.

GAZETA DE NOTÍCIAS. Rio de Janeiro, RJ, Sábado, 25 de junho de 1898, anno XXIV, n. 176). col. 1 ANNO XII, NUM. 240, 9 de outubro de 1899.

GRUPO ESCOLAR JÚLIO BUENO BRANDÃO. *Estatuto da Caixa Escolar “Dr. Américo Lopes”*. São Pedro do Uberabinha, 1914.

GUIMARÃES, Honorio. *Ata de 20 de dezembro de 1915*. Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. Uberabinha, 1915. Arquivo Público Mineiro, código si-3619- 3620.

GUIMARÃES, Violeta. *Caderno de trabalhos*. Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão. São Pedro do Uberabinha, MG, 1915, brochura, não paginado.

MINAS GERAES. *Lei 439*, de 28 de setembro de 1906. Institui a Reforma João Pinheiro, 1906

MINAS GERAIS. *Atas da Câmara da Assembleia Legislativa*, 1889.

MINAS GERAIS. *Coleção de Leis e Decretos*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto 3.191, de 3 de junho de 1911. Approva o regulamento geral da instrução do Estado.

MINAS GERAIS. Mensagem pelo Presidente do Estado Fernando de Mello Viana. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, 1926.

O TRIÂNGULO. Uberlândia, MG, terça feira, 15 de setembro de 1970.

APÊNDICE **Folhas do “caderno de trabalho” da aluna Violeta Guimarães**

# Calligraphia

## Paizagem

Bernardo Guimarães.

### (Descrição)

O vargado era terminado por uma estreita orla, por baixo de cujas moitas despidas um corrego escondia seu curso sereno e progressivo.

Um estreito caminho, partindo da porta da casa, cortava o vargado, e ia atravessar o capão e o corrego por uma pontezinha de madeira, fechada do outro lado por uma tranqueira de varas.

Junto à ponte, de um lado e de outro do caminho viam-se duas bellas e capulentas paineiras, cujos galhos, entrelaçando-se no ar, formavam uma linda arcade de verdura, que dava entrada, para além da ponte, a um extenso rincão, coberto de succulenta e vistosa pastagem.

Lá no fundo do vallado, onde ia morrer o rincão, entre duas linhas de esfigões, desenhavam-se, ao longe em fundo luminoso e pittoresco, as casas. 1/5

(continuação)  
os currais e os tufados pomares de uma  
uma linda fazenda.

Grupo Escolar "Julio Bueno  
Brandão" 4<sup>o</sup> ano do curso, Ubera-  
lândia, 22 de Março de 1915

Violeta Guimarães



# Lingua Patria

## Sentenças e cláusulas.

Sentença é uma reunião de palavras formando sentido. Ex:

A menina é boa.

Os elementos indispensáveis de uma sentença são dois: Sujeito e Predicado.

Sujeito - é o que faz a acção.

Predicado - é o que se diz do sujeito.

O sujeito pode ser: simples, composto e complexo.

O predicado pode ser: simples e complexo.

Sujeito simples é o que pode ser representado por um substantivo, por um verbo, e por um pronome.

Ex: A menina estuda.

Sujeito composto é o que pode ser representado por mais de um substantivo, mais de um verbo, mais de um pronome.

Ex: A mesa e o sofá são ideis numa sala.

Sujeito complexo é o que é representado por uma phrase ou uma sentença. Ex:

Preciso estudar, é o meu primeiro pensamento ao levantar.

Predicado simples é aquelle que é representado por um verbo de predicação completa. Ex: *Estudo.*



5

Gramática

## (Continuação)

Predicado complexo é o que é representado por um verbo de predicação incompleta. Ex: Rosa *comprou um livro*

As sentenças podem ser: simples, compostas e complexas.

Sentença simples é a que tem um só sujeito um só predicado. Ex: *Amelia chora.*

Sentença composta é a que tem diversas cláusulas independentes. Ex: *Nos vamos ao jardim e voltaremos logo.*

Sentença complexa quando consta de cláusulas principais e subordinadas Ex:

*Minas, que é um dos principais estados do Brasil, possui imensas riquezas.*

Grupo Escolar "Julio Bueno Brandão"  
4º ano do curso, Uberlândia, 25 de Fevereiro de 1915

Violeta Guimarães

# Arithmetica

10 - Immoliveira

## Systema metrico.

Medidas de comprimento e de superficie.

Systema metrico é a reunião de pesos e medidas que tem por base o metro.

O metro tem o comprimento da decima millesima parte da distancia do Polo ao Equador.

O metro divide-se em multiplos e submultiplos.

Os multiplos do metro são: o Dm que vale 10 metros; o hm que vale 100 metros; o Km que vale 1.000 metros; e o Mm que vale 10.000 metros.

Os submultiplos do metro são: o dm que vale  $0,1^{\text{do m}}$ ; o cm que vale  $0,01^{\text{do m}}$  e o mm que vale  $0,001^{\text{do m}}$ .

Medidas de superficie são aquellas que servem para medir uma extensão considerada com duas dimensões: comprimento e largura.

A unidade das medidas de superficie é o metro quadrado.

O metro quadrado é um quadrado que tem um metro de cada lado.

O metro quadrado divide-se em multiplos e submultiplos.

Os multiplos do metro quadrado são: Dm<sup>2</sup>, hm<sup>2</sup>, Km<sup>2</sup> e Mm<sup>2</sup>.

Os submultiplos são: o dm<sup>2</sup>, o cm<sup>2</sup> e o mm<sup>2</sup>.

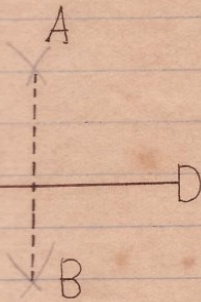


# Geometria

10-11-1911 Oliveira

Problema sobre o traçado das linhas

I - Dividir uma linha recta em duas partes iguais.



Solução

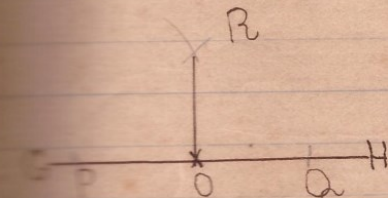
CD é a recta dada. Com qualquer abertura de compasso, faz-se centro nos pontos C e D, descrevendo <sup>os</sup> pequenos arcos que se cortem e de-

terminem os pontos A e B.

Conecta-se os pontos A ao ponto B e tem-se a recta dividida em duas partes iguais.

IV - Levantar uma perpendicular por um ponto dado

Solução.



GH é a recta dada. Com qualquer abertura de compasso, faz-se centro no ponto O e marca-se sobre a recta dois pontos,

15

Mitlenes

(continuação)

que determinem os pontos P e Q. Desses pontos como centros, descreve-se pequenos arcos que se cortem e determinem os ponto R.

Traça-se uma linha que ligue o ponto R ao ponto O e tem-se a perpendicular pedida.



# Historia do Colombo

Colombo e a descoberta da America.

Colombo era um genovez.

Desde criança tinha vocação para a vida maritima e estudava na escola nautica.

Depois de muito estudar verificou que a Terra era redonda e que havia terras desconhecidas.

Colombo era pobre e resolveu pedir auxilio ao soberano de seu pais, para descobrir terras. Este o ~~lh'o~~ <sup>negou</sup>.

Colombo foi em Portugal pedir auxilio ao rei e este o tomou como louco e <sup>Tambem não quis auxiliá-lo.</sup> o negou.

Colombo foi a Hespanha e pediu auxilio a Fernando e Isabel, que eram reis nesse tempo, e estes lhe prometteram de auxiliá-lo; mas o exercito e seus navios estavam combatendo com os infieis, quando terminasse a guerra, elles <sup>lhe</sup> ~~dariam~~ <sup>que despoza</sup>.

Terminada a guerra foi dado a Colombo tres navios com seus marinheiros.

Colombo sahio do Porto de Pallos e seguiu sempre a direcção de oeste. Passaram-se 70 dias.



(continuação.)

Os companheiros de Colombo já estavam revoltados contra elle e já queriam atirá-lo no mar,

Quando no dia 12 de Outubro de 1492, Colombo avistou terras.

Tocou o navio para aquelle lugar, e chegando desembarcou, dando as terras os seguintes nomes: Cuba, Antilhas, Fernandina, Isabel, etc. Colombo levou para a Hespanha, aves, pedras preciosas, indios, etc.

Na chegada de Christovão Colombo, na Hespanha, houve muitas festas.

Colombo ainda voltou tres vezes na America e na ultima vez foi preso e acorrentado. Morreu na meseria.

Grupo Escolar "Julio Bueno Brandão"  
4.º anno do curso, Uberabinha, 27 de Fevereiro  
de 1915.

Violeta Guimarães.



# Historia Natural

## Phisica e Hygiene

### Classificação dos animais.

Classificar os animais é dividil-os em classes e dar um nome a cada classe.

Os animais estão divididos em dois nomes que são: vertebrados e invertebrados.

Animais vertebrados são aquelles que têm

ossos

Animais invertebrados são os que não têm

ossos

O ramo dos vertebrados divide<sup>se</sup> em 5 classes que são: a classe dos mamíferos, das aves, dos reptis, dos bratachios, e dos peixes.

A classe dos mamíferos divide<sup>se</sup> nas seguintes ordens: ordem dos bimanos, dos quadrupedes, digo, quadrumanos, dos carnívoros, dos chiropteros, dos insectívoros, dos roedores, dos ruminantes, dos pachidermes e a dos Cetáceos.

Bimanos + são os animais que têm duas mãos, como o homem.

(continuação)

Quadrumanos são os animais de quatro mãos como o macaco.

Carnívoros são os que se alimentam de carne, como a onça, a hiena, o leão, etc.

Chiripleros são os morcegos.

Insetívoros são os que se alimentam de insetos, como o tamanduá.

Rodentes são os que têm dentes próprios para roer, como o rato.

Ruminantes são os animais que fazem voltar o alimento, que já foi mastigado, para tornar a mastigar, como o boi, o cavalo, etc.

Pachidermes são os que têm a pele dura como o elefante, o rinoceronte, etc.

Chetáceos são mamíferos semelhantes aos peixes, como a baleia, etc.

Grupo Escolar "Julio Bueno Brandão" 4º ano  
do curso Uberabinha 27 de Fevereiro de 1915

Violeta Guimarães



# Instrução Moral e Cívica.

Dias de festas nacionais:

I - 24 de Fevereiro.

II - 21 de Abril.

III - 3 de Maio.

I  
24 de Fevereiro.

Comemoramos a data de 24 de Fevereiro porque foi o dia em que houve a promulgação da Constituição Federal.

Constituição é um livro onde se encontram todas as leis que regem o país.

A constituição foi feita pelos Deputados e Senadores, eleitos por todos os Estados do Brasil.

A Constituição Federal foi promulgada no dia 24 de Fevereiro de 1891.

II  
21 de Abril.

O feriado de 21 de Abril é consagrado ao martírio de Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.

Tiradentes foi o chefe dos inconfidentes.

(Continuado)

dentes sobre os dentes, como calva  
e fa. enfocado, em consequência e  
apellado nas suas de Serra Rica,  
para fazer honra ao povo e mostrar  
o exemplo do monte de S. Adriaes

Mais tarde realizou-se o sonho  
de S. Adriaes

III

3 de Maio

O dia 3 de Maio é consagrado ao  
descobrimento do Brazil

O Brazil foi descoberto por Pedro  
Alvarez Cabral

Cabral ia para os Indios, mas  
querendo visitar as colônias das costas  
d' Africa, afastou-se tanto que veio a  
avistar ao longe uma terra desconhe-  
cida

O primeiro ponto visto foi as  
terras que é hoje o Estado da Bahia

Cabral deu a esta terra o no-  
me de monte Paschoal

Em <sup>segunda</sup> <sup>vez</sup> neste mesmo dia uma missa  
no Brazil por Frei Henrique de Coimbra

No dia 6 de Maio foi celebrada  
a segunda missa.

Cabral mandou 3 caravellas para  
Portugal levando uma carta, narvan-  
(continua)



História

(Continuação)

do o feliz descobrimento  
 (2) No dia 8 de Maio Cabral, retornou  
 se do Brasil com 9 caravelas.  
 Supõe-se que Cabral deixou  
 no Brasil dois degredados João Ramalho  
 e Diogo Alves Cordeiro, o Caramuru.  
 Em 1501, D. Manuel mandou  
 Gonçalo Coelho explorar o Brasil.

"Grupo Escolar Júlio Bueno Brandão"

4<sup>o</sup> ano do Curso, Uberlândia, 6 de Ma  
 io de 1915

Violeta Guimarães