

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**CIVILIZAR, MORALIZAR E HIGIENIZAR:  
Renovação Pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás (1918-1944)**

**UBERLÂNDIA  
2020**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**

**CIVILIZAR, MORALIZAR E HIGIENIZAR:  
Renovação Pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás (1918-1944)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon

**UBERLÂNDIA  
2020**

Ficha Catalográfica Online do Sistema de Bibliotecas da UFU  
com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

G963 Guimarães, Márcia Campos Moraes, 1970-  
2020 Civilizar, moralizar e higienizar [recurso eletrônico] : renovação  
pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás  
(1918-1944) / Márcia Campos Moraes Guimarães. - 2020.

Orientador: Marcio Danelon.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Pós-  
graduação em Educação.  
Modo de acesso: Internet.  
Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2020.288>  
Inclui bibliografia.  
Inclui ilustrações.

1. Educação. I. Danelon, Marcio,1971-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em Educação.  
III. Título.

CDU: 37



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 09/2020/252, PPGED				
Data:	Vinte e oito de fevereiro de dois mil e vinte	Hora de início:	14:10	Hora de encerramento:	17:45
Matrícula do Discente:	11613EDU022				
Nome do Discente:	MÁRCIA CAMPOS MORAES GUIMARÃES				
Título do Trabalho:	"Civilizar, moralizar e higienizar: modernizando a instrução pública primária no Estado de Goiás (1918-1944)"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia existencial de Sartre"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1H247, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Ana Maria Gonçalves - UFG; Luciana Beatriz de Oliveira Bar Carvalho - INEP; Décio Gatti Júnior - UFU; Wenceslau Gonçalves Neto - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador(a) do(a) candidato(a).

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dr(a). Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato(a), agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(as) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e

achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Márcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2020, às 18:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Décio Gatti Junior, Professor(a) do Magistério Superior**, em 28/02/2020, às 18:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Wenceslau Gonçalves Neto, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 18:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ANA MARIA GONÇALVES, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, Usuário Externo**, em 28/02/2020, às 18:16, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sci.ufu.br/sci/controlador.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sci.ufu.br/sci/controlador.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 1898733 e o código CRC A2C30871.

Aos meus três grandes amores, meu esposo Emilio Carlos, minhas amadas filhas Ana Carolina e Ana Júlia.

Amor eterno...

Ao meu PAI (*in memorium*) que sempre me dizia: “Minha filha, estude! Esta é a única coisa que eu posso te dar e que ninguém nunca vai tirar de você!”

Muitas saudades...

## **AGRADECIMENTOS**

Acima de tudo ao nosso criador.

A minha amada família, meu alicerce. Obrigada pelo zelo, carinho, compreensão e por suportar a minha ausência durante os estudos.

Ao professor Dr. Marcio Danelon, pelo profissionalismo, paciência e competência.

Ao professor Dr. Décio Gatti Júnior e professora Dr<sup>a</sup>. Raquel Discini de Campos pelas preciosas contribuições no processo de qualificação.

Ao professor Dr. Wenceslau Gonçalves Neto, à professora Dr<sup>a</sup>. Ana Maria Gonçalves e à professora Dr<sup>a</sup>. Luciana Beatriz de Oliveira Bar Carvalho, pela composição da banca examinadora e pelas contribuições e colaborações.

A todos os servidores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, pela gentileza e prestatividade nos serviços oferecidos.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia pelo conhecimento partilhado, em especial a Sandra Cristina Fagundes de Lima que me mostrou os caminhos da História Cultural.

Aos meus amigos e colegas, alguns anteriores ao ingresso do doutorado, outros durante. Todos fizeram parte da minha história, alguns mais, outros menos, mas todos muito importantes. À Maria Aparecida, à Simone Freitas, à Kênia Furquim, ao Juliano Guerra e à Kamila Gusatti pelo apoio incondicional nos momentos mais difíceis desta trajetória, pelo companheirismo, pelas discussões e pelas parcerias em congressos e em publicações. À Silvia Aparecida, pessoa muito especial que tive o prazer de conhecer, obrigada pela sua amizade.

Aos servidores da biblioteca da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, da Biblioteca Estadual Escritor Pio Vargas; do Arquivo Histórico de Goiás (AEHG), do Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHCC), do Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG), do Arquivo Frei Simão Dorvi e da Secretaria Municipal de Educação de Goiás Velho. Obrigada pela gentileza e pela atenção com que me receberam.

A GRANDEZA de um paiz depende da educação e instrucção de seu povo. Si este for bem instruido e educado, grande será sua patria. Si for analfabeto e rude, seu paiz não progredirá e occupará sempre o ultimo logar do mundo. Ou então será aniquilado pelos outros.

Portanto, todo paiz que aspira ser grande e forte, deve cuidar carinhosamente da educação e instrucção de seu povo.  
(Ofélia Socrates do Nascimento Monteiro,  
1930)

## RESUMO

Esta tese tem como objeto de estudo a renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944 e se inscreve no campo da Educação, vinculada à linha de pesquisa: História e Historiografia da Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho documental que utilizou os pressupostos teórico-metodológicos da História Cultural para analisar o processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. O objetivo geral consistiu em analisar o processo de renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944. A questão norteadora desta pesquisa consistiu em averiguar como ocorreu o processo de renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944. A problemática elencada desencadeou outros questionamentos: quais foram as iniciativas dos governantes para renovar o ensino público primário? Quais diretrizes teórico-pedagógicas nortearam as reformas? Que estratégias utilizaram? Quais inovações foram prescritas? De que forma foram disseminadas essas prescrições? Havia interesse político nessas prescrições? De forma específica almejamos: examinar as legislações promulgadas no período de 1918 a 1944 verificando se trouxeram inovações para a instrução pública primária goiana e para a formação dos professores e em que diretrizes se apoavam; verificar se os pressupostos da Escola Nova foram utilizados no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana; investigar se o ideário nacionalista e a moralidade influenciaram as reformas na instrução pública primária goiana; verificar se as ideias higienistas foram incorporadas no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. O *corpus* documental foi composto por Legislações Goianas (leis e decretos), mensagens e relatórios dos governadores/presidentes do estado de Goiás, do *Correio oficial* de Goiás (1918 a 1944) e da *Revista de Educação* de Goiás (1937 a 1944). Os republicanos consideravam a escola como um local para moralizar e civilizar a população, tornando-a saudável, disciplinada e produtiva. Mas, para isso, precisava renovar o ensino, então elegeram os pressupostos escolanovistas para subsidiar as reformas do ensino primário e normal do estado, o que gerou a promulgação de inúmeras legislações com destaque para os regulamentos e os programas do Ensino Primário e Normal. Não bastava ensinar, precisava saber ensinar, para isso o governo investiu na formação do professor primário com a publicação da *Revista de Educação* de Goiás cujo objetivo era disseminar os pressupostos escolanovistas e formar o professor nos novos métodos pedagógicos, bem como realizar o Congresso de Ensino Primário, seguindo os mesmos princípios da Revista. O *Correio oficial* de Goiás também foi um veículo de propagação da Escola Nova, de publicação dos atos governamentais e de divulgação do ideário nacionalista. As reformas proporcionaram a reformulação curricular, a seriação, o aparelhamento técnico-administrativo, a ampliação da rede escolar, a formação do professorado, o direcionamento das práticas de ensino com a implantação de novos métodos pedagógicos centrados na criança. O método de ensino escolhido pelos renovadores foi o método intuitivo. Apesar de utilizarem os pressupostos da Escola Nova para reformar o ensino, as fontes evidenciaram a presença de uma Escola Nova não laica, que diverge de seus princípios. Todavia, constatamos que os governos que estiveram à frente da administração pública do estado de Goiás no período de 1918 a 1944 realizaram diversas prescrições com o propósito de renovar a instrução pública primária.

**Palavras-chave:** Instrução pública primária. Escola Nova. Nacionalismo. Moralidade. Higienismo.

## ABSTRACT

This thesis has as object of study the pedagogical renewal in primary public instruction in the state of Goiás, from 1918 to 1944 and is inscribed in the field of Education, linked to the research line: History and Historiography of Education. It is a qualitative research of documentary nature that used the theoretical and methodological assumptions of Cultural History to analyze the process of pedagogical renewal in primary public instruction in Goiás. The general objective was to analyze the pedagogical renewal process in primary public education in the state of Goiás, from 1918 to 1944. The guiding question of this research was to find out how the process of pedagogical renewal occurred in primary public education in the state of Goiás, from 1918 to 1944. The listed problem triggered other questions: what were the government's initiatives to renew primary public education? What theoretical-pedagogical guidelines oriented the reforms? What strategies were used? What innovations were prescribed? How were these prescriptions disseminated? Was there a political interest in these prescriptions? Specifically, we aim to: examine the laws enacted in the period from 1918 to 1944, checking whether they brought innovations to the state's primary public education and to the training of teachers and on which guidelines they were based; to verify if the assumptions of New School were used in the pedagogical renewal process in Goiás public primary education; to investigate whether nationalist ideology and morality influenced the reforms in primary public education in Goiás; to verify if hygienist ideas were incorporated in the process of pedagogical renewal in primary public education in Goiás. The documentary corpus was made up of Goiás Laws (laws and decrees), messages and reports from the governors / presidents of the state of Goiás, the Goiás Official Mail (1918-1944) and the Revista de Educação de Goiás (1937-1944). Republicans saw the school as a place to moralize and civilize the population, making it healthy, disciplined and productive. But, for that, it needed to renew the teaching, so they chose the New School assumptions to subsidize the reforms of the primary and normal education of the state, which generated the enactment of innumerable laws with emphasis on the regulations and the programs of the Primary and Normal Education. It was not enough to teach, it needed to know how to teach, for this the government invested in the formation of the primary teacher with the publication of the Revista de Educação de Goiás whose objective was to disseminate the New School assumptions and to train the teacher in the new pedagogical methods, as well as to hold the Teaching Congress Primary School, following the same principles highlighted in the Magazine. The Goiás Official Mail was also a vehicle for the propagation of the New School, for the publication of government acts and the dissemination of nationalist ideas. The reforms provided the curricular reformulation, the serialization, the technical-administrative equipment, the expansion of the school network, the training of teachers, the direction of teaching practices with the implementation of new child-centered teaching methods. The teaching method chosen by the renovators was the intuitive method. Despite using the New School assumptions to reform teaching, the sources evidenced the presence of a non-secular New School, which diverges from its principles. However, we note that the governments that were in charge of the public administration of the state of Goiás in the period from 1918 to 1944 carried out several prescriptions with the purpose of renewing primary public education.

**Keywords:** Primary public education. New School. Nationalism. Morality. Hygienism.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Oposição entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova (segundo os partidários da pedagogia nova) .....	16
<b>QUADRO 2</b>	Exemplares localizados da <i>Revista de Educação</i> em sua primeira fase.	35
<b>QUADRO 3</b>	Colaboradores da <i>Revista de Educação</i> de Goiás .....	39
<b>QUADRO 4</b>	Governadores de Goiás no período de 1918 a 1944 .....	61
<b>QUADRO 5</b>	Legislações promulgadas no período de agosto de 1918 a julho de 1930	63
<b>QUADRO 6</b>	Disciplinas ministradas no curso elementar e complementar do ensino primário (1918) .....	68
<b>QUADRO 7</b>	Legislações promulgadas no período de janeiro de 1931 a agosto de 1937 .....	103
<b>QUADRO 8</b>	Legislações promulgadas no período de novembro de 1937 a 1944 .....	114
<b>QUADRO 9</b>	Prelecções pedagógicas no Grupo Escolar da capital .....	129
<b>QUADRO 10</b>	Autores publicados na Secção Pedagógica do <i>Correio oficial</i> de Goiás	133
<b>QUADRO 11</b>	Artigos sobre Escola Nova nas <i>Revistas de Educação</i> em sua primeira fase (1937-1944) .....	144
<b>QUADRO 12</b>	Paralelo entre a Escola Antiga e a Escola Nova .....	145
<b>QUADRO 13</b>	Teses apresentadas no I Congresso de Educação do estado de Goiás .....	149
<b>QUADRO 14</b>	Obras aconselhadas para leitura pelo Professor Gentil Augusto Lino ....	157
<b>QUADRO 15</b>	Sugestões para o ensino de história pátria .....	195
<b>QUADRO 16</b>	Doenças e prazos para o retorno à escola dos alunos infectados .....	238

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Fatos e iniciativa .....	33
<b>FIGURA 2</b>	Capa da primeira <i>Revista de Educação</i> de Goiás .....	34
<b>FIGURA 3</b>	Justificativa pelo atraso de publicação da <i>Revista de Educação</i> .....	37
<b>FIGURA 4</b>	Permuta de revistas profissionais similares .....	38
<b>FIGURA 5</b>	Horario do 1º Anno .....	79
<b>FIGURA 6</b>	Horario do 2º Anno .....	79
<b>FIGURA 7</b>	Horario do 3º Anno .....	80
<b>FIGURA 8</b>	Horario do 4º Anno .....	81
<b>FIGURA 9</b>	Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo .....	86
<b>FIGURA 10</b>	Noticiário do Jardim de Infância .....	87
<b>FIGURA 11</b>	Horário para o 1º ano do Grupo Escolar .....	96
<b>FIGURA 12</b>	Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas .....	99
<b>FIGURA 13</b>	Capa da Revista <i>Oeste</i> , n. 2 .....	117
<b>FIGURA 14</b>	Comunicado aos leitores do <i>Correio oficial</i> .....	134
<b>FIGURA 15</b>	Encarte da obra Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita, de Manoel Bergström Lourenço Filho .....	165
<b>FIGURA 16</b>	Os doze marcos de <i>Gil Blas</i> .....	178
<b>FIGURA 17</b>	Comemoração da Independência do Brasil .....	192
<b>FIGURA 18</b>	Homenagem as normalistas .....	199

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Quantitativo da população goiana de todas as idades que sabem e que não sabem ler e escrever .....	19
<b>TABELA 2</b>	População do estado de Goiás por regiões em 1920 .....	52
<b>TABELA 3</b>	Escolarização primária em Goiás de 1932 a 1937 .....	112

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	12
<b>1 RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL (1918-1944) .....</b>	44
<b>1.1 Apontamentos históricos sobre o estado de Goiás .....</b>	44
<b>1.2 A instrução pública primária em Goiás no início da República .....</b>	55
<b>1.3 A renovação pedagógica na instrução pública primária a partir da Lei n. 631, de 2 de agosto de 1918 .....</b>	63
<b>1.4 A renovação pedagógica na instrução pública primária: 1930-1937 .....</b>	102
<b>1.5 A renovação pedagógica na instrução pública primária após 1937 .....</b>	112
<b>2 A ESCOLA NOVA: BASE DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA .....</b>	119
<b>2.1 Pressupostos da Escola Nova .....</b>	121
<b>2.2 A Escola Nova nas páginas do <i>Correio oficial</i> .....</b>	128
<b>2.3 A Escola Nova nas páginas da <i>Revista de Educação</i> .....</b>	143
<b>3 NACIONALISMO E MORALIDADE NOS PROJETOS DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA .....</b>	170
<b>3.1 Propostas nacionalistas .....</b>	170
<b>3.2 Manifestações do nacionalismo e da moralidade na Escola Nova .....</b>	180
<b>3.3 Manifestações do nacionalismo e da moralidade nas páginas do <i>Correio oficial</i> .....</b>	187
<b>3.4 Manifestações do nacionalismo e da moralidade nas páginas da <i>Revista de Educação</i> .....</b>	200
<b>4- O MOVIMENTO HIGIENISTA NO PROCESSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA .....</b>	215
<b>4.1 Prescrições higienistas na Escola Nova .....</b>	215
<b>4.2 Prescrições higienistas nas páginas do <i>Correio oficial</i> .....</b>	226
<b>4.3 Prescrições higienistas nas páginas da <i>Revista de Educação</i> .....</b>	248
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	254
<b>FONTES E REFERÊNCIAS .....</b>	262
<b>ANEXO A - Dissertações e Teses sobre a História da Educação de Goiás .....</b>	277
<b>ANEXO B - Programa de Ensino dos Grupos Escolares (1925) .....</b>	280
<b>ANEXO C - Material para aplicação dos Testes ABC de Lourenço Filho .....</b>	294

## INTRODUÇÃO

Situada no campo da História e Historiografia da Educação Brasileira, esta tese tem como objeto de estudo a renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944. O interesse pela temática iniciou após a leitura da obra “Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946)”, organizada por Maria Elisabeth Blanck Miguel, Diana Gonçalves Vidal e José Carlos Souza Araújo. A obra apresenta 21 reformas educativas e 2 inquéritos sobre educação acontecidos nas décadas de 1920 a 1940, contemplando quatro regiões brasileiras, exceto a Região Norte. Não há nenhuma pesquisa sobre o estado de Goiás presente nesta obra. Após essa análise, questionamos se no estado de Goiás não ocorreria nenhuma reforma com o propósito de renovar a instrução pública primária, o que nos motivou a investigar a temática.

Esse fato levou-nos à busca de mais informações acerca das pesquisas realizadas sobre a História da Educação em Goiás. Passamos então a verificar as dissertações e as teses já defendidas sobre História da Educação de Goiás, utilizando o estado da arte de Valdez e Barra (2012, p. 131-135)<sup>1</sup> até o ano de 2011 e os estudos de Gonçalves (2015)<sup>2</sup> sobre a produção científica sobre a História da Educação Goiana – 1990 a 2014. Verificamos que as pesquisas referentes a instrução pública primária eram escassas: a tese de Sandra Elaine Aires de Abreu, intitulada *A instrução primária na província de Goiás no século XIX*, defendida em 2006, abarcou o período de 1835 a 1893; a tese de Maria das Graças Simão Dias Leite, intitulada *Instituição Pública na Província de Goyaz: discurso e memória histórica*, defendida em 2011, abarcou o período de 1835 a 1856; ambas tratam da temática da instrução pública primária mas em período diferente desta pesquisa.

Valdez e Barra (2012) sinalizaram a ausência de temáticas relacionadas à educação de crianças pequenas, estudos com foco na educação física, na ginástica e na higienização, além de outros.

---

<sup>1</sup> As autoras Valdez e Barra (2012) realizaram pesquisa de estado da arte, a qual incluiu como fontes históricas livros, dissertações e teses referentes à História da Educação em Goiás. As obras encontradas foram: *História da Instrução Pública em Goiás* (1991), de Genesco Bretas; *Tradição e Renovação em Goiás* (1975), de Nancy Ribeiro de Araújo e Silva; *Escola Normal em Goiás* (1994), de Maria Tereza Canezin e Walderêis Loureiro; *O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás* (1981), de Áurea Cordeiro de Menezes; *Clientelismo e Cidadania na constituição de uma rede pública de ensino: a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (1961-1973)* (1991), de Arlene Carvalho de Assis Clímaco; *A ilusão pedagógica de 1930 a 1945: estado, sociedade e educação em Goiás* (1994), de Maria de Araújo Nepomuceno; *Estudos de História da Educação de Goiás (1830-1930)*, de Valdeniza Maria Lopes da Barra.

<sup>2</sup> Gonçalves (2015) pesquisou Teses e Dissertações defendidas em Goiás e nos outros estados.

Dessa forma, as pesquisas analisadas não compreendiam o período das reformas educacionais que utilizaram os pressupostos da Escola Nova, o que nos conduziu à definição do objeto de estudo: a renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, pois tratava-se de um tema relevante para o avanço na produção de estudos referentes à História da Educação em Goiás.

Concernente aos anos de 2015 a 2018, fizemos uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)<sup>3</sup> e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, utilizando para a pesquisa a expressão “instrução pública primária no estado de Goiás”. Não localizamos nenhuma tese ou dissertação publicada neste período sobre o termo em pauta. Fizemos também a busca avançada utilizando as palavras Escola Nova, Nacionalismo, Higienismo e Goiás, e o mesmo ocorreu, não encontramos pesquisas publicadas sobre o estado de Goiás abrangendo especificamente esses termos.

O estudo das fontes conduziu para o recorte cronológico. Para o inicio da pesquisa, delimitamos o ano de 1918, ancorado no fato de que foi nesse ano, no dia 2 de agosto, que a Lei n. 631 foi promulgada. Com base nela, o estado toma para si a responsabilidade pela instrução pública primária e é nela que as primeiras prescrições de renovação do ensino, calcadas nos pressupostos da Escola Nova, fazem-se presentes, até então, o ensino ministrado era considerado como “tradicional”<sup>4</sup>. Na verdade, as primeiras tentativas de renovação pedagógica estiveram presentes na reforma Salathiel Simões proposta pela Lei n. 527, de 7 de julho de 1916, todavia, não foi colocada em prática porque os governos municipais a consideraram inaplicável, principalmente por questões financeiras.

Como a pesquisa analisa as representações construídas pelos governos que estiveram à frente do estado, duas fontes foram selecionadas: o jornal *Correio oficial* e a *Revista de Educação* do estado de Goiás, pois ambos serviram de divulgação das ideias de renovação pedagógica na instrução pública primária pelo poder público do estado. A pesquisa se estende

---

<sup>3</sup> O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict) desenvolveu e, ainda, coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico.

<sup>4</sup> A pedagogia tradicional, portadora dos costumes dos séculos passados, define-se como uma prática de saber-fazer conservadora, prescritiva e ritualizada, e como uma fórmula que respeita e perpetua o método de ensino do século XVII. Essa tradição, baseada na ordem, é levada ao extremo no século XIX, no período dito de “ensino mútuo”, que corresponde à revolução industrial. A pedagogia tradicional é caracterizada por uma preocupação com a eficiência sempre maior, inspirada no modelo econômico dominante, e pelo impulso da educação popular, isto é, o aparecimento de enormes grupos-classes, implicando uma organização global extremamente detalhada (GAUTHIER, 2010, p. 175).

até o ano de 1944<sup>5</sup>, data do fim da primeira fase da *Revista de Educação* do estado de Goiás. O veículo inicial era apenas o jornal, posteriormente, com a divulgação do primeiro número da revista, o jornal foi, aos poucos, deixando de publicar matérias pedagógicas sobre a educação, passando essa função para a revista e tomando para si as matérias de cunho político. Criada em 1933, a revista só teve seu primeiro número publicado em 1937, com o propósito de disseminar a renovação pedagógica para os professores, servindo então como mecanismo de formação, e os professores eram obrigados a assinarem a revista. Ela circulou até 1962, mas nossa análise se restringe a sua primeira fase, porque foi nesse período que a revista concentrou as discussões sobre a disseminação do ideário escolanovista no estado de Goiás, considerado como ideal indispensável para a renovação pedagógica do ensino público.

A questão norteadora desta pesquisa consistiu em averiguar como ocorreu o processo de renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944. Diante dessa problemática, várias outras questões foram suscitadas: quais foram as iniciativas dos governantes para renovar o ensino público primário? Quais diretrizes teórico-pedagógicas nortearam as reformas? Que estratégias utilizaram? Quais inovações foram prescritas? De que forma foram disseminadas essas prescrições? Havia interesse político nessas prescrições?

O objetivo geral desta tese é analisar o processo de renovação pedagógica do ensino público primário no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944. De forma específica almejamos: examinar as legislações promulgadas no período de 1918 a 1944 verificando se trouxeram inovações para a instrução pública primária goiana e para a formação dos professores e em que diretrizes se apoiavam; verificar se os pressupostos da Escola Nova foram utilizados no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana; investigar se o ideário nacionalista e a moralidade influenciaram as reformas da instrução pública primária goiana; verificar se as ideias higienistas foram incorporadas no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana.

A tese desta pesquisa procura demonstrar que o governo de Goiás, entre os anos de 1918 a 1944 procurou renovar o ensino público do estado, por meio da promulgação de diversas legislações instituindo pressupostos escolanovistas, permeando o modelo de ensino a ser instituído no estado, de categorias inerentes ao movimento da Escola Nova, a saber: nacionalismo, moralidade e higienismo. Para demonstrar essa tese utilizamos como fonte a *Revista de Educação* do estado de Goiás e o jornal *Correio oficial*. Esses veículos foram meios

---

<sup>5</sup> Embora tenhamos elegido o ano de 1944 para o fim da pesquisa, temos clareza que os acontecimentos abordados tiveram repercussões posteriores nas décadas de 1950 e 1960.

de propagação de teses do movimento escolanovista numa íntima ligação entre as legislações e os teóricos da educação do estado de Goiás.

O saber pedagógico qualificado como tradicional era aquele reproduzido de geração em geração, que se adquiria sobretudo por imitação, no contato com pedagogos experientes. Essa tradição pedagógica, composta de um conjunto de ações ritualizadas, executadas maquinalmente conduzem ao “ensine como foi ensinado”, “sem pensar nisso”. É essa tradição que os partidários da Escola Nova denunciam na primeira metade do século XIX, um saber adquirido por imitação, um banco de preceitos para ser aplicado, proveniente do uso e modificado pela experiência (GAUTHIER, 2010).

No fim do século XIX e na primeira metade do século XX, vários autores contribuem para a emergência do movimento em prol da nova pedagogia:

Uma primeira onda chega ao fim do século XIX. Segundo Ferrière, a expressão “escola nova” (*new school*) parece ter surgido na Inglaterra por volta de 1889, no momento em que Cecil Reddie cria uma escola nova em Abbotsholme. Em 1894, John Dewey é nomeado professor de psicologia e de pedagogia na Universidade de Chicago e funda sua famosa escola primária ligada à universidade. Kerschensteiner começa no mesmo ano as suas primeiras experiências nas escolas de Munique, na Alemanha (*arbeitsschule*: escola ativa). Em 1898, A. Binet publica a sua obra *A fadiga intelectual*, na qual “declara guerra” à pedagogia tradicional. O *Bureau Internacional das escolas novas* é fundado em 1899 por Ferrière. Montessori cria em Roma a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças) em 1900, Decroly funda em 1907, em Bruxelas, a escola de Hermitage e apresenta um novo método de leitura global, dito natural (GAUTHIER, 2010, p. 190).

Uma segunda onda segue ao fim da Primeira Guerra Mundial. Muitos europeus acreditam na necessidade de reformar a educação para garantir a salvação da humanidade, o que compila em uma série de tentativas pedagógicas:

- Inauguração da Fundação das Comunidades Livres de Hamburgo, em que as crianças organizam sozinhas sua vida escolar, escolhem seus responsáveis e redigem seus regulamentos;
- Em 1921, temos a Criação da Associação para a Educação Nova, e a organização do Primeiro Congresso Internacional de Educação Nova; e Neill funda sua escola de Summerhill, na Inglaterra;
- Em 1922, Parkhurst divulga o plano Dalton, que prega o método de trabalho individualizado e Washburne dirige a escola de Winnetka, que concebe um método particular de educação nova em ciências e em aritmética;
- Em 1923 é fundada a Revista *Pour l'Ère nouvelle* e Piaget começa a publicar várias obras que têm influência considerável no progresso da educação nova;

- Em 1925 Cousinet publica o seu método de trabalho livre por grupo e Freinet inventa a imprensa na escola (GAUTHIER, 2010).

São anos de intensas pesquisas, que marcaram o período entre o fim do século XIX e o começo do século XX, momento esse “forte, que é talvez impossível encontrar novamente na história da pedagogia, em sentido amplo, ou da pedagogia nova em particular” (GAUTHIER, 210, p. 191). Esse movimento vai continuar nas décadas seguintes em oposição à educação tradicional e à concentração na criança.

O início do século XX é marcado pela contestação da pedagogia tradicional pela Escola Nova. A fim de criar um novo homem, “a pedagogia é abordada como um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular. Recorre-se à observação e à experimentação objetivas, a fim de criar uma ciência da educação” (GAUTHIER, 2010, p. 175).

Os partidários da pedagogia nova criam uma oposição, quase termo a termo, conforme é demonstrado no Quadro 1

**QUADRO 1 – Oposição entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova (segundo os partidários da pedagogia nova)**

Características	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
Terminologia <sup>1</sup>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia tradicional.</li> <li>• Pedagogia fechada e formal.</li> <li>• Abordagem mecânica.</li> <li>• Pedagogia enciclopédica.</li> <li>• Ensino dogmático.</li> <li>• Pedagogia centrada na escola.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia nova.</li> <li>• Escola ativa. Escola renovada.</li> <li>• Abordagem orgânica.</li> <li>• Pedagogia</li> <li>• Educação funcional.</li> <li>• Aberta e informal.</li> <li>• Escola nova (<i>new school</i>)<sup>2</sup>.</li> <li>• Educação puerocêntrica (pedagogia centrada na criança).</li> </ul>
Finalidade da educação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transmitir uma cultura “objetiva” às novas gerações.</li> <li>• Formar a criança, modelá-la.</li> <li>• Valores objetivos (o verdadeiro, o belo, o bem).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Transmitir” a cultura pelas forças vivas da criança.</li> <li>• Permitir o desenvolvimento das forças imanentes da criança.</li> <li>• Valores subjetivos, pessoais.</li> </ul>
Método	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar “de fora” para “dentro”.</li> <li>• Ponto de partida: o sistema objetivo da cultura que se recorta em partes que devem ser assimiladas pela criança.</li> <li>• Pedagogia do esforço.</li> <li>• Escola passiva (a criança segue um modelo).</li> <li>• Enciclopedismo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Educar “de dentro” para “fora”.</li> <li>• Ponto de partida: o lado subjetivo, pessoal da criança.</li> <li>• Pedagogia do interesse.</li> <li>• Escola ativa (<i>learning by doing</i>).</li> <li>• Educação funcional.</li> </ul>
Concepção da criança	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança é como cera mole.</li> <li>• A infância tem pouco valor em relação à idade adulta.</li> <li>• É preciso agir sobre a criança.</li> <li>• Visa-se principalmente a inteligência.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A criança tem necessidades, interesses, uma energia criadora.</li> <li>• A infância tem um valor em si mesma.</li> <li>• A criança age.</li> </ul>

Características	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Nova
	<ul style="list-style-type: none"> <li>A criança gira em torno de um programa definido fora dela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preconiza-se o desenvolvimento integral da criança.</li> <li>O programa gira em torno da criança.</li> </ul>
Concepção do programa	<ul style="list-style-type: none"> <li>O conteúdo a ensinar às crianças não leva em conta os seus campos de interesse (cultura objetiva).</li> <li>Idealismo do programa (conteúdo desencarnado).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os campos de interesse das crianças determinam o programa (estrutura e conteúdo).</li> <li>Realismo do programa (conteúdo ligado ao ambiente em que vive a criança).</li> </ul>
Autores representativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>É uma tradição cujas origens se perdem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dewey, Kerschensteiner, Claparède, Decroly, Cousinet, Freinet, Montessori, Ferrière.</li> </ul>
Concepção da escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>A escola é um meio artificial.</li> <li>Repressão das emoções (distância).</li> <li>Lá longe, outrora.</li> <li>A criança resolve problemas artificiais.</li> <li>A escola prepara para o futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>A escola é um meio natural e social, no qual decorre a vida da criança (a escola, ambiente de vida).</li> <li>Esponganeidade infantil.</li> <li>Aqui e agora.</li> <li>A criança resolve problemas reais.</li> <li>A escola ajuda a criança a resolver os seus problemas do momento.</li> </ul>
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> <li>O mestre dirige.</li> <li>O mestre está no centro da ação: ele dá o seu saber.</li> <li>O mestre é ativo: faz o exercício diante da criança, é o modelo a imitar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O professor guia, aconselha, desperta a criança para o saber. É uma pessoa-recurso.</li> <li>A criança está no centro da ação.</li> <li>A criança se exercita.</li> </ul>
Disciplina	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disciplina autoritária (motivação extrínseca: recompensas e punições)</li> <li>Disciplina exterior que visa coagir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disciplina pessoal (motivação intrínseca).</li> <li>Disciplina que vem do interior.</li> </ul>
Tipo de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia do objeto: a cultura a transmitir.</li> <li>Pedagogia de ordem mecânica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogia do sujeito: a criança a desenvolver.</li> <li>Pedagogia da ordem espontânea (natural)</li> </ul>

1) Vários desses termos aparecem entre 1917 e 1920.

2) Esse termo aparece em 1889 na Inglaterra, e em 1899 na França.

Fonte: GAUTHIER (2010, p. 194-195).

A ideia passa a ser a de centrar a educação na criança e não nos conhecimentos a transmitir. Lourenço Filho (1974) explica que, em grande parte, o que veio fundamentar a reforma pedagógica foi a adoção da seguinte ideia:

A natureza a admitir no homem como base da ação educativa deverá apoiar-se num modelo evolutivo de explicação, e modelo que ao homem abranja como um todo. Como e por que a essa ideia se teria imposto?... Pelo estudo da criança, ponto de partida para o conhecimento do educando em geral, ampliado depois para as demais fases de desenvolvimento. A renovação educativa de nosso tempo teria, assim, de começar pela descoberta da criança [...] (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 37).

Lourenço Filho (1974) enfatiza que em prol dessa “descoberta da criança”, fundaram associações dedicadas ao estudo da infância, institutos e publicações periódicas, propondo

estabelecer uma nova disciplina: a ciência da criança, ou a pedologia<sup>6</sup>. A criança deveria ser estudada em todos os aspectos, e com base nisso surgiram vários ramos de aplicação<sup>7</sup>, cuja evolução conduziu pesquisas a setores especializados: fisiologia da criança, patologia infantil, psicologia da infância, criminalidade infantil, história social da criança, antropologia, biologia e psicologia. O estudo unitário da criança, de um modo ou de outro tinha realizado a “sua missão no sentido de propor a investigação objetiva do educando. Além disso, havia comunicado a grandes ramos do saber, como a biologia e a psicologia, princípios de explicação evolutiva, de enorme importância na organização de seus métodos de investigação” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 39).

Nesse contexto, a psicologia assume grande importância na constituição dos novos discursos pedagógicos, assim como a relevância dessa disciplina no estudo da criança e das suas necessidades. Todavia,

A Psicologia, embora uma das ciências básicas da Escola Nova, não se encontra sozinha neste patamar; ela não constitui, isoladamente das ciências sociais, o cerne do pensamento escolanovista. A Psicologia fornece os meios necessários para que a escola renovada investigue melhor as características infantis e seja um local capaz de realizar plenamente os atributos de cada indivíduo. Mas a investigação desses atributos e o respeito à personalidade e ao pleno desenvolvimento da criança não são tidos como fins em si, mas sim como um instrumento para a construção de um projeto de sociedade (CUNHA, 1995, p. 41).

Necessitava modificar a concepção de criança, deixando de considerá-la como um humano reduzido e sim como um ser integral, distinto do adulto, com maneiras próprias de pensar e agir. A pedagogia nova se inscreve em uma dinâmica oposta ao ensino tradicional: “substitui o ensino do mestre pela aprendizagem do aluno e se define, por conseguinte, como uma pedagogia do sujeito” (GAUTHIER, 2010, p. 198).

Nos anos de 1920, entre intelectuais que se dedicavam a pensar o Brasil e a avaliar a República instituída, sedimentou a crença de que na educação estava a solução para todos os males do Brasil. O grande número de analfabetos existente, se tornou o empecilho para alavancar o progresso da nação, surge assim, o entusiasmo pela educação, que “condensava expectativas diversas de controle e modernização social, cuja formulação mais acabada se deu

<sup>6</sup> Para o organizador e diretor do “Instituto Superior de Pedologia”, W. Schuyten, a pedologia deveria ser a ciência da criança em sua mais vasta acepção; ou a síntese de outras várias ciências, que por largo tempo estiveram dissociadas, tais como a antropometria, a fisiologia, a psicologia normal e patológica, a pedagogia, a sociologia, e a história da criança (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 39).

<sup>7</sup> Pediatria, pedotécnica judiciária, pedagogia experimental, psicopedagogia, higiene escolar, pedagogia médica ou ortofrenia (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 39).

no âmbito do nacionalismo que contamina a produção intelectual do período” (CARVALHO, 1989, p. 9). A divulgação de livros didáticos com conteúdo moral e cívico e com acentuada nota patriótica<sup>8</sup> ocorreu de forma ampla, desencadeando um processo de nacionalização da escola primária. Pretendia-se, por meio dessas obras, mostrar às crianças uma imagem do país pela via sentimental (NAGLE, 2009).

Contudo, “não eram apenas ou predominantemente os políticos que denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar e os consequentes altos índices de analfabetismo” (RIBEIRO, 1982, p. 88-89). O problema passa a ser tratado pelos educadores e instaura-se,

O entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico, que tão bem caracterizam a década dos anos 20, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de ideias e movimentos políticos-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem àquilo que na década dos 20 está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico (NAGLE, 2009, p. 117).

No estado de Goiás, o número de habitantes que não sabiam ler e escrever era considerável, conforme podemos evidenciar na Tabela 1.

**TABELA 1 – Quantitativo da população goiana de todas as idades que sabem e que não sabem ler e escrever**

Anos	População de todas as idades					
	Sabem ler e escrever			Não sabem ler e escrever		
	Homens	Mulheres	Total	Homens	Mulheres	Total
<b>1872</b>	15.676	6.987	22.663	64.664	73.068	137.732
<b>1890</b>	18.690	6.214	24.904	93.893	108.775	202.668
<b>1900</b>	39.468	16.094	55.562	88.354	111.368	199.722
<b>1920</b>	52.963	25.567	78.530	206.575	226.814	433.389
<b>1940</b>	95.787	60.875	156.662	252.350	278.419	530.769

**Fonte:** IBGE, Censos 1872, 1890, 1900, 1920 e 1940.

Diante dessa realidade precisava, então,

<sup>8</sup> As seguintes obras representam a maneira como se apresentava a fórmula para o desenvolvimento dos sentimentos patrióticos: Coelho Neto e Olavo Bilac, *A pátria brasileira*; Bilac e Bonfim, 1939; Bilac e Coelho Neto, 1924. A obra de Veríssimo, 1906, apresenta uma importância particular. Embora não seja obra didática, nota-se nela a pregação ao lado de crítica à tendência imitadora da época (1890), especialmente imitação de modelos norte-americanos de padrões de cultura e de ensino (NAGLE, 2009, p. 57).

*Regenerar* as populações brasileiras, núcleo da nacionalidade, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, eis o que se esperava da educação, erigida nesse imaginário em causa cívica de redenção nacional. Regenerar o brasileiro era dívida republicana a ser resgatada pelas novas gerações. (CARVALHO, 1989, p. 10, grifo da autora).

A expectativa por uma renovação educacional no estado de Goiás iniciou-se por volta de 1916, mas não foi concretizada. Em 2 de agosto de 1918 é promulgada a Lei nº 631 “Organizando o ensino primário”, e no dia 24 de outubro do mesmo ano o Decreto nº 5.930 “Regulamentando o ensino primário”, contendo as primeiras tentativas de renovação pedagógica e a criação dos grupos escolares, pautados no padrão de modernidade e inovação dos modelos de escolas dos estados de São Paulo e de Minas Gerais. E só em 1925 é que foi criado o primeiro Regulamento e Programa de Ensino dos Grupos Escolares do estado de Goiás<sup>9</sup>, por meio do Decreto nº 8.538, de 12 de fevereiro.

Além das várias legislações criadas com o intuito de renovar a instrução pública primária em Goiás, também foram realizados vários empreendimentos como a criação do Jardim de Infância; a inauguração do Palácio da Instrução; a vinda da Missão Pedagógica Paulista; a publicação do Suplemento Pedagógico, como encarte do *Correio oficial* do estado de Goiás; e o curso de aperfeiçoamento dos professores primários (PINTO, 2012). Todos eles serão apresentados no decorrer da pesquisa.

Um dos grandes marcos da reforma educacional goiana foi a Missão Pedagógica Paulista, presidida pelo professor Humberto de Souza Leal e integrada pelos professores José Cardoso e Cícero Bueno Brandão, enviada pelo governador Júlio Prestes, com o propósito de orientar a Reforma Educacional de 1930, lançando as bases da reforma que foram propagadas pela imprensa oficial como a responsável pela introdução da renovação pedagógica no sistema de ensino goiano.

Temos nesse período a elaboração de regimentos, programas de ensino, decretos, treinamentos e atualização pedagógica. A difusão das ideias da Reforma Educacional junto aos inspetores, professores e diretores escolares ocorria por intermédio de uma “Seção Pedagógica”, no *Correio oficial*, particularmente criado para divulgar o novo ideário pedagógico, bem como os atos institucionais. Também foi criada, em 1933, a *Revista de Educação*, para auxiliar os professores no processo de renovação pedagógica.

A década de 1930 foi um período fértil no campo educacional, quando várias foram as iniciativas para a democratização da instrução pública primária. Nesse intuito, ocorreu a

---

<sup>9</sup> As legislações educacionais promulgadas no período de 1918 a 1944 serão apresentadas na Seção 1.

implantação de reformas em vários estados brasileiros, como a de Sampaio Dória (1920) em São Paulo, a de Lourenço Filho (1922) no Ceará e a de Anísio Teixeira (1924-1928) na Bahia. Estas tinham o propósito de reformulação curricular, aparelhamento técnico-administrativo, ampliação da rede de escolas, reorientação das práticas de ensino e melhoria das condições de funcionamento (SAVIANI, 2013). A mais significativa para este estudo foi a realizada no estado de São Paulo, isso porque os governantes e os estudiosos de Goiás importavam daí as ideias para serem implantadas.

Diante da situação socioeconômica e das particularidades de cada estado, essas reformas se diferenciaram em execução e êxito, todavia, utilizaram dos princípios da Escola Nova para a implementação das propostas reformistas. Dessa forma, diante do exposto e após o exame das fontes selecionadas para a pesquisa, elencamos como categorias de análise: Escola Nova, nacionalismo e higienismo. Na categoria do nacionalismo teremos uma subcategoria, a moralidade, pois para os escolanovistas, o ensino da moral estabelecia estreitos laços com a instrução cívica. A moral proporciona “o tipo de relações que unem mais estreitamente o civismo com outras matérias. Nos deveres cívicos se encontra sempre um aspecto moral. Essa conexão é reconhecida pelos planos de estudos de muitas nações, nas quais se unem o ensino do civismo e o da moral” (AGUAYO, 1959, p. 261).

O ensino da moral e o ensino da instrução cívica, deveriam iniciar assim que a criança ingressasse na escola primária. Assim como a moral, o civismo se refere à conduta e não poderia ser matéria de mero ensino. A educação cívica não se resumia em simples informações sobre a comunidade ou sobre o governo, mas seu objetivo era a formação da consciência cívica dos alunos e das atitudes e dos hábitos necessários a cooperar para o bem da comunidade. Ambos eram essenciais na educação da criança, pois possibilitariam a formação de um cidadão capaz de cooperar com o bem comum, contribuindo assim com o progresso e com o desenvolvimento econômico do estado,

Trabalhamos com a hipótese central de que os diferentes governos que estiveram à frente do estado de Goiás, no período de 1918 a 1944 realizaram diversos atos em prol da renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. Várias legislações foram promulgadas para organizar e regulamentar o ensino público primário, foram criados os grupos escolares, os jardins de infância, aumentou o número de escolas primárias no estado. Além disso, houve a preocupação em formar o professor para que este fosse capaz de renovar o ensino nos novos métodos pedagógicos, considerados como a chave para o sucesso do ensino primário, sendo assim, o ensino normal também foi alvo das reformas.

Na perspectiva de analisar o processo de renovação pedagógica do ensino público primário no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, optamos pela pesquisa bibliográfica e documental, de caráter histórico, por intermédio dos pressupostos da História Cultural. Essa abordagem teórica permite-nos investigar objetos e temas por vezes negligenciados ou esquecidos, colocando em relevo aspectos culturais e sociais, além dos econômicos e políticos.

De acordo com Chartier (1994, p. 14) a História Cultural surgiu “da emergência de novos objetos no seio das questões históricas como as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, entre outros” e “tem por principal objecto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

Antes do advento da História Cultural, os fatos históricos deveriam ser registrados em documentos, gravados ou escritos, o documento era equivalente ao texto e o melhor historiador era aquele que se mantinha o mais próximo possível deles, sua habilidade consistia em tirar dos documentos o que ele abarcava, não acrescentando nada do que eles não continham.

Ranke, um dos maiores historiadores alemães do século XIX, foi responsável pelos aportes teóricos que possibilitaram fornecer um caráter científico à História, todavia sua visão positivista, de que era possível resgatar o passado em sua integralidade, utilizando os documentos escritos, sem emissão de juízo ou de interpretação do acontecimento, começou a ser criticada:

E foram exatamente as críticas a esse fazer historiográfico que possibilitaram lentamente a quebra do monopólio da história política, produzindo um movimento em direção a uma nova história interessada nas mais diferenciadas atividades e manifestações humanas, desenvolvida principalmente a partir do diálogo com a antropologia, a economia, a psicologia e a sociologia (VEIGA, 2007, p. 20).

A escola positivista, apesar de conceder triunfo aos documentos, tornando-os indispensáveis ao historiador, trouxe suas contribuições: instituiu o historiador do rigor e dos trâmites para tratar os documentos e colaborou com os princípios e métodos para se fazer história, por exemplo a identificação de autenticidade dos documentos. O problema, é que “o historiador não deve ser apenas capaz de discernir o que é ‘falso’, avaliar a credibilidade do documento, mas também saber desmistificá-lo” (LE GOFF, 1990, p. 110) e, também, não basta apenas fazer falar o documento, dando voz ao silêncio, é preciso “transformar alguma coisa, que tinha sua posição e seu papel, em alguma outra coisa que funciona diferentemente” (CERTEAU, 2002, p. 82).

Em contraponto à visão positivista de história, Marc Léopold Benjamin Bloch (1886-1944) e Lucien Paul Victor Febvre (1878-1956) criaram a *Revue Annales d'histoire économique et sociales* (*Revista dos anais de história econômica e social*), mais conhecida como Revista dos *Annales*. O objetivo era publicizar suas ideias e propostas que divergiam da história tradicional, aquela que se encontrava pronta nos documentos e que privilegiava o campo político. No início dos anos de 1930, surge uma nova ideia de história que passa a priorizar o social em detrimento à história política em voga, que considerava o passado como uma fiel reprodução dos fatos ocorridos, com metodologias que atentavam para "resgatar o passado" ou "refazer o passado".

Com base na proposta da História Cultural pôde-se compreender a história sob outro prisma. Ela foi responsável por uma série de mudanças na historiografia brasileira, culminando na ampliação do campo de estudo dos pesquisadores. Para Burke, a mais importante contribuição foi

[...] expandir o campo da história por diversas áreas. O grupo ampliou o território da história, abrangendo áreas inesperadas do comportamento humano e a grupos sociais negligenciados pelos historiadores tradicionais. Essas extensões do território histórico estão vinculadas à descoberta de novas fontes e ao desenvolvimento de novos métodos para explorá-las. Estão também associadas à colaboração com outras ciências, ligadas ao estudo da humanidade, da geografia à linguística, da economia à psicologia. Essa colaboração interdisciplinar manteve-se por mais de sessenta anos, um fenômeno sem precedentes na história das ciências sociais (BURKE, 1992, p. 173).

Entre as contribuições também se encontrava a ampliação da noção de documento, que passa a ser considerado em um sentido mais abrangente, abarcando o escrito, o ilustrado, o transmitido pelo som, a imagem, ou quaisquer outros. Embora tenha ocorrido uma revolução documental, tanto quantitativa como qualitativa, influenciada pela revolução tecnológica e pelo advento do computador, a crítica à noção de documento, tido antes como material bruto, objetivo e inocente se aflora. Le Goff (1990) esclarece que a utilização do documento pelo poder o transforma em monumento, ele explicita que:

A concepção do documento/monumento é, pois, independente da revolução documental e entre os seus objetivos está o de evitar que esta revolução necessária se transforme num derivativo e desvie o historiador do seu dever principal: a crítica do documento – qualquer que ele seja – enquanto monumento. O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite

à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1990, p. 544).

Para o referido autor, tanto aos documentos conscientes, quanto aos inconscientes, aqueles que foram produzidos sem intenção de legar um testemunho à posteridade, é imprescindível um estudo minucioso das condições de sua produção, posto que:

As estruturas do poder de uma sociedade compreendem o poder das categorias sociais e dos grupos dominantes ao deixarem, voluntariamente ou não, testemunhos suscetíveis de orientar a história num ou outro sentido; o poder sobre a memória futura, o poder de perpetuação deve ser reconhecido e desmontado pelo historiador. Nenhum documento é inocente. Deve ser analisado. Todo o documento é um monumento que deve ser desestruturado, desmontado (LE GOFF, 1990, p. 110).

A desmontagem dos documentos, na perspectiva de Le Goff (1990), não pode ser realizada sob a vertente de uma única crítica histórica. Como é fruto de um centro de poder, deve ser estudado nos aspectos econômico, social, jurídico, político, cultural, espiritual, e especialmente como instrumento de poder. Além de todos esses aspectos, ainda se faz relevante não o isolar do conjunto de monumentos ao qual faz parte, dessa forma poderemos então “transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica” (LE GOFF, 1990, p. 549).

Dialogar com os documentos não é uma tarefa fácil, pois estes só se constituem em fontes se o historiador, pautado em um rigor teórico e metodológico, for capaz de dar voz a eles. Cabe ao historiador “enxergar que os documentos e os testemunhos só falam quando sabemos interrogá-los e que toda investigação histórica supõe, desde seus primeiros passos, que a investigação já tenha uma direção” (BLOCH, 2001, p. 27).

Portanto, somente de posse das fontes e que o historiador poderá discernir quais poderão subsidiar suas investigações, considerando que:

Ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. Para “escovar a história ao contrário” (*die Geschichte gegen den Strich zu bursten*), como Walter Benjamin exortava a fazer, é preciso aprender a ler os testemunhos às avessas, contra as intenções de quem os produziu. Só dessa maneira será possível levar em conta tanto as relações de força quanto aquilo que é irredutível a elas (GINZBURG, 2002, p. 43).

Nesse contexto, investigar a renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, pelos pressupostos da História Cultural, significa identificar como a realidade social foi articulada e construída. Todavia, precisamos atentar para quais representações foram arquitetadas para renovar a instrução, em que diretrizes se apoiavam e quais estratégias foram utilizadas por aqueles que detinham o poder.

Para identificar a realidade social, é vital o estabelecimento das fontes, pois “em história, tudo começa com o gesto de *separar*, de reunir, de transformar em ‘documentos’ certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2002, p. 81). Com esteio nas palavras de Lombardi selecionamos nossas fontes de pesquisa:

Creio que tanto ontem como hoje o privilegiamento de um único tipo de fonte não seja o caminho metodológico mais adequado no fazer científico do historiador. Em outras palavras, não se deve a princípio excluir nenhum tipo de fonte, pois a diversificação pode revelar aspectos e características diferenciadas das relações do homem, que seja com outros homens ou com o meio em que vive (LOMBARDI, 2004, p. 158).

Reafirmando essa perspectiva, vale considerar também as palavras de Campos (2009, p. 17): “são documentos parciais, mas o próprio ofício do historiador é repleto de faltas, independentemente da honestidade, do esforço da busca e do trato rigoroso da documentação empregada na aproximação mais fidedigna possível dos tempos de outrora”.

Elegemos como *corpus* documental desta pesquisa as Legislações Goianas (Leis e Decretos), as mensagens e os relatórios dos governadores/presidentes do estado de Goiás *Correio oficial de Goiás* (1918 a 1944) e *Revista de Educação* de Goiás (1937 a 1944).

O intuito de utilizar a legislação como fonte baseou-se na premissa de que “ela não é um vestígio qualquer do passado, pois contempla a intencionalidade de seu registro por poderes instituídos em uma determinada época” (STAMATTO, 2012, p. 277), ou ainda, como se trata de um documento, “é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de força que aí detinham o poder” (LE GOFF, 1990, p. 495). Sendo assim, as legislações se tornaram relevantes para entendermos as estratégias utilizadas pelos que ocuparam o poder para empreender as reformas realizadas na instrução pública primária em Goiás e ainda, em quais pressupostos teóricos se apoiaram. Não é possível compreendermos um sistema de educação sem a sua regulamentação, pois ela organiza juridicamente a sociedade, portanto faz parte da cultura que a instituiu.

A utilização da legislação educacional como fonte de pesquisas históricas tem se mostrado profícua, de acordo com Sá e Siqueira (2000, p. 7), por meio da legislação

[...] é-nos permitido compreender, dentre outras coisas, as concepções vigentes de educação, suas relações com a sociedade, particularmente com a família, conflitos com o *pátrio poder*, suas permanências e mudanças. Pode-se também perceber a organização física da escola, seus planos de estudo e a metodologia utilizada – as formas de organização dos alunos, as relações destes com os mestres (Grifo dos autores).

O que não podemos esquecer é que a promulgação da lei não significa o seu cumprimento, por outro lado, não podemos considerá-la como “se fosse ‘letra morta’ quando se pretende reconhecer as implicações da legislação nas políticas educacionais” (STAMATTO, 2012, p. 280). Se, por um lado, as leis podem coibir ações sociais, por outro lado podem fornecer isenção de impostos, financiamentos, prêmios, concursos, portanto, “a lei normatiza e direciona ações do poder instituído; limita poderes discricionários; permite e delimita ações de agentes sociais; garante direitos e cria possibilidades para ação de indivíduos e grupos sociais” (STAMATTO, 2012, p. 281).

As legislações foram localizadas no *Correio oficial* de Goiás, veículo de disseminação dos decretos, das portarias, das convocações e de tudo que estivesse oficialmente relacionado ao Governo do estado de Goiás. O jornal, após ser fotografado<sup>10</sup>, foi analisado com o propósito de localizar tanto as legislações estaduais concernentes à educação, quanto como as matérias que foram publicadas também relativas à educação. Posteriormente, as matérias selecionadas foram utilizadas com o propósito de “descortinar características singulares do campo educacional, mostrando as relações estabelecidas por seres humanos numa determinada época [...]. Desse modo, possibilita recuperar aspectos pouco considerados pela História da Educação Brasileira” (CARVALHO, 2004, p. 49). Ainda na proposição do autor, por meio dessas iniciativas, busca-se o preenchimento de lacunas deixadas pelas pesquisas macro-estruturais, além de trazer à tona agentes sociais antes desconhecidos, valorizando seus saberes e suas vivências.

No entendimento de Carvalho (2004, p. 48), o espaço jornalístico configura-se:

[...] primeiramente, por ser um meio de transmissão de informações, não sendo ele neutro e imparcial, perante os acontecimentos, e não estando à margem da realidade social e política. E, também, por ser formador e regulador da opinião pública, pelo fato de veicular análises a respeito da vida política, educacional, comercial, moral, religiosa, entre outros. Na verdade, constitui-se num instrumento de veiculação e manipulação de interesses diversos (públicos e

---

<sup>10</sup> Os anos de 1918 a 1921 foram encontrados na Hemeroteca Digital, disponível em: <<http://bndigital.bn.br/acervo-digital/correio-oficial-goyaz/167487>>. Os exemplares de 1922 a 1944 foram todos fotografados pela pesquisadora.

privados), passa a atuar na vida social e, consequentemente, não fica alheio à realidade histórica, na qual está inserido.

Campos (2009) enfatiza essa força persuasiva que o jornal exerce sobre o leitor, não só por meio dos artigos ou dos noticiários, mas, também, por meio das imagens iconográficas, das publicidades, dos poemas, entre tantos outros artifícios. Para a autora, todo texto é coercitivo, educativo, uma vez que tem por objetivo convencer de alguma forma o leitor.

As proposições apresentadas por Carvalho (2004) e por Campos (2009) salientam a relevância de utilizar o jornal como fonte nas pesquisas em História da Educação. No caso de Goiás, o *Correio oficial* apresentou um enorme cabedal de informações referente a educação pública primária e ainda comprovou o que Campos (2009) relatou, que os renovadores utilizaram os jornais para convocar o povo a aderir ao projeto escolanovista.

Nóvoa (2002, p. 31) enfatiza:

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

O *Correio oficial* de Goiás foi escolhido por ser o veículo oficial do Governo do estado de Goiás. Em 1836, o presidente da Província de Goiás, José Rodrigues Jardim, com a intenção de munir o poder executivo com a própria imprensa, adquire a tipografia do jornal *Matutina Meiapontense*<sup>11</sup>. Por meio da Resolução nº 24, de 16 de março de 1836, a assembleia provincial aprovou o contrato de compra e venda realizado pelo presidente com o capitalista Joaquim Alves de Oliveira. Nessa mesma data, o presidente sancionou a lei nº 16/1836 (GOYAZ), fundando a Imprensa Oficial e o *Correio oficial*. Após a aquisição dos prelos<sup>12</sup>, foram imediatamente transportados para a antiga capital do estado e montados pelo oficial da secretaria de Governo, José de Melo Vilhena (CORREIO OFICIAL, 28 ago. 1941).

Surge então, o *Correio oficial* de Goyaz, o segundo jornal editado em Goiás e um dos primeiros do Brasil, sob a direção de Monsenhor Joaquim Vicente de Azevedo, passando então

<sup>11</sup> Foi o primeiro jornal publicado no estado de Goiás, na vila Meia-ponte, hoje Pirenópolis. Circulou em 5 de março de 1830, redigido pelo ilustre padre Luiz Gonzaga de Camargo Fleuri e deixou de circular em 1835 (CORREIO OFICIAL, 28 ago. 1941 e 14 jul. 1942).

<sup>12</sup> Máquina de impressão tipográfica; prensa.

a inserir os atos do governo da Província. Seu primeiro “compositor e tenente” foi Mariano Teixeira dos Santos, que posteriormente se tornou o editor das oficinas até sua aposentadoria. Em 6 de novembro de 1838, a publicação do *Correio oficial* é substituída pela *Gazeta Oficial*, sob o comando do cel. Felipe Cardoso de Santa Cruz, circulando até janeiro de 1858. Em 1861 reaparece o *Correio oficial* em sua segunda fase, até cessar novamente, por ato do governador major Rodolfo Gustavo da Paixão, no dia 26 de abril de 1890, a partir de então os atos da administração republicana de Goiás passam a ser divulgadas no jornal do partido político dominante, o “Goyaz”. Em 1894 migra para o *Semanario Oficial*, tendo seu primeiro número publicado no dia 4 de outubro de 1894 e depois suspenso em 15 de fevereiro de 1900, ressurge em 1906, e novamente é interrompido em 1909. Em 1912 é que o *Correio oficial* ressurge pela terceira vez, em 1913 o Governo passa a inserir os atos da administração na “Imprensa”, de propriedade de Pacífico Marques Aranha. Pela quarta vez, o *Correio oficial* reaparece em janeiro de 1915, impresso em tipografia de domínio particular.

Em 30 de julho de 1917, por meio da Lei nº 316 (GOYAZ), é definitivamente criada a *Imprensa Oficial*, sancionada pelo presidente coronel Miguel da Rocha Lima e regulamentada pelo Decreto nº 5.692, de 11 de abril de 1918, no governo de João Alves de Castro. A partir de janeiro de 1921 passa a ter publicação diária e sem interrupções e em 1940, por intermédio do diretor do órgão oficial, o jornalista Garibaldi Teixeira, é aparelhado com modernas máquinas.

No governo de Brazil Ramos Caiado<sup>13</sup>, o *Correio oficial* vive o princípio de sua fase áurea, com destaque para a criação do “Suplemento pedagógico” e o “Correio Judiciário”, que, segundo seus admiradores, atestavam o valor daqueles que colaboravam nessas sessões e também o grau de cultura daquele que autorizava a sua publicação, seu distinto Diretor, Dr. Gumercindo, honrando suas páginas de Pedagogia e Jurisprudência.

O *Correio oficial* circulou até o dia 31 de dezembro de 1943, 107 anos, portanto, data em que suspende definitivamente sua publicação para se transformar em *Diário Oficial*, órgão rigidamente oficial, sem parte noticiosa, doutrinária ou de caráter social, adotando, na medida do possível, a estrutura do Diário Oficial da União. Dessa forma, nossa análise iniciou em 1918, com o jornal de nº 151, até o ano de 1943, nº 4.696; no ano de 1944, nossa análise se refere ao Diário Oficial nº 1 ao nº 268.

Os exemplares do *Correio oficial* de Goyaz (1920-1944) foram localizados na Hemeroteca Digital (1918-1921) e no acervo do Arquivo Histórico Estadual (AHE) (1922-1944), na cidade de Goiânia, na seção de documentos encadernados do governo, bem como as

---

<sup>13</sup> Brasil Ramos Caiado esteve à frente do governo de Goiás no período de 9 de abril de 1927 a 13 de julho de 1929.

mensagens e os relatórios dos governadores/presidentes do estado de Goiás. O jornal, além das legislações, publicou diversas matérias sobre a instrução pública no estado em diferentes colunas. Porém, a mais significativa foi a “Secção Pedagogica”, suplemento do *Correio oficial*, criada em maio de 1930 pelo Secretário do Interior e Justiça e dirigida pelo professor José Cardoso. Embora não tivesse aspecto de revista,

[...] era maior que uma simples secção, dado o número de artigos oportunos e cheios de ensinamentos em questões de educação e problemas de pedagogias e didática de alta valia ventilados em suas colunas.

Teve, entretanto, uma vida efêmera, aspecto humilde no feitio, mas representava a semente de uma idéia que lançada em bom terreno, teria de germinar, crescer e dar frutos em futuro próximo. Além disso serviu ela de estímulo e amparo à cultura e à inteligência do professorado goiano e representou sem dúvida nenhuma, o marco do início de reais transformações no ensino primário e normal do Estado de Goiaz (REVISTA DE EDUCAÇÃO E SAÚDE, n. 22, 1946, p. 11-12).

O objetivo da “Secção Pedagogica” era provocar debates educacionais sobre as questões que pudesse iluminar o campo de ação dos educadores goianos e fixar normas de conduta à luz de irrefutáveis argumentos “psycho-pedagogicos”, sugerir dúvidas que exigissem estudos especializados da criança e determinassem pesquisas fecundas a fim de resultar práticas eficazes nas escolas (CORREIO OFICIAL, 6 maio 1930).

A outra fonte selecionada para a pesquisa foi o periódico *Revista de Educação* de Goiás, em sua primeira fase<sup>14</sup>, que compreende do nº 1 de 1937 ao nº 21 de 1944. Conforme o entendimento de Carvalho (2004, p. 48):

Jornais e revistas podem contribuir para estudos reflexivos sobre a trajetória da educação, pois através deles manifestam-se, um modo ou de outro, os problemas educacionais, revelam-se as múltiplas faces dos processos educativos e compreenderem-se [sic] as dimensões sociais da educação, ultrapassando uma mera descrição das idéias, das reformas, dos programas e das práticas educativas.

---

<sup>14</sup> A Revista teve ainda mais duas fases. A segunda teve início em 1945 sofrendo uma alteração em sua denominação por meio do Decreto-Lei nº 186, de 24 de novembro de 1945, mas só foi editada em janeiro de 1946 com o nº 22, passando a ser nomeada *Revista de Educação e Saúde*, dirigida pela Professora Floraci Artiga Mendes, Catedrática de Pedagogia e Psicologia da Escola Normal Oficial do Estado, até o nº 31-32 no ano de 1946. Nos anos de 1947 a 1948 a revista não circulou, reapareceu em 1949, sob os números 33-34 e 35-36, novamente com a denominação de *Revista de Educação*, no então governo do Engenheiro Coimbra Bueno, dirigida pelo Professor Benjamim Segismundo de Jesus Roriz. A terceira fase da revista se deu após um decênio de inatividade. O governador do estado, José Ludovico de Almeida, por meio do Decreto nº 499, de 8 de setembro de 1958, lança o nº 37 da *Revista de Educação*, como órgão oficial da Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Goiás, tendo como diretora a professora Amália Hermano Teixeira, Catedrática do Instituto de Educação de Goiás. O último número localizado foi o 52, datado de 1962.

Nas postulações de Nóvoa (2002), os periódicos permitem abranger a realidade do campo educativo em toda a sua complexidade. Dificilmente se encontra um *corpus* documental que exprima com tanta riqueza os debates, os anseios, as desilusões e as utopias que têm assinalado o projeto educativo nos últimos dois séculos. Nele estão presentes todos os atores: alunos, pais, professores, políticos, comunidade, dentre outros. Para o autor, quase sempre, suas páginas desvelam “a quente”, as questões essenciais que atravessaram o campo educativo numa determinada época. A escrita jornalística não foi ainda, muitas vezes, depurada das imperfeições do quotidiano e permite, por isso mesmo, leituras que outras fontes não autorizam” (NÓVOA, 2002, p. 30-31).

Por meio das revistas especializadas em educação, é possível “analisar a participação dos agentes produtores do periódico na organização do sistema de ensino e na elaboração dos discursos que visam a instaurar as práticas exemplares” (CATANI, 1996, p. 117). Por fim:

Com a preocupação de avaliar a política das organizações, as preocupações sociais, os antagonismos e filiações ideológicas e as práticas educativas, a imprensa periódica educacional – feita por professores para professores, feita para alunos por seus pares ou professores, feita pelo Estado ou outras instituições (sindicatos, partidos políticos, associações e Igreja), contém e oferece muitos dados básicos para a compreensão da História da educação e do Ensino (CATANI; BASTOS, 1997, p. 5).

Diante das justificativas apresentadas pelos pesquisadores com relação a utilização dos periódicos como fonte para a história da educação, selecionamos a *Revista de Educação de Goiás* para analisar o processo de renovação pedagógica do ensino público primário no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, pois trata-se de uma fonte capaz de fornecer informações relevantes para a “elucidação dos modos de organização e da dinâmica do campo educacional” (CATANI, 1996, p. 127).

A *Revista de Educação de Goiás* foi escolhida por ser órgão oficial de instrução do estado, criada para difundir o ideário pedagógico contemporâneo. Utilizamos apenas a primeira fase da Revista porque é a que abrange as discussões sobre a disseminação do ideário escolanovista no estado de Goiás, fato que pode ser comprovado na apresentação do primeiro número da Revista, que deixa claro o intuito da sua criação: “Espendidas, em linhas gerais, as apreciações que me cumpria fazer em torno da ‘Escola Nova’, para difusão de cujos métodos pedagógicos nasceu esta revista, nada temos de acrescentar a estas palavras de apresentação” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, nº 1, 1937, p. 11).

Na segunda fase da revista, a qual foi editada em janeiro de 1946, com a denominação de *Revista de Educação e Saúde*, o foco principal deixa de ser a renovação pedagógica. O Secretário de Estado de Educação e Saúde, José Gumercindo Marquez Otéro, explica que:

O Programa da Revista, portanto é amplo e fecundo, como sua finalidade é *patriótica*, creadora, harmonizadora de tendências e caracteres e de ação altamente *cívico-social*, elegante, educativo, essencialmente cultural, representados pelo seu objetivo magnífico de fundar clubes, grêmios, festivais, congressos, conferências, etc. Procurando por todas as formas esclarecer o pensamento educacional de tôdas as classes discentes e docentes da Escola Goiana, esforçar-se-á pelo “aperfeiçoamento profissional do magistério estadual” e se isto conseguir terá realizado o seu programa (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 22, 1946, p. 12-13, grifo nosso).

Após a implantação do novo regime que ficou conhecido como Estado Novo, o ideário escolanovista não se apresentou de forma relevante nas legislações a partir de 1937 no estado de Goiás, como ocorreu na década de 1920 e no início da década de 1930, mas o mesmo não aconteceu com a *Revista de Educação*, que continuou, em sua primeira fase, disseminando os adventos da renovação pedagógica centrada nos interesses da criança. Contudo, também não ficou isenta dos novos propósitos políticos, de criar um novo homem e uma nova sociedade, de homens moralmente justos e devotos à pátria.

Com o Estado Novo, a notoriedade do movimento renovador educacional adentrou em decadência pois o novo regime não proporcionou aos educadores liberais uma alternativa apenas técnico-pedagógica. Foi exigido que eles assumissem o compromisso de difundir a ideologia do estado autoritário, porém os principais renovadores não apoiaram a causa. Alguns se acomodaram, outros foram afastados como Anísio Teixeira, o que resultou no retrocesso na aplicação da pedagogia nova (BRZEZINSKI, 1987).

O novo regime político impunha “a adoção de uma política de educação, autoritária e centralizadora<sup>15</sup>, voltada para o desenvolvimento do espírito patriótico e nacionalista, a fim de garantir um regime de paz política e social” (BRZEZINSKI, 1987, p. 65). A pátria, a religião e a família passam a ser a base para recompor e estruturar os princípios básicos da nacionalidade.

Nesse novo contexto, a família passa a ser responsável pela formação integral de seus filhos por influência da igreja católica, cabendo à escola dar seguimento ao processo iniciado no lar. Embora houvesse o interesse em alfabetizar o maior número possível da população,

---

<sup>15</sup> Em Goiás, todo o ensino estava subordinado ao Conselho Estadual de Educação e à Diretoria Geral de Educação, as escolas não possuíam autonomia sequer para escolher o método de ensino a ser empregado ou para realizar qualquer mudança nos programas de ensino (ver Seção 1).

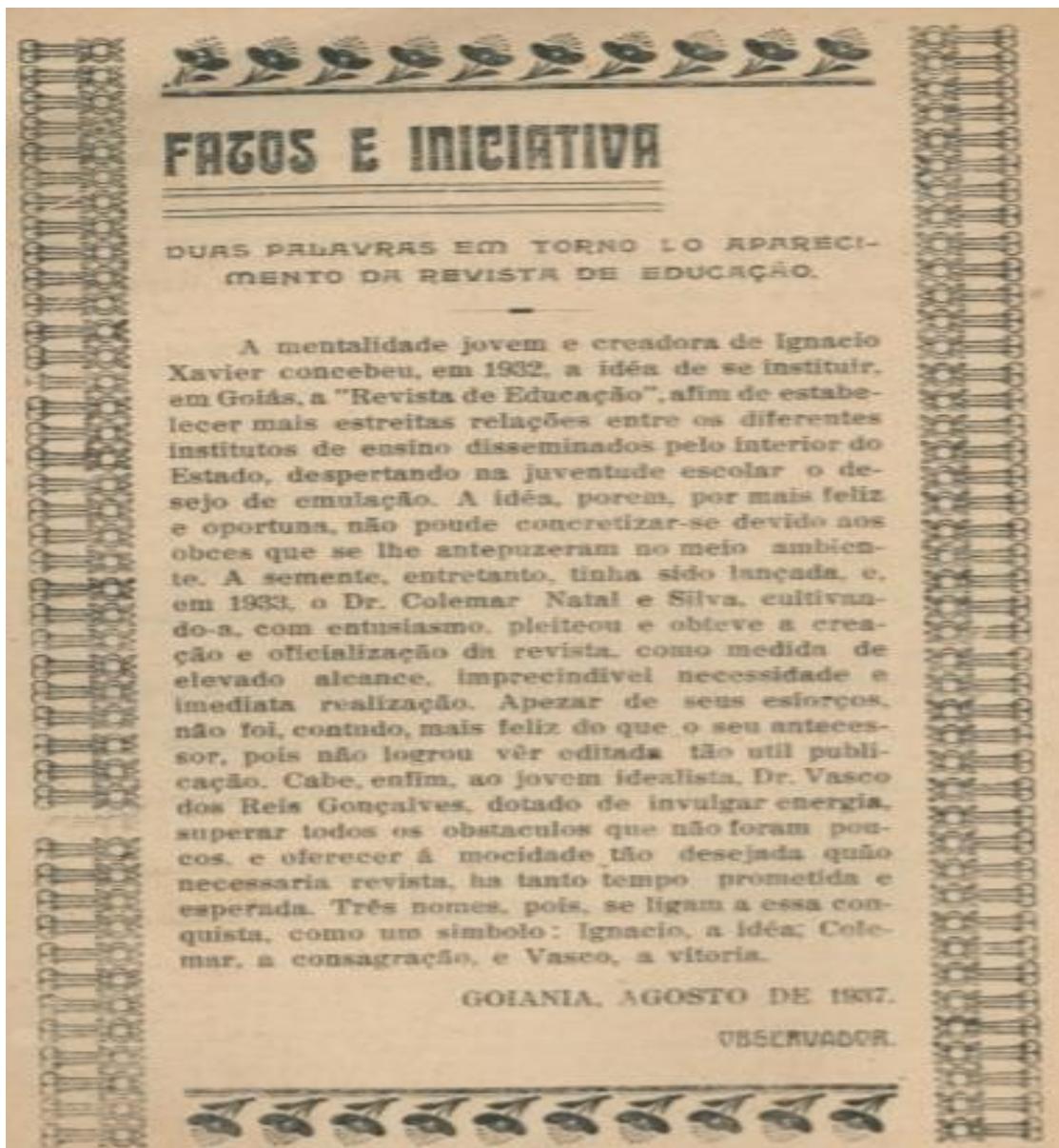
havia o desejo de ampliar o alcance da difusão ideológica do nacionalismo e dos princípios da disciplina cívica e moral, com o propósito de formar o homem nacional, para participar politicamente da sociedade nacional (BRZEZINSKI, 1987). O corpo deveria ser cuidado, pois se transformaria em um instrumento de trabalho e esses cuidados deveriam começar o mais cedo possível, como nas escolas primárias, ou ainda, nos jardins de infância.

Para formar esse novo homem, era fundamental primeiro formar o professor e, para tanto, surge a *Revista de Educação* de Goiás, que resultou da criação da “Secção Pedagógica”, suplemento do *Correio oficial*, em maio de 1930, tendo como mentor o Secretário do Interior e Justiça, Dr. José Gumercindo Marquez Otero e dirigida pelo professor José Cardoso. Conforme Dr. Wilson Lourenço Dias, secretário de estado da Educação de Goiás em 1959, em reportagem concedida a *Revista de Educação* (Ano XVII, n. 37, 1959) essa secção foi a precursora da *Revista de Educação e História do Estado de Goiás*, criada no dia 12 de junho de 1933, por meio do Decreto nº 3.482. Apesar de ter sido criada em 1933, só teve seu primeiro número publicado em setembro de 1937, tendo o que chamaram de primeira fase da revista, a qual foi encerrada em junho de 1944 sob o nº 21.

Sendo assim, no governo do Interventor Federal Pedro Ludovico Teixeira, foi criada no estado de Goiás, a revista oficial de instrução, nos moldes da revista congênere de Minas Gerais, denominada de *Revista Goiana de Educação e História*, e que seria editada mensalmente nas oficinas da Imprensa Oficial do estado, tendo como diretor nato o Diretor Geral do Interior e como vice-diretor o Diretor do Liceu de Goiás.

A revista com a denominação *Revista de Educação e História do Estado de Goiás*, não foi editada, fato esse comprovado pela publicação “Fatos e iniciativas” conforme evidencia a Figura 1.

**FIGURA 1 – Fatos e Iniciativa<sup>16</sup>**



**Fonte:** REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, set./out. 1937.

<sup>16</sup> **FATOS E INICIATIVA**

**DUAS PALAVRAS EM TORNO DO APARECIMENTO DA REVISTA DE EDUCAÇÃO**

A mentalidade jovem e creadora de Ignacio Xavier concebeu, em 1932, a idéa desse instituir, em Goiás, a "Revista de Educação", afim de estabelecer mais estreitas relações entre os diferentes institutos de ensino disseminados pelo interior do Estado, despertando na juventude escolar o desejo de emulação. A idéa, porém, por mais feliz e oportuna, não pôde concretizar-se devido aos obces que se lhe antepuseram no meio ambiente. A semente, entretanto, tinha sido lançada, e, em 1933, o Dr. Colemar Natale Silva, cultivando-a, com entusiasmo, pleiteou e obteve a criação e oficialização da revista, como medida de elevado alcance, imprecindível necessidade e imediata realização. Apezar de seus esforços, não foi, contudo, mais feliz do que o seu antecessor, pois não logrou vêr editada tão útil publicação. Cabe, enfim, ao jovem idealista, Dr. Vasco dos Reis Gonçalves, dotado de invulgar energia, superar todos os obstáculos que não foram poucos, e oferecer á mocidade tão desejada quão necessaria revista, há tanto tempo prometida e esperada. Três nomes, pois, se ligam a essa conquista, como um símbolo: Ignacio, a idéa; Colemar, a consagração, e Vasco, a vitória.

GOIANIA, AGOSTO DE 1937.  
OBSERVADOR.

A Revista de nº 1 foi então denominada de *Revista de Educação*, comprovada pela Figura 2, tendo estampada em sua capa o vulto de Pedro Ludovico Teixeira, que, segundo Vasco dos Reis, diretor da Revista, era fonte de encorajamento e de inspiração para todos. O governador foi felicitado com os seguintes dizeres: “Qualquer programa em matéria de instrução ou em outra, é hoje possível em Goiaz, depois da gigantesca reforma realizada pelo genial Pedro Ludovico. Seu nome e sua efígie são para nós um escudo e uma bussola, uma espada e um pendão” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1937, p. 5).

**FIGURA 2** – Capa da primeira *Revista de Educação* de Goiás



**Fonte:** REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, set./out. 1937.

Com o intuito de conseguir acesso ao maior número de revistas possível, percorremos as bibliotecas da Universidade Federal de Goiás e da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, a Biblioteca Estadual Escritor Pio Vargas; os Arquivo Histórico de Goiás (AEHG), o Instituto de Pesquisas e Estudos Históricos do Brasil Central (IPEHCC) e o Instituto Histórico e Geográfico de Goiás (IHGG), todos localizados na cidade de Goiânia. Na cidade de Goiás visitamos o Arquivo Frei Simão Dorvi e a Secretaria Municipal de Educação, além das bibliotecas de algumas escolas municipais. Também entramos em contato com a Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, mas nos foi informado que até aquele momento de nosso contato, o prédio que abriga os periódicos se encontrava em reformas sem data prévia de encerramento, não sendo permitido consultas nesse período. Outra ajuda vital foi a de um colega pesquisador, Juliano Guerra Rocha, que conseguiu alguns números e gentilmente os compartilhou.

Após essa busca, conseguimos encontrar, da primeira fase da revista, 13 exemplares, conforme disposto no Quadro 2.

**QUADRO 2 – Exemplares localizados da *Revista de Educação* em sua primeira fase**

Ano e número da revista	Mês de publicação	Ano de publicação	Número de páginas
Ano I, nº 1*	Setembro e outubro	1937	66
Ano I, nº 2	Novembro e dezembro	1937	52
Ano II, nº 3	Maio e junho	1938	63
Ano II, nº 4	Julho e agosto	1938	54
Ano III, nº 6	Outubro de 1938 a junho de 1939**	1938-1939	39
Ano III, nº 7	Julho e agosto	1939	34
Ano III, nº 9	Novembro e dezembro	1939	36
Ano IV, nº 10	Janeiro a abril	1940	42
Ano V, nº 11	Maio a agosto	1940	58
Ano V, nº 12	Setembro e outubro	1940	27
Ano V, nº 13	Novembro e dezembro	1940	28
Ano VI, nº 16-17	Julho a dezembro	1941	70
Ano IX, nº 21	Outubro de 1943 a junho de 1944	1943-1944	46

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados extraídos das Revistas de Educação em sua primeira fase (1937-1944).

\* Na revista de nº 1 estão suprimidas as páginas 14, 15, 16, 40, 41, 61 e 62.

\*\* A *Revista de Educação* de nº 7 apresenta uma retificação e um aviso referente à *Revista de Educação* nº 6, informando que esta corresponde aos meses de outubro de 1938 a junho de 1939 e não de julho, como está publicado. Avisa ainda aos seus assinantes que não haveria mais atrasos em sua circulação.

A revista foi criada a pedido da Diretoria Geral do Interior, tendo como diretor o Dr. Vasco dos Reis Gonçalves, e como redator o Professor Gentil Augusto Lino, para ser um órgão

oficial do ensino que ventilasse as questões pedagógicas contemporâneas e que ofertasse curso a todas as resoluções oficiais que interessassem à instrução primária, secundária e superior. Para seus idealizadores, contribuiria para o melhor aparelhamento do professorado, difundindo as teses pedagógicas mais relevantes da atualidade, despertando o interesse pelas novas conquistas do ensino, além de permitir o intercâmbio entre ideias dos professores do estado de Goiás e dos outros estados da federação. Também eram razões para sua edificação o estímulo aos professores por verem seus trabalhos divulgados; a baixa remuneração dos professores não os permitiam assinar outras revistas que os colocassem a par dos processos pedagógicos atuais; o estado não possuía uma revista histórica e cabia ao governo cultivar a história para despertar o interesse pelo seu estudo (GOIAZ, 1933).

Todos os professores de institutos primários, secundários e superiores eram obrigados a assinarem a revista, cuja contribuição de um mil réis era descontada em folha. Somente os professores aposentados ou inativos eram isentos da referida taxa (GOIAZ, 1933).

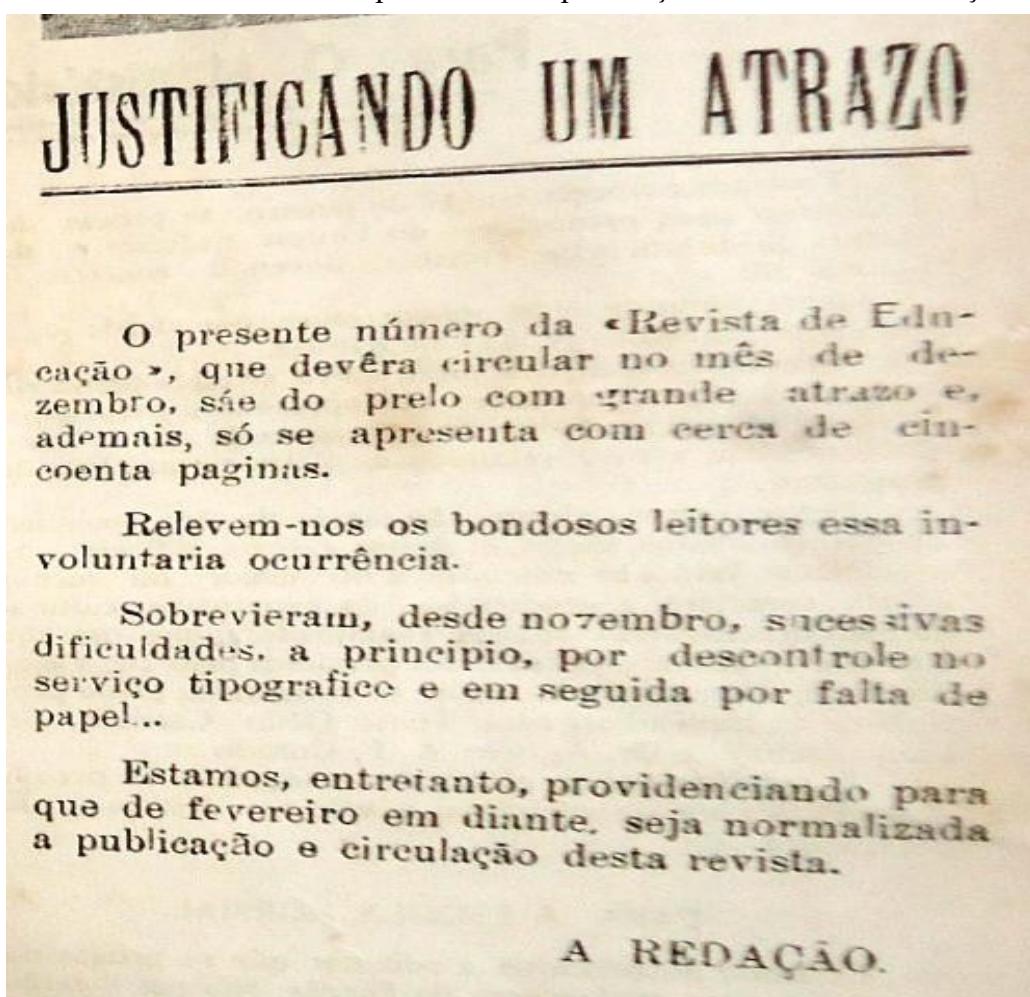
Por essa razão, a *Revista de Educação* de Goiás se tornou o principal veículo de formação dos professores e foi considerada por Vasco dos Reis um veículo de aquisição de conhecimento para o professorado goiano, sem a qual gastariam muito tempo e dinheiro percorrendo vasta literatura pedagógica. Na revista de nº 3, Vasco dos Reis relata todos os empreendimentos que foram realizados no estado em prol do progresso de Goiás:

- 1 – Congresso de Educação, onde foram ventilados todos os assuntos concernentes à evolução do ensino no Estado.
- 2- Criação na Diretoria Geral do Interior do cargo de Assistente Técnico do Ensino.
- 3 – Aparecimento da “Revista de Educação”.
- 4 – Estabelecimento do Serviço de Assistência médica e buco-dentária escolar, já funcionando em vários municípios (Goiânia, Anápolis, Pires do Rio, Pouso Alto e Trindade).
- 5 – Ação Pró-matricula – trabalho que já conseguiu aumentar para 3.000 o número de alunos matriculados em nossas escolas primárias.
- 6 – Varias nomeações de professores, derivadas do aumento de crianças matriculadas.
- 7 – Projeto de construção de dois prédios modelos para Grupos Escolares e inúmeros reparos e adaptações em estabelecimentos de ensino.
- 8 – Elaboração de um código de ensino tecnicamente projetado, para adaptações das iniciativas educacionais, (em pleno andamento).
- 9 – Seleção de professores para a Escola Normal Oficial, por meio de concurso.
- 10 – Seleção de professores primários, por meio de concurso, em todo o Estado.
- 11 – Instalação do refeitório Escolar para as crianças pobres e organização da biblioteca ativa dos professores.

12 – Divisão do Estado em zonas ou circunscrições escolares para efeito de seleção do professorado e orientação técnica (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 3, 1938, p. 11-12).

A princípio era para a revista ser editada mensalmente, mas isso não ocorreu, é possível encontrar em suas páginas a menção de que era uma publicação mensal e também bimestral, porém o que de fato ocorreu foi que não houve uma periodicidade fixa. Na revista de nº 2 o redator expõe a justificativa presente na Figura 3.

**FIGURA 3** – Justificativa pelo atraso de publicação da *Revista de Educação*



**Fonte:** REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, contra-capa.

A revista foi criada para atender diferentes níveis de ensino: primário, secundário e superior, mas após a leitura dos artigos publicados é possível verificar que o foco foi o ensino primário. Muitos reformistas brasileiros acreditavam e defendiam que a reforma educacional deveria começar pela base do sistema e substituir a pedagogia tradicional pela pedagogia nova. Um deles era Fernando de Azevedo (1975, p. 158) que preconizava os princípios renovadores que “adotaram e sacudiram o sistema escolar nas suas bases deviam circular em sentido vertical

como uma nova seiva que subisse do ensino primário e normal, para atingir, provocando movimento de reação, as superestruturas do sistema escolar". Contudo, para que isso se materializasse era vital ter pessoas especializadas, capazes de transformar as ideias e a fundamentação teórica em prática.

A revista tinha um propósito exclusivamente educacional e, conforme já explicitado na sua lei de criação, os professores teriam a oportunidade de ver seus trabalhos ali publicados. Só na revista de nº 2 (1937) foi possível encontrar três anúncios requisitando a colaboração de professores e de estudiosos da educação:

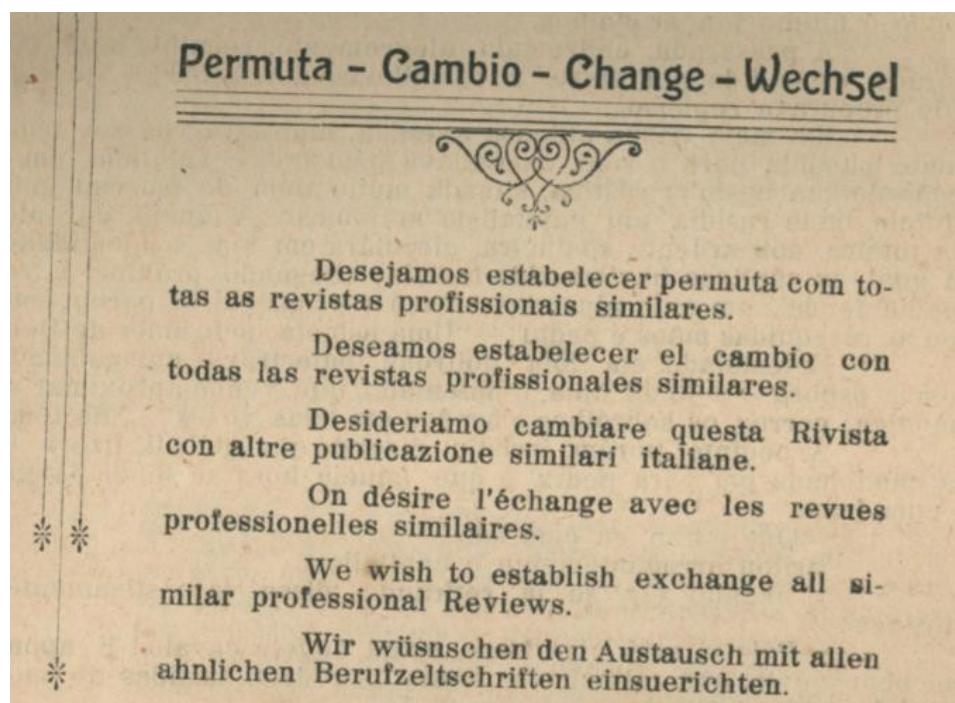
As colunas da "Revista" ficam franqueadas aos professores e demais estudiosos que desejarem colaborar na obra educativa." (p. 11).

PEDIMOS aos estabelecimentos de ensino primário e secundário, públicos e particulares, de todo o Estado, bem como aos respectivos professores, que nos remetam notícias e documentações escritas ou fotográficas de todos os fatos e aspectos da vida escolar, atuais ou históricos, que hajam observado e que julguem dignos de divulgação. (p. 13).

Só se aceitam anúncios que tenham interesse para o ensino e para os professores. (Contra capa).

A revista também realizava a permuta de publicações com revistas congêneres de outros estados e de outros países. A Figura 4 evidencia um pedido em diversos idiomas.

**FIGURA 4 – Permuta de revistas profissionais similares**



**Fonte:** REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1937, p. 49.

Na análise das revistas localizadas para esta pesquisa foi possível perceber que muitos professores, de diferentes municípios, de outros estados, e até de outros países, como Portugal, contribuíram com matérias para publicação com assuntos diversos, mas sempre relacionados à educação, mais precisamente à Escola Nova, além, é claro, de vários intelectuais que se destacaram no cenário educacional goiano.

Muitas publicações não constam a identificação de quem as redigiu, possivelmente são de autoria do diretor ou dos redatores da revista. No Quadro 3 relacionamos todos os autores que publicaram na primeira fase da revista, bem como a função que exerciam e o número de publicações.

**QUADRO 3 - Colaboradores da *Revista de Educação* de Goiás**

Autor – Nome	Função	Número de publicações
A. A. Fleury	Catedrático de Química do Liceu de Goiás	3
A. M. Aguayo	Escritor	1
Abner de Moura	Escritor	2
Albertina Guimarães	Sem registro	1
Alfredo de Faria Castro	Diretor da Escola Normal Oficial do Estado de Goiás/Professor do Colégio Oficial de Goiás	2
Alfredo Gomes	Sem registro	1
Alice de Aquino	Sem registro	1
Amalia Hermano Teixeira	Sem registro	1
America de Sousa	Sem registro	1
Baltazar dos Reis	Sem registro	1
Beatriz Albernaz	Professora	1
Borges dos Santos	Sem registro	1
Celia Arantes	Professora do Grupo Escolar “Cel. João de Araujo, Pouso Alto	1
Celia França Martins Araujo	Professora Campo Formoso	1
Celso P. Brown	Sem registro	2
Costa Rego	Sem registro	1
Cristina Dias	Professora técnica de Minas	1
Cypriano Esteves das Dores	Sem registro	1
Damores do Amaral	Professora Santa Rita do Paranaíba	1
Decroly	Escritor	1
Désia de Salles Marques	Professora do Grupo Escolar de Goiaz	1
Dina Antunes de Oliveira	Sem registro	1
E. de Paula	Professora do 2º ano do Grupo Escolar de Itaberaí	1
E. F. Kunicki	Professor	1
Everaldo Backeuser	Sem registro	1
F. Pimenta Netto	Sem registro	1
Firmino Costa	Sem registro	2
Floriza Rodrigues de Morais	Sem registro	1

Autor – Nome	Função	Número de publicações
Gabriela Guimarães Freitas	Diretora e professora da Escola São Sebastião de Planaltina	1
Garcia Domingues	De “Escola Portugueza”	1
Genesy de Castro e Silva	Sem registro	3
Gentil Augusto Lino	Assistente técnico do ensino/ Inspetor de Ensino/ Professor e redator da <i>Revista de Educação</i>	8
Geny Canêdo	Sem registro	1
Geraldo Valle	Sem registro	1
Graziela Felix de Sousa	Professora Pires do Rio	1
Goyany dos Reis Araujo	Professor do Grupo Escolar Môdelo	1
Guilherme Xavier de Almeida	Sem registro	1
Guimarães Lima	Sem registro	1
Helio A. Lobo	Sem registro	1
Hélion Póvoa	Professor, chefe do serviço de nutrição da Policlínica do Rio de Janeiro	1
Idaleta Mota	Sem registro	1
Irene do Carmo Oliveira Jaime	Sem registro	1
Ivêta Cunha Campos	Sem registro	1
Jandira Hermano	Sem registro	1
J. Carneiro Felippe	Presidente Comissão Censitária Nacional	1
J. Lopes Rodrigues	Catedrático da Escola Normal Oficial	2
João d’Abreu	Presidente da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás	1
João Teixeira Alvares Junior	Sem registro	1
Joaquim de Carvalho Ferreira	Professor do Grupo Escolar Môdelo	1
Joaquim Elidio da Silveira	Sem registro	1
Joaquim Severiano Péclat	Professor de Música da Escola Normal Oficial	1
Jonathas Serrano	Escritor	1
José R. Neto	Sem registro	1
Laurinda S. Oliveira Moura	Sem registro	1
Leonilde Araujo	Diretora do Grupo Escolar “Pedro Ludovico” em Campinas	1
Lidia Geralda Rossi Arantes	Aluna da 4ª série Normal, Colégio Santa Clara, Goiânia	1
Lucy Gonzaga Siqueira	Sem registro	1
Luiz Galdames	Educador chileno	1
Luiz Gonzaga Fleury	Sem registro	1
Lys Pereira	Sem registro	1
M. Joaquina Curado	Professora Pirenópolis	1
Manoel Gomes Pereira	Sem registro	1
Maria A. França	Sem registro	1
Maria de Lourdes Lisbôa e Castro	Sem registro	1
Maria França Gonçalves	Sem registro	1
Maria Isabel Reis	Professora do Grupo escolar de Corumbaíba	1
Maria Luiza Nogueira	Sem registro	1

Autor – Nome	Função	Número de publicações
Maria M. Saldanha	Sem registro	1
Maria Paula Fleury de Godoy	Sem registro	2
Maria U. M. Monteverde	Sem registro	1
Marilda Palinia	Sem registro	1
Mathilde Maria Luiza Leduc	Professora de Rio Verde	1
Maximo Domingues	Sem registro	4
Modestina das Dôres Fônseca	Professora Itaberaí	1
Nair Bragança	Sem registro	1
Nely Alves de Almeida	Sem registro	1
Nympha Ferreira de Moraes	Professora	1
Ophelia S. do Nascimento Monteiro	Professora de Didática da Escola Normal Oficial	3
Othoniel Soter Gomes de Araujo	Sem registro	1
Pedro Celestino da Silva Filho	Professor	3
Ruth R Neddermeyer	Professora	1
Sostenes Vasconcelos	Professor	1
V. de Almeida	Sem registro	1
Vasco dos Reis Gonçalves	Diretor da Diretoria Geral da Educação e da <i>Revista de Educação</i>	7
Venerando de Freitas Borges	Sem registro	1
Vera de Oliveira Ribeiro	Sem registro	1
Victor Coelho de Almeida	Sem registro	2
Zenaide Borges	Aluna 3º Normal, Colégio Santa Clara, Campinas	1
Zoroastro Artiaga	Escritor	1

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base nas *Revistas de Ensino* de Goiás em sua primeira fase (1937-1944).

Em análise ao Quadro 3 constatamos que dos 89 colaboradores dos números localizados da primeira fase da revista, apenas 40 foram identificados, mas como ela tinha o propósito de dar visibilidade às teorias e às práticas da escola renovada, utilizando para isso a cooperação dos professores de todo o estado de Goiás, acreditamos que a maior parte dos que não foram apontados, seja de professores do ensino primário, secundário ou superior.

Quanto ao número de colaborações, vimos que a cada edição foi dada a oportunidade para pessoas distintas publicarem seus trabalhos, as quais os enviavam para a Diretoria Geral de Educação analisar e esta, com certeza, primava por assuntos relacionados à renovação pedagógica, principalmente no ensino primário<sup>17</sup>.

Nas páginas das revistas encontradas foi possível visualizarmos, tanto a disseminação do ideário escolanovista, como, também, uma educação que tinha como base ideológica a

---

<sup>17</sup> Não localizamos nenhum regulamento da *Revista de Educação* na sua primeira fase.

exaltação da nacionalidade, que apregoava a importância da escola para a reconstrução da sociedade brasileira, além dos preceitos morais e o temor a Deus.

A Revista veiculou vários temas, mesmo assim é possível afirmarmos que a maior parte deles, de alguma forma, está relacionada à Escola Nova. Mas, também, é possível verificar a influência do nacionalismo, do amor à pátria, do papel da família na educação da criança e na formação moral do homem por meio dos preceitos religiosos. Na tentativa de colocar em prática os pressupostos da escola renovada, a revista tornou-se um disseminador de conceitos e de práticas para os professores, além de porta voz dos feitos governamentais, que estavam alicerçados no tripé: pátria, família e religião.

Como fontes secundárias utilizamos livros, artigos, teses e dissertações de historiadores goianos, que pesquisaram a história social, econômica, cultural e educacional de Goiás, no período de 1918 a 1944; e de historiadores da educação.

A pesquisa foi estruturada em quatro seções. A primeira delas intitulada "Renovação pedagógica na instrução pública primária no âmbito da legislação estadual" (1918-1944), no qual apresentamos uma breve análise histórica do estado de Goiás com o propósito de compreendermos o contexto em que ocorreram as tentativas de renovação pedagógica da instrução pública primária, depois analisamos as legislações educacionais estaduais com o intuito de inquirir se estas apresentaram propostas de renovação para o ensino público primário. O objetivo proposto para a seção foi o de examinar as legislações promulgadas no período de 1918 a 1944 verificando se trouxeram inovações para a instrução pública primária goiana e para a formação dos professores e em que diretrizes se apoiavam.

“A Escola Nova: base da renovação pedagógica na instrução pública primária” é o título da segunda seção. Nela, abordamos os pressupostos da Escola Nova e posteriormente a sua interface com as prescrições apresentadas pelos agentes reformadores da instrução pública primária presentes na *Revista de Educação de Goiás* e no *Correio oficial* de Goiás. O objetivo proposto consistiu em verificar se os pressupostos da Escola Nova foram utilizados no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana.

Na terceira seção intitulada “Nacionalismo e moralidade nos projetos de renovação pedagógica na instrução pública primária”, apresentamos uma breve análise do surgimento das propostas nacionalistas, estabelecemos a relação entre a Escola Nova e a moralidade, e em seguida analisamos como essas ideias permearam as prescrições apresentadas pelos agentes reformadores da instrução pública primária presentes na *Revista de Educação de Goiás* e no *Correio oficial* de Goiás. O objetivo da seção consistiu em investigar se o ideário nacionalista e a moralidade influenciaram as reformas da instrução pública primária goiana.

Na quarta seção, denominada “O movimento higienista no processo de renovação na instrução pública primária”, expusemos o panorama entre a Escola Nova e a Higiene e posteriormente sua relação com as prescrições apresentadas pelos agentes reformadores da instrução pública primária presentes na *Revista de Educação de Goiás* e no *Correio oficial* de Goiás. O objetivo estabelecido foi o de verificar se as ideias higienistas foram incorporadas no processo de renovação da instrução pública primária goiana.

# **1 RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO ÂMBITO DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL (1918-1944)**

O objetivo desta seção foi examinar as legislações promulgadas no período de 1918 a 1944 verificando se trouxeram inovações para a instrução pública primária goiana e para a formação dos professores e em que diretrizes se apoiavam.

Para tanto, realizamos uma análise no *Correio oficial*, apenas com o propósito de localizar quais foram as leis e os decretos promulgados, tendo em vista que o Jornal em questão tinha como objetivo a divulgação dos atos do governo do estado de Goiás. Selecioneamos para análise as legislações que se referiam, de alguma forma, a instrução pública primária.

No intuito de compreendermos o contexto em que ocorreram as tentativas de renovação da instrução pública primária no estado de Goiás, tecemos um breve histórico sobre o estado de Goiás antes de adentrarmos no exame das legislações estaduais.

## **1.1 Apontamentos históricos sobre o estado de Goiás**

Por causa de sua localização na parte central do Brasil, o estado de Goiás teve muitas desvantagens com relação ao intercâmbio com os outros estados mais desenvolvidos. Uma delas era não contar com o principal caminho natural para o progresso, o oceano; outra era a precariedade das suas vias fluviais; e, por último, não possuir ferrovias. Todo o escoamento da produção era feito por meio de tropas, que percorriam trilhas em direção aos centros econômicos mais desenvolvidos (SILVA, 1975).

Com a educação não era diferente, a distância dos centros de maior desenvolvimento deixava a população “à mercê de injunções políticas e de manifestações da capacidade administrativa dos governantes. Dentre outros fatores, estes foram causa de um *status cultural e social menos expressivo*” (SILVA, 1975, p. 23, grifo da autora).

Silva (1975) explica que no período colonial a exploração do ouro atraiu colonos de outras províncias, mas as riquezas eram todas escoadas para fora do estado de Goiás, o que acarretou o empobrecimento dos povos. Com a decadência das minas, a maioria dos que lá permaneceram deixaram os arraiais e as vilas para se fixarem no campo, com a ruralização que permaneceu durante o período imperial, a economia goiana passou a se concentrar na agricultura e na pecuária desenvolvida em caráter extensivo, com uma população escassa. Nos locais mais habitados, o comércio praticamente só atendia as necessidades básicas dos moradores, os poucos produtos produzidos não tinham mercado dado a escassez de escoamento.

Com a chegada da República pouca coisa havia mudado. O estado investia na produção de fumo porque possuía mercado externo, cultivava principalmente arroz, milho e feijão e criava gado a solta. Concernente ao gado, os fazendeiros não iam à procura de compradores, esperavam a chegada anual dos boiadeiros, fato que designou aos goianos a reputação de indolentes. Todavia, essa forma de transação trouxe alguns benefícios ao estado, além do lucro, contribuiu para a abertura de estradas que, na verdade, consistiam em simples trilhas feitas pelos cascos dos animais e alargadas pelos carros de bois (SILVA, 1975).

As más estradas eram responsáveis pelo pouco rendimento da agricultura em Goiás, que se localizava a centenas de léguas do litoral brasileiro. Dois meses ou mais era o período gasto para se chegar ao estado de São Paulo, “rios sem pontes, distâncias imensas a vencer, léguas e léguas sem um só habitante, tribos indígenas hostis, pousos ao relento, necessidade de se aumentar a tropa para substituição de algum animal mais lerdo, ou que se viesse a perder, eram a constante” (SILVA, 1975). Um estado com muita potencialidade econômica, mas fadado à solidão e à decadência pela ausência de vias adequadas de comunicação e de transporte. A tão sonhada estrada de ferro só chegou em 1913, até Goiandira<sup>18</sup>, no sul do estado.

A localização do estado de Goiás não trouxe aspectos negativos apenas para as questões econômicas. No aspecto cultural a realidade também era precária. A única via de intercâmbio existente era o serviço das linhas de correio que utilizavam o lombo do burro para levar as correspondências em todo o país, o que o tornava moroso e tardio. Os transtornos eram inúmeros no que tange às relações oficiais e particulares, além, é claro, à parte comercial. Da colônia à República, Goiás permanecia “esquecido e desconhecido para o resto do país, nada mais do que um ilhado. A economia pobre, as finanças deficitárias, a lavoura restrita às derrubadas, queimadas e plantio e a vida intelectual privilégio de uma minoria” (SILVA, 1975, p. 29). Ainda conforme o pensamento da autora, os homens cultos pertenciam ao clero ou à administração pública, embora no segundo caso alguns cargos eram ocupados pelos homens de grande poder, mas destituídos de preparo intelectual.

Na visão de Silva (1975), até o final da década de 1920, a situação que se manteve em Goiás era a seguinte:

---

<sup>18</sup> No século XIX chegaram à região tropeiros, carreiros e várias famílias em busca de terras. Tomáz Garcia recebeu a posse de grande parte das terras que compunham a Sesmaria de Campo Limpo. A estação férrea da Fazenda Campo Limpo, que recebeu o nome Goiandira por determinação do engenheiro da ferrovia, foi a primeira estação ferroviária do estado de Goiás, inaugurada em 24 de fevereiro de 1913. A estação era parte da linha Araguari-Goiandira da E. F. Goiaz e foi aberta a partir de Araguari, onde já estavam os trilhos da Mogiana desde o ano de 1896. Seu primeiro trecho, em 1911, ia até a ponte sobre o Rio Paranaíba, na divisa entre os estados de Minas Gerais e de Goiás. Disponível em: <<http://www.goiandira.go.gov.br/pagina/municipio-de-goiandira>>. Acesso em: 10 set. 2019.

Amanhecerá o século XX, sua primeira década já passara e quase um mês ainda se levava para transpor a distância entre a Capital e a linha férrea mais próxima, cujos trilhos morriam em Araguari, Minas Gerais. A esse tempo, a chegada do correio, na Capital, era recebida com entusiasmo festivo. Um *bombão* rasgava os ares e a cidade ficava sabendo do acontecimento. Sem entregas a domicílio, cada qual fosse buscar sua correspondência, geralmente, chegada em mau estado. O leitor, ávido de notícias, recebia, euforicamente, os amarrados envelopes e os jornais úmidos que punha a secar (SILVA, 1975, p. 29-31, grifo da autora).

Mas não era apenas a precariedade dos meios de comunicação que acometia Goiás, o contato com o progresso, com centros mais avançados era importante para o desenvolvimento de um estado. A maior influência exercida ao povo goiano foi a do mineiro, que apesar de suas limitações possuía maior prosperidade econômica, vida intelectual e cultural mais significativa, além da localização que era mais próxima dos grandes centros. Em se tratando de São Paulo, sua hegemonia inicia com a epopeia das bandeiras e permanece até os dias atuais (SILVA, 1975).

Todavia, essa ideia de decadência, após a falência das minas, e de atraso, que penetra na Primeira República, tem sido contestada. Chaul (1997) acredita que o conceito de decadência foi uma representação concebida por cronistas, governadores de províncias e reproduzida pela historiografia goiana, dado o isolamento da Província e por meio da visão europeizante dos que vieram ao estado de Goiás e do que pensaram ter existido: o esplendor e a riqueza, na sociedade mineradora. Para o autor, com relação à vida sociopolítica e econômica, poucas foram as diferenças entre a sociedade aurífera e a sociedade em transição para a agropecuária.

A reprodução da idéia de decadência vai atravessar o Império e penetrar camaleonicamente na Primeira República sob o manto do atraso. A idéia que tem perpassado a interpretação política da Primeira República em Goiás estrutura-se por intermédio da análise de Francisco Itami Campos, para quem as oligarquias defenderam o atraso de Goiás para manter seu poder político. Isto implica visualizar Goiás como Estado pobre, atrasado, periférico, sem maiores contribuições para com o cenário político-econômico do país, além de ser inexpressivo e desprezado, em todos os níveis, pelo poder federal (CHAUL, 1997, p. 76).

Com o fim da mineração, começa uma lenta, mas progressiva recuperação de rendas e de comércio em Goiás, dentro de suas possibilidades. A pecuária propiciou o desenvolvimento do mercado interno e serviu de base para a evolução da agricultura. Com o fim da mineração, um forte contingente populacional abandonou a Província e passou a se dedicar à lavoura e à pecuária, fato que fez com que a economia goiana se tornasse agrária. A agricultura era básica, com o intuito de alimentar a si a aos seus, já a pecuária tentou manter ativo o sistema de

produção mercantil, munindo de gado os mercados do Centro-Sul e Norte-Nordeste do país, o que permitiu que o setor agrário e o erário público sobrevivessem por meio das rendas advindas da pecuária, desde o fim da mineração até o início do século XX (CHAUL, 1997).

As áreas próximas aos centros urbanos foram ocupadas pelos administradores provinciais, restando aos “desordeiros da fé”, homens sem posse, severinos de morte e vida das terras sonhadas” (CHAUL, 1997, p. 86), as terras distantes, nas proximidades dos caminhos que ligavam Vila Boa à Minas e/ou à Bahia. A agricultura sem métodos adequados de produção e a abundância de terras estimularam a posse, forma encontrada para auferir um quinhão de terra. Essas, aos poucos foram sendo tomadas por manadas de gado, “paisagem de pó e poeira, percorrendo estradas por onde o ouro já transitara tanto, por onde tantos viram pouco futuro para Goiás, passavam boi e boiada, num alento sertanejo para a economia que começava a dar certos sinais de vida” (CHAUL, 1997, p. 86).

A pecuária já era desenvolvida em Goiás antes do fim da mineração, como uma atividade secundária, depois se torna uma possibilidade econômica para conquistar o mercado de exportação. A topografia era adequada à criação de gado, o capital estabelecido era mínimo, basicamente se exigia pouco mais do que as condições naturais ofertavam, isso possibilitou a multiplicação dos rebanhos. “Entre 1820 a 1920, a população e as cabeças de gado exportadas se multiplicaram por dez” (CHAUL, 1997, p. 90), mesmo assim, se considerarmos a extensão do território goiano, a produção pecuária que o habitava não era tão significativa.

Para Chaul (1997), as condições naturais favoreciam a criação do gado, mas o mercado aparecia como um elemento desestabilizador:

Fretes altos, custo elevado do sal, distância dos mercados formavam conjuntos que, apesar de desestimuladores, não conseguiram impedir a ascensão da pecuária goiana, descartando a idéia de decadência, , pois em quase nada as duas épocas, a do ouro e da pecuária, mostraram-se diferentes: os mesmos problemas, as mesmas dificuldades e as mesmas carências (CHAUL, 1997, p. 92).

Mesmo as importações sendo superiores às exportações, a atividade pastoril era a principal fonte de receita de Goiás, por intermédio do imposto de exportação. A pecuária abastecia o comércio de gado de Minas e de São Paulo, que, muitas vezes, serviam de locais de engorda pois o gado, devido às longas distâncias percorridas, chegavam ao seu destino em condições pouco favoráveis. Também, nesses locais, instalavam-se charqueadas e frigoríficos<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> A cidade de Catalão, divisa com Minas, foi escolhida para a instalação das principais charqueadas em Goiás.

O empecilho para a criação de gado não era oriundo apenas do mercado. A pecuária extensiva, com o gado criado a solta em grandes áreas, facilitava a ação de ladrões, de pragas, de animais selvagens, que dizimavam um número considerável de crias; a falta de sal pelo seu alto custo; a venda e o abate para consumo feito de forma indiscriminada, de fêmeas e reprodutoras, consumo de vacas prenhas por causa da carne de melhor qualidade (CHAUL, 1997).

De toda forma, a pecuária goiana, coexistindo e inter-relacionando com a agricultura, serviu de suporte econômico para o estado de Goiás em prol de um movimento de recuperação econômica que se realizou de forma lenta, mas fundamental. A produção, o comércio e a exportação de gado auxiliaram a ascensão da agricultura, todavia,

[...] não se deve pensar em colapso econômico ou atraso ou qualquer outra idéia que venha ressuscitar a decadência da economia goiana na transição dos séculos XIX ao XX, e no decorrer deste. O que se pode observar é um lento, mas contínuo, fluxo de crescimento econômico nos moldes e possibilidades de Goiás, visando atender às demandas dos centros econômicos mais desenvolvidos que absorviam a produção goiana e aos quais se subordinava em termos de exportação. Sem elevar a pecuária goiana a um patamar que exagera e até mesmo força uma idéia de progresso como forma de amenizar a crise econômica de Goiás após a mineração, temos um exemplo capaz de refutar a representação que se fez, por tanto tempo, da suposta decadência de Goiás (CHAUL, 1997, p. 94).

A agricultura, até a metade do século XIX, era basicamente de subsistência e acontecia paralelamente à produção pecuária. A ideia de decadência e de atraso continuava sendo disseminada na Primeira República por aqueles que a examinavam, persistindo, porém, a ênfase no atraso, com forte cunho político. A pecuária, mesmo não tendo a dimensão econômica que a ela delegaram, representa a contradição da ideia de decadência, já a agricultura, “seria o exemplo mais claro de que Goiás, dentro de suas características sociais, políticas, econômicas e culturais, não se adequava à tão difundida idéia do atraso” (CHAUL, 1997, p. 95).

A agricultura de subsistência foi aos poucos se estruturando e “ganhando a silhueta do que viria a ser a imagem potencial da realidade econômica do estado, ao longo dos anos 20 e seguintes” (CHAUL, 1997, p. 96). De início, não tinha capital e nem técnica, seu cultivo era predatório, o que depreciava o solo e a tornava uma atividade econômica itinerante, somente a partir de 1912, com a “marcha do café”, com o início da industrialização do centro-sul e a urbanização, com a ocupação das matas do Mato-Grosso de Goiás que eram terras de cultura, é que são lançadas as bases da agricultura de caráter comercial. Muitos problemas ainda precisavam ser superados pelos agricultores: a deficiência secular de transporte; a baixa

fertilidade do solo; as técnicas rudimentares de exploração da terra; a forte concentração fundiária; as despesas com ensacamento da produção que ficava superior ao preço do produto, obrigando os produtores a deixar a produção na roça (CHAUL, 1997). Mesmo assim, as transformações econômicas no estado de Goiás foram acontecendo, o que não justifica a ideia de atraso.

A transição da mineração para a agropecuária também influenciou as relações de trabalho. Com a escassez do trabalho escravo, os proprietários rurais utilizavam a mão de obra de sua família, mas dado a extensão de terras o número de trabalhadores não era suficiente para desenvolver as atividades agropecuárias, então era inevitável recorrer aos homens livres. Nesse contexto surgiram dois tipos de trabalhadores: o agregado e o camarada. O agregado, geralmente pardo e solteiro, era aquele que nada possuía de seu, além de sua moradia em um pedaço de terra não produtiva concedida pelo patrão, mas era comum encontrar famílias inteiras trabalhando nas terras goianas. Como só os “homens de bens” tinham concessão de sesmarias, só restava ao agregado sujeitar-se à exploração de seu trabalho e de sua família, cujo patrão utilizava da opressão e do endividamento do trabalhador para mantê-lo atrelado à terra (CHAUL, 1997).

A situação do camarada era inferior ao agregado, contratados temporariamente, prestavam serviços nas propriedades em troca de certa quantia previamente combinada, ou em troca de comida ou de moradia. Era possível que o patrão gostasse dos serviços do camarada e ele se fixasse na fazenda passando para a condição de agregado, que mantinham com seus patrões uma relação mais estável:

[...] vivendo com suas famílias, eram também aqueles que possuíam uma relação de maior proximidade com o fazendeiro, tendo acesso contínuo à sua residência e liberdade para desenvolver algumas atividades autônomas, como a agricultura e a criação de animais, garantindo, desse modo, a continuidade de sua reprodução social nas fazendas. A proximidade que se estabelecia entre agregados e patrão era marcada por códigos e comportamentos significativos para uma ordem desenvolvida nas propriedades no corrente do dia, consolidando relações de ajuda mútua e concomitantemente assimétrica. Estas relações de confiança não devem ser observadas sem a articulação com certo funcionamento lógico - a fidelidade - que orientava as atividades e as relações estabelecidas entre ambos – o dono da propriedade e o agregado - em que cada um, no limite de suas forças, buscava tirar vantagens sobre o outro. Longe de fazer emergir ligações harmoniosas e inquebráveis, a permanência dessas relações era reconstruída cotidianamente para garantir e solidificar os benefícios que os agregados adquiriam frente ao proprietário (BORGES, 2016, p. 149).

Aos poucos, a agricultura foi se solidificando, contribuindo para isso a implantação da Estrada de Ferro de Goiás<sup>20</sup> e a construção de rodovias, permitindo que a produção, que antes apodrecia nos campos, fosse exportada para os grandes centros. Todavia, Chaul (1997, p. 101, grifo do autor) adverte: “não vislumbramos em Goiás essa situação de estagnação, pois a melhoria dos transportes não fabricou um *boom* agrícola, e sim estimulou o potencial do Estado, alimentando e dinamizando a produção já existente”.

As terras goianas passam a ser valorizadas, mas se encontravam nas mãos de poucos, dado as dificuldades impostas pelas legislações agrárias e o domínio da política por grupos que se privilegiavam da economia local. As regiões mais prósperas eram as do sul de Goiás por se beneficiarem da rede de transportes, com destaque para Anápolis e Catalão, o principal produto agrícola exportado era o arroz, que só perdia para a exportação de gado, mas, também, cultivava-se o milho e a cana de açúcar.

Embora a política goiana continuasse mais sob o controle dos grupos ligados ao setor da pecuária do que aos do setor agrícola, a partir de 1913, com a estrada de ferro, a agricultura possibilita vez e voz à lavoura. Por intermédio da importância que a agricultura assume, principalmente a partir da década de 1910, é que os agricultores passam a fazer parte do poder, que ainda é controlado pelos pecuaristas, possuidores de grandes extensões de terra e do domínio dos postos e cargos da administração estadual. Fruto deste desenvolvimento econômico, estimulado pela estrada de ferro, vamos notar também o crescimento, mesmo que tímido, de uma oposição, liderada principalmente por agricultores, vítimas confessas da política estatal, que os alijava de maior participação no poder. Os agricultores clamavam uma maior participação nas decisões econômicas de Goiás, mas só iriam conquistá-la em 1930, apoiando o movimento que depõe os Caiado do poder quando as regiões sul e sudoeste do Estado encontram, no movimento de 1930, a necessária correspondência política a seus anseios e potencialidades econômicas (CHAUL, 1997, p. 104-105).

A ideia de atraso teve uma dimensão mais política do que econômica e “deve ser vista como um projeto de dominação política, arquitetado pelos integrantes dos grupos dominantes da política goiana na Primeira república, chamados pelos sociólogos de coronéis” (CHAUL, 1997, p. 129). A ideia de decadência e de atraso em Goiás foi construída com base em modelos externos (Europa), que era o parâmetro de referência dos viajantes que visitaram Goiás e cujas

<sup>20</sup> A Estrada de Ferro de Goiás foi uma das poucas ferrovias que, administradas pela União, produziu superávit após sua estatização, o que vinha demonstrar a expressividade e a lucratividade que a implantação dos trilhos trouxe para a economia goiana em geral (CHAUL, 1997, p. 125).

<sup>21</sup> O estado de Goiás foi palco de luta de oligarquias rurais que disputavam a ascensão do poder. Destacaram-se nesse embate especialmente os Bulhões, que obtiveram o domínio do estado no início da República até 1912, e os Caiado, que assumiram o poder com o declínio dos Bulhões, nele permanecendo até 1930 (CHAUL et al, 1998, p. 60).

considerações nortearam a maioria dos estudos sobre a região. Posteriormente essas ideias foram utilizadas para desqualificar os adversários políticos e também serão a base e os parâmetros que os arautos de 1930 empregarão para desqualificar, política e economicamente, os grupos dominantes na Primeira República. Tendo como base os argumentos de decadência e de atraso será construída a ideia de modernidade pelos grupos em ascensão, surgindo o contraponto entre o velho e o novo, o atrasado e o moderno (CHAUL, 1997), que também terá suas implicações na educação pública primária.

A mudança da capital do estado de Goiás e a construção de Goiânia<sup>22</sup> será o símbolo maior dessa modernidade e progresso. A ascendência demográfica e econômica do sul do estado transformou a região em símbolo de progresso e de modernidade e, após 1930, a região sudoeste também se destaca no cenário e passa a compor a região de maior expressão política e econômica, o que deixava a cidade de Goiás, capital de Goiás, distante do capital. Após acirrados embates políticos, Goiânia é construída na gestão de Pedro Ludovico Teixeira e o “sul e o sudoeste comemoraram de forma ímpar a nova capital, que traria para essas regiões o novo centro político, econômico e financeiro por que tanto ansiavam” (CHAUL, 1997, p. 167).

Duas representações básicas – entre outras secundárias – apresentar-se-ão na construção da modernidade em Goiás, no pós-30: a utilização do saber médico<sup>23</sup> como discurso que dissecava o velho Goiás e o internaria para todo o sempre na UTI da história, e a construção de uma nova capital, Goiânia, que se traduziria no símbolo maior da época em construção, representando o coroamento da modernidade e do progresso goiano (CHAUL, 1997, p. 181).

O povoamento do território goiano não aconteceu de forma homogênea, concentrou-se mais na região sul, por onde passaram os trilhos da estrada de ferro, conforme podemos verificar na Tabela 2.

---

<sup>22</sup> Em 24 de outubro de 1933 foi lançada a pedra fundamental que daria início aos trabalhos de construção da cidade de Goiânia. A escolha do nome aconteceu por meio de um concurso, vencido pelo professor Alfredo de Castro. A inauguração oficial da capital aconteceu somente no dia 5 de julho de 1942.

<sup>23</sup> Ser médico em Goiás, na década de 1930, tinha um significado especial. Símbolo de singularidade entre os comuns mortais e o libertador da morte, o médico era visto como o ser capaz de salvar muitos seres, em uma época de endemias e epidemias. Nele era depositada a confiança da cura, a ele eram entregues as vidas na esperança de recuperação dos males. O caminho para a medicina em Goiás era, porém, tarefa hercúlea, para poucos e raros homens capazes de superar barreiras de toda ordem. Obtendo sucesso, tornavam-se semideuses do povo, adorados e respeitados homens de ciência, salvadores de um sem-fim de moléstias que ameaçavam a população de Goiás, principalmente no meio rural (CHAUL, 1997, p. 183).

**TABELA 2 – População do estado de Goiás por regiões em 1920**

<b>Regiões</b>	<b>População</b>	<b>%</b>
<b>Norte-nordeste</b>	163.422	31,9
<b>Centro-norte</b>	49.624	9,7
<b>Mato Grosso Goiano</b>	78.863	15,4
<b>Sudoeste</b>	31.786	6,2
<b>Sul-sudeste</b>	188.251	36,7

**Fonte:** IBGE, Censo 1920.

Conforme o censo, em 1900 havia em Goiás 255.284 habitantes. Esse número subiu para 511.919 habitantes em 1920, espalhados por um território de 660.193 km<sup>2</sup> e com densidade demográfica de 0,775 hab./km<sup>2</sup>. O censo de 1920 não separou a população rural da urbana, mas como a base da economia era a agropecuária, possivelmente a maior parcela da população era da zona rural. Em 1940<sup>24</sup> o número de habitantes sobre para 826.414, sendo 14,6% de população urbana contra 85,4% de população rural. Se considerarmos a extensão territorial do estado, não era uma população expressiva, havia muitas áreas ainda não exploradas.

O governo passa a preocupar-se com o povoamento dessas áreas pouco exploradas no estado e com a formação de uma força de trabalho direcionada à agricultura. Em 1937, Getúlio Vargas elaborou uma estratégia de ocupação do território brasileiro, que ficou conhecida como a “Marcha para o Oeste”, lançada oficialmente em 1938. Nesse contexto, a educação do estado de Goiás:

[...] em obediência ao plano da Grande Marcha, assumiu uma feição ruralista. Teve como principal preocupação a fixação do homem do campo no seu lugar de origem, onde deveria ser “educado” sob os princípios renovadores da agricultura “científica”. Isto, além de conter o êxodo rural e de atrair o excedente populacional das grandes cidades, concorreu para formar a consciência da “vocação agrícola” do Estado de Goiás (NEPOMUCENO, 1994, p. 142, grifo da autora).

O projeto de Getúlio Vargas tinha como objetivo promover o desenvolvimento populacional e a integração econômica das regiões Centro-Oeste até a Amazônia, cuja materialização ocorreu por meio das Colônias Agrícolas Nacionais (CAN). Para se integrarem

<sup>24</sup> As altas taxas de natalidade registradas no estado e o aumento da imigração determinaram, nesse período, que o crescimento da população se processasse num ritmo acelerado. Durante a década 1940-1950, da qual se conservam dados estatísticos, a taxa de natalidade em Goiás foi de 4,60%, porcentagem muito alta, própria das populações rurais, não-industrializadas. [...] A imigração, durante essa década, também alcançou um elevado índice, 1,67%, que determinou, somado ao aumento vegetativo, um crescimento global da população de 3,9% anual. De 826.414 habitantes em 1940, o estado passou a 1.214.921 em 1950 (PALACÍN; MORAES, 1975, p. 114).

a colônia foram estabelecidos parâmetros por intermédio do Decreto Federal nº 3.059, de 14 de fevereiro de 1941:

Art. 1º Além dos núcleos coloniais a que se refere o decreto-lei nº 2.009, de 9 de fevereiro de 1940, o Governo Federal, em colaboração com os Governos estaduais e municipais e todos os órgãos da administração pública federal e por intermédio do Ministério da Agricultura, promoverá a fundação e instalação de grandes Colônias Agrícolas Nacionais, as quais serão destinadas a receber e fixar, como proprietários rurais, cidadãos brasileiros reconhecidamente pobres que revelem aptidão para os trabalhos agrícolas e, excepcionalmente, agricultores qualificados estrangeiros (BRASIL, 1941).

O art. 2º do referido Decreto determinava que as colônias seriam criadas por meio de decreto executivo e fundadas em grandes glebas de terras. Também deveriam reunir as seguintes condições: “a) situação climatérica e condições agrológicas exigidas pelas culturas da região; b) cursos permanentes d’água ou possibilidade de açudagem para irrigação” (BRASIL, 1941). O art. 3º estipulava ainda a existência de quedas d’água para a produção de energia hidroelétrica. Cada lote variaria entre 20 a 50 hectares, os quais deveriam manter uma reserva florestal de no mínimo 25% da área total, e em torno da colônia uma grande reserva florestal típica da colônia.

Foram implantadas no Brasil oito colônias, mas a primeira delas foi no território goiano. Por meio do Decreto Federal nº 6.882, de 19 de fevereiro de 1941 (BRASIL, 1941), “fica criada a Colônia Agrícola Nacional de Goiás, no Município de Goiás, Estado de Goiás, em terras doadas à União pelo Governo do mesmo Estado, pelo Decreto-Lei Estadual nº 3.704, de 4 de novembro de 1940”.

Os primeiros colonos, grande parte oriundos de Minas Gerais, vieram pela estrada de ferro e depois continuaram a viagem a pé, a cavalo ou em caminhões. Inicialmente foram cerca de dez famílias, após a conclusão da estrada ferro, ligando a Colônia a Anápolis, em julho de 1947 mais de 2 mil famílias vieram, sendo cerca de 10 mil pessoas (FAISSOL, 1952). Porém, nem todos que chegaram à colônia eram aceitos, pois não se enquadravam nas regras de seleção, então estabeleceram moradia na margem direita do Rio das Almas, que futuramente resultou no município de Rialma (FREITAS; MELLO, 2014).

Também vieram colonos do norte, do oeste e do sul do país, e, de acordo com Waibel (1958), as famílias adentravam à colônia em estado físico e higiênico deplorável, desnutridos, maltrapilhos e portadores de doenças endêmicas, por outro lado, otimistas e trabalhadores, hospitaleiros e de bom coração.

O art. 13º do Decreto Federal nº 3.059 (BRASIL, 1941), já previa a assistência médica e farmacêutica e serviços de enfermagem, até que a colônia fosse emancipada, para tanto foi criado o “Hospital da Colônia”<sup>25</sup>. Além da preocupação com a saúde, o decreto previa a capacitação dos colonos, o art. 6º prescrevia que na sede da colônia seria fundado um aprendizado agrícola com o intuito de “ministrar aos filhos dos colonos instrução rural adequada, dotado de oficinas para trabalhos de ferro, madeira, couro, etc., onde os colonos e seus filhos farão aprendizagem desses misteres necessários ao homem rural” (BRASIL, 1941). Já o art. 8º estipulava a manutenção de escolas primárias para alfabetização de todas as crianças em idade escolar, de acordo com Andrade (2006), a esposa do pioneiro Dr. Jair Dinoah Araújo, a professora Helena Andrade Araújo, foi convidada para coordenar o setor educacional da Colônia e à medida que os recursos financeiros do governo federal chegavam, as diretrizes para a área da saúde e da educação eram implantadas.

Os colonos produziam milho, arroz, feijão, açúcar, algodão e farinha. Esses produtos abasteciam o mercado local e o excedente era transportado para um entreposto em Anápolis, que os conduzia para outros centros urbanos. Dessa forma,

O incremento da produção agrícola voltada ao mercado regional e, em certa medida, ao mercado nacional, proporcionou a implantação de elementos modernizantes (estradas, pontes, núcleos rurais e urbanos). Nesse sentido, os objetos técnicos foram essenciais para territorializar o discurso da Marcha para o Oeste (FREITAS, MELLO, 2014, p. 481).

O que podemos considerar com esse breve relato é que os governantes que estiveram à frente do estado de Goiás no período da pesquisa (1918-1944) utilizaram a visão dos viajantes que visitaram o estado e “representaram a decadência em seus relatos, diários de viagem, desenhos e idéias várias que se fixaram no tempo e na história da terra goiana, corroborados por uma visão europeia da terra vislumbrada” (CHAUL, 1997). Todavia, o que aconteceu foi um lento, mas progressivo desenvolvimento social, político, econômico e cultural de Goiás, de acordo com suas possibilidades e no ritmo estabelecido pelo lugar que ocupava no conjunto da sociedade brasileira, conforme evidenciou Chaul (1997).

Essa visão de atraso e decadência, também trouxe implicações na educação em Goiás, que passou a difundir a necessidade da renovação da instrução pública, o que resultou em várias

---

<sup>25</sup> A emancipação aconteceu no dia 4 de setembro de 1953, o município passa a ser denominado de Ceres. O hospital passa a ser administrado pela Igreja Católica, Diocese de Goiás, sendo renomeado para Hospital São Pio X.

medidas prescritivas por parte dos governantes do estado, com a promulgação de uma série de legislações ao longo de várias décadas como veremos a seguir.

## 1.2 A instrução pública primária em Goiás no início da República

Após a Proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, ocorreram várias mudanças no sistema econômico e político do país, o sentimento nacionalista, que desde os anos finais do Império já havia se manifestado, desponta. Concernente a instrução pública, foi criada, nos primeiros meses do novo regime, por meio do Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890 (BRASIL, 1890), a Secretaria do Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos<sup>26</sup>. A pasta foi assumida por Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que ancorado em princípios positivistas, promoveu a reforma da instrução pública com o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, todavia, morreu antes de colocá-la em prática (BRETAS, 1991).

A reforma de Benjamim Constant, além de prescrever uma nova organização nos planos de estudo, com o propósito de instituir o ensino integral defendido pela filosofia positivista, previa a criação das instituições:

[...] um fundo escolar, um Conselho Diretor do ensino, o exame de suficiência, o exame de madureza que deveria substituir o de preparatórios, a obrigatoriedade da construção de prédios escolares para todas as escolas, museus pedagógicos e um *Pedagogium*, com a respectiva Revista Pedagógica, criado em agosto de 1890 por Constant e mantido na reforma de 8 de novembro (BRETAS, 1991, p. 441).

Mas, com a morte de Benjamim, as autoridades do ensino não cumpriram os prazos ora estabelecidos para a introdução das novas mudanças, justificando que eram impraticáveis. Com o tempo afirmaram serem inexequíveis e as inovações não foram implantadas a contento (BRETAS, 1991).

Nesse cenário de mudanças, marechal Deodoro da Fonseca, que proclamara a República e tornara-se o chefe do governo provisório, indicou uma comissão com o propósito de elaborar

---

<sup>26</sup> A Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos foi criada pelo Decreto nº 346, de 19 de abril de 1890, com a finalidade de superintender os serviços e os estabelecimentos de educação e ensino, os institutos, as academias e as sociedades dedicadas às ciências, às letras e às artes e aos assuntos relacionados aos correios e telégrafos, atribuições anteriormente divididas entre as secretarias de Estado dos Negócios do Interior e dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas. A nova pasta foi concebida no contexto inicial de transformações da administração pública após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889, no âmbito do governo provisório sob o comando do marechal Deodoro da Fonseca, que estabeleceu novos órgãos e promoveu a extinção de antigas instituições, entre outras medidas.

um projeto para ser apreciado pela futura Assembleia Constituinte. Esse projeto vigorou como Constituição Provisória da República, até o dia 24 de fevereiro de 1891, quando se encerraram as conclusões da constituinte.

A Constituição de 1891 estabeleceu as principais características do estado brasileiro, que passam a ter maior autonomia e independência, criando suas próprias leis, desde que em consonância com a Constituição. Adota-se o modelo presidencialista e federativo; o voto direto para representantes do executivo e legislativo, embora permanecessem excluídos os analfabetos e as mulheres e o voto ser secreto; a cisão entre Estado e religião; a independência entre os três poderes; e extingue as instituições monárquicas. Essa Constituição perdura até a Revolução de 1930, mas passa por alterações oriundas das Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926.

Após a Constituição Federal de 1891, muitos estados tomaram para si a responsabilidade pela instrução primária. À União, ficou mais restrita a instrução secundária e superior, embora os estados também pudessem criar suas faculdades e seus estabelecimentos de ensino superior.

No que tange a instrução, somente os estados com melhores condições econômicas é que realizaram transformações viáveis, na qual podemos destacar a reforma empreendida por Caetano Campos no estado de São Paulo, reforma essa que serviu de referencial para o estado de Goiás<sup>27</sup>.

Nesse interim, seis governadores tentaram administrar o estado de Goiás, entre janeiro de 1890 a julho de 1892, permeados de desentendimentos entre estes e o congresso, o que resultou na proclamação de duas Constituições Estaduais, uma em 1º de junho e outra em 1º de dezembro, ambas de 1891, prevalecendo, após longo embate político, a de 1º de junho. Entretanto, nada de promissor foi realizado a nível da instrução pública, somente no setor privado é que houve mudanças. Os positivistas republicanos e anticlericais conseguiram a cisão entre o Estado e a Igreja com a instituição do casamento civil e a secularização dos cemitérios, e, especificamente em Goiás, ocorre a proibição do catecismo nas escolas (BRETAS, 1991).

A Constituição Estadual de Goiás de 1º de junho de 1891 estabelecia, em seu art. 12, que “Os municípios do Estado têm a faculdade de se constituir e regular os seus serviços, respeitados os princípios estabelecidos nesta Constituição” (GOYAZ, 1891, p. 2). Para tanto, para ganharem sua autonomia, deveriam primeiro se organizarem, o que consistia, segundo Bretas (1991), eleger o Conselho ou a Câmara composto de 5 a 11 conselheiros por meio do voto popular, votar suas leis básicas, eleger seu intendente e seu subintendente, nomear seus

---

<sup>27</sup> Segundo Alves (2007, p. 102), em que pesem as semelhanças com a do Distrito Federal, a matriz predominante da reforma goiana de 1918 foi a realizada em São Paulo na década de 1890, também conhecida como Reforma Caetano de Campos.

funcionários e montar o aparelho arrecadador. O prazo para tal empreendimento era até 1896, caso não fosse possível, passaria a ser anexado a outro município.

Após a constituição do Conselho, estes poderiam realizar uma série de ações previstas no art. 30, como fixar despesas e estabelecer impostos; legislar sobre logradouros públicos, abastecimento de água, iluminação; criar escolas públicas e instituições de educação e instrução profissional e artística ou autorizar o custeio ou subvenção desses estabelecimentos; criar cargos ou empregos públicos municipais e regular o modo de provimento, desde que respeitados os de criação constitucional (GOYAZ, 1891).

Diante dessa nova realidade, os municípios tinham um problema, não dispunham de recursos financeiros suficientes para se manterem autônomos. Muitos sequer conseguiam se organizar, pelo fato de terem permanecido tanto tempo sob o jugo do mandante, não conseguiam encontrar um caminho para trilharem (BRETAS, 1991). Para auxiliá-los nessa nova jornada, a Câmara dos Deputados de Goiás estabeleceu o Decreto de nº 20, de 19 de julho de 1893, o qual dispunha:

Art. 1º - A cada um dos actuaes municipios do Estado fica concedido um auxilio de tres contos de reis, pagos pelo respectivo tesouro, para o inicio de sua vida autonomica, ficando criado para esse fim, nos termos desta lei, uma taxa adicional de 10 por % sobre todos os impostos.

§ Unico – O municipio, porem, que de 1892 para cá tiver recebendo qualquer favor do Estado só terá direito á diferença que, com o favor recebido, perfaça a importancia do auxilio de que trata este artigo.

Art. 2º - o auxilio será pago, mediante requisição do concelho Municipal, em três prestações iguaes, nos anos de 1894, 95 e 96; data esta em que se extinguira o prazo para a organização dos municípios (GOYAZ, 1893).

A reforma da Instrução Pública em Goiás surgiu com um projeto redigido pelo desembargador Benedito Félix de Souza, o qual foi apresentado ao Congresso Goiano em julho de 1892. Após um longo período de discussões foi finalmente aprovado o Regulamento da Instrução primária do estado de Goiás, por meio do Decreto nº 26, de 23 de dezembro de 1893 (GOYAZ, 1893) (Lei nº 38, de 31 de julho de 1893), o qual estabeleceu em seu art. 1º que “A instrução publica primária será dada no Estado de Goyaz nas escolas primarias; o ensino será gratuito e leigo, e nas que funcionarem dentro das cidades, villas e povoações, será obrigatório” (GOYAZ, 1893, p. 3).

Com esse decreto, a instrução primária passa a ficar a cargo dos municípios, conforme estabelecido no art. 4º: “Correrão por conta do município as despesas com as escolas e com o

vestuário dos alunos que, por pobresa, não poderem frequental-as, e por conta do Estado a gratificação<sup>28</sup> de que trata o art. 20 (art. 4º da lei)” (GOYAZ, 1893, p. 4).

Cinco anos se passam sem mudanças significativas na instrução pública primária. Embora os 36 municípios existentes em Goiás já estivessem organizados, muitos não conseguiam manter suas escolas por causa da renda insuficiente. Com o propósito de sanar esse problema, em 13 de agosto de 1898, é promulgada a Lei nº 186 (GOYAZ, 1898), a qual estabelecia em seu art. 2º e § 1º, 2º e 3º que o ensino primário seria dado nas escolas primárias diretamente subvencionadas pelo estado, nas criadas e mantidas pelos municípios e nas escolas particulares.

Essa lei determinava, no art. 11, que os municípios poderiam optar por manter suas escolas, para tanto precisavam notificar o presidente do estado no prazo de seis meses, contados a partir da data da promulgação da referida legislação, por meio do Conselho Municipal. Bretas (1991) informa que nesse período, dos 36 municípios existentes, oito optaram por manter suas escolas (Capital, Curralinho, Jaraguá, Pirenópolis, Antas, Morrinhos, Taguatinga e Conceição), 15 optaram por serem mantidas pelo estado (Alemão, Rio Verde, Bela Vista, Santa Cruz, Santa Luzia, Mestre d'Armas, Catalão, Posse, Flores, Forte, São José do Tocantins, Cavalcante, Arraias, Natividade e Pilar) e 13 não se manifestaram, o que significa que provavelmente também ficaram a cargo do Estado posto que a legislação assim determinava.

O maior destaque da Lei nº 186 ficou por conta da criação do curso de Direito na capital. O ensino continuou obrigatório e gratuito somente nas escolas públicas e dentro das cidades, vilas e povoados. As escolas continuaram separadas por sexo, somente era permitido uma escola elementar mista nos arraiais, todavia, deveriam ser regidas por professoras e estas estabeleceriam separadamente as aulas, de modo a não permitir a comunicação entre um sexo e outro.

As escolas foram classificadas em efetivas e elementares. As escolas efetivas eram compostas por: primeira entrância as escolas das vilas cuja frequência fosse superior a 20 alunos, segunda entrância as escolas das cidades com número superior de 25 alunos, terceira entrância as escolas da Capital com frequência superior a 30 alunos. As escolas elementares eram as localizadas nos arraiais com frequência inferior a 20 alunos (GOYAZ, 1898).

A Lei nº 186 não estabeleceu um novo regulamento, conforme o art. 29 “Em quanto não forem elaborados e promulgados os regulamentos de que trata esta lei, o ensino secundário e primário reger-se-ão pelos regulamentos em vigor, em tudo que não for contrário às disposições

---

<sup>28</sup> O ordenado do professor era pago pelos municípios e a gratificação, não excedente a 600\$ anuais, era pago pelo Estado.

da presente lei" (GOYAZ, 1898, p. 3). Sendo assim, prevalecia o disposto no regulamento de 1893. As matérias a serem ensinadas no curso primário não sofreram alteração, continuaram as mesmas previstas no art. 5º da Lei n. 38, de 31 de julho de 1893:

Art. 5º. Nas escolas ensinar-se-ha: leitura, escripta, calculo, compreendido o sistema métrico decimal aplicado, calligraphia, desenho linear, historia e geografia do Brasil, com especialidade a do Estado, e exercicio de dicção e redacção.

Dar-se-ha tambem nas escolas instrucção moral e civica (GOYAZ, 1893, p. 1).

Quanto aos professores, enquanto não houvesse normalistas diplomados, seriam escolhidos pelos Conselhos Municipais e, muitas vezes, o critério não era a idoneidade, mas a conveniência e o interesse em empregar parentes e amigos.

Em 13 de maio de 1917, o Exmo. Sr. Coronel Joaquim Rufino Ramos Jubé, presidente do Senado em exercício do cargo de presidente do estado de Goyaz assim declarou:

A instrucção primária tem passado por diversas phases nesses últimos annos, ora se achando a cargo dos municípios, ora dos Estados, essas alternativas tem contribuído para sua desorganização, sendo esse um dos motivos de não se achar ella em mais franca prosperidade (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1917).

Como o ensino primário não ocorria a contento, questionava-se o fato de o Estado voltar para a si a responsabilidade de mantê-lo, com isso mais uma legislação é promulgada, a Lei nº 397, de 21 de junho de 1911 (GOYAZ, 1911) que retorna aos municípios a instrução pública primária, contudo logo é revogada pela Lei nº 436, de 19 de julho de 1913 (GOYAZ, 1913). A questão não parou por aí, nova lei, a de nº 527, de 7 de julho de 1916, que "Reorganiza a Instrucção primaria no Estado", estabelecia no Art. 1º: "A direção, administração e inspeção do ensino primário, publico e particular, cabem ao Presidente do Estado, que as exercerá por intermédio do Secretario de Instrucção e de outros auxiliares creados nesta Lei" (GOYAZ, 1916, p. 1). Essa lei não entrou em execução dado a sua inaplicabilidade, ficando o ensino primário nos mesmos moldes de 1898.

A reforma da instrução pública primária, denominada Salathiel Simões, proposta pela Lei nº 527, apesar de não ter sido executada, representou um avanço na educação, pois proporcionou atributos que as reformas anteriores não abarcaram, além de apresentar questões que remetem às primeiras tentativas de renovação pedagógica, conforme explicita Silva (1975, p. 236-237, grifos do autor):

[...] seriação do curso primário em quatro anos (a prevalecer tanto para o grupo escolar que se viesse a criar como para as *escolas singulares*), estendendo, portanto, a todo Estado sistema similar ao instituído para o Curso Anexo à Escola Normal. Ainda: abolia a reprovação total ao dispor que o aluno que se apresentasse sem conhecimento suficiente em determinada disciplina deveria cursá-la novamente no ano seguinte, sem ser considerado reprovado. Sobre metodologia de ensino, dispunha, preconizando para a leitura, o *método da palavrão* e, para a escrita, os *caracteres verticais*. Expressões como: competência pedagógica, inspeção técnica, atenção e interesse apareciam em seu texto, o que nos permite vislumbrar que se achava o legislador imbuído de espírito moderno. A tarefa precípua do professor deveria ser a de cativar e despertar a atenção e o interesse do aluno para que ele fizesse da escola uma idéia amena, e não a de prisão e castigo. Se por seu todo, o regulamento de 1916 não se mostrava reposado em bases totalmente inovadoras, é certo que o legislador tinha da arte de educar uma concepção humana e não deixava de orientar-se por uma corrente pedagógica renovada.

A instrução pública primária estava ora sob a responsabilidade do Estado, ora sob a dos municípios, na prática o Estado nunca foi atuante em suas responsabilidades,

[...] o ensino andava à matroca em toda parte, mesmo onde o Estado intervinha, criando e mantendo escolas em municípios mais carentes. O desmantelo do sistema tradicional montado através de quase dois séculos de esforços, experiência e sofrimento, acabava por influenciar as escolas estaduais. Pensavam os professores com seus botões: nas escolas municipais não se faz isso, não se cumpre aquilo, e não acontece nada, por que hei de fazê-lo. A fiscalização ou inspeção das escolas, entregue então aos juízes de direito e aos juízes municipais foi nula. De graça ou quase de graça só trabalhavam os professores, que aliás não tinham nenhum apego ao cargo. (BRETAS, 1991, p. 504).

Em julho de 1917, João Alves de Castro assume o governo do estado de Goiás e se depara com a degradante situação da instrução pública primária. Na mensagem enviada ao Congresso Legislativo, a qual foi publicada no *Correio oficial* no dia 18 de maio de 1918, a respeito da instrução primária declarou:

O futuro das nacionalidades depende exclusivamente da instrução publica.

Dahi o interesse máximo de todos os governos pelo desenvolvimento do ensino e nem menor tem sido o esforço dos poderes públicos a respeito.

Infelizmente, porém, as dificuldades financeiras que, por motivos vários, têm sobrevindo e com as quaes há inctado a administração publica, impediram a adopção de providencias capazes de enfrentarem condignamente esse principal ramo do serviço publico.

Não tem havido, alem disso, um critério seguro sobre a decretação das leis reguladoras do assumpto.

[...]

Tudo isto envolve a triste verdade de que o ensino primário em Goyaz é um mytho, não existe.

Os municípios, salvo uma ou outra exceção, não cuidam da instrução com o carinho que ella requer, limitando-se a crear lugares e a preencher os sem indagar das habilitações do professor.

Este serviço, para ser real e ministrado com verdade, não pode ser exercido cumulativamente pelo Estado e pelos municípios, como supõe a citada lei de 1898.

Energicas providencias devem ser tomadas a respeito pelo Poder Legislativo, já que a lei votada em 1916, embora contenha disposições proveitosas, não pôde ser executada por acarretar despesas inúteis.

Não basta a criação de escolas.

É necessário a formação de professores habilitados, que saibam ensinar.

É também indispensável a construção de casas apropriadas para o seu funcionamento.

É este o grande problema da instrução em nossa terra (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1918).

Com relação à situação financeira do estado, pouco se podia fazer, mas no tocante à decretação de leis, João Alves de Castro, indignado com essa realidade, redige ele mesmo um projeto de lei organizando o ensino primário no estado e o submete à apreciação do Congresso em 1918, que foi aprovado sem muitas discussões, transformando-se na Lei nº 631, de 2 de agosto de 1918 (GOYAZ, 1918).

É devido a essa lei que o Estado toma para si a responsabilidade pela instrução pública primária, que procederemos nossa análise concernente à renovação do ensino público primário no estado de Goiás. Depois dela, muitas outras vieram, com o intuito de renovar a educação e de contribuir para o desenvolvimento da nação, proporcionando a todos o bem-estar social. Na promulgação dessas leis, diversos foram os nomes que estiveram à frente da administração goiana, no período deste estudo (1918-1944), conforme apresentamos no Quadro 4.

**QUADRO 4 – Governadores de Goiás no período de 1918 a 1944**

Nome	Pose/Afastamento	Denominação	Diretor Geral do Interior/ Secretário de Educação
João Alves de Castro	14/7/1917 a 21/12/1918	Presidente	A. Americano do Brasil
Joaquim Rufino Ramos Jubé	21/12/1918 a 24/4/1919	Presidente do senado	A. Americano do Brasil
João Alves de Castro	24/4/1919 a 14/7/1921	Presidente	A. Americano do Brasil
Eugenio Rodrigues Jardim	14/7/1921 a 27/7/1921	Presidente	Joviano de Moraes
Miguel da Rocha Lima	27/7/1923 a 31/3/1924	2º Vice-presidente	Arthur da Silva Jucá
Joaquim Rufino Ramos Jubé	31/3/1924 a 25/4/1924	Vice-presidente	Arthur da Silva Jucá
Miguel da Rocha Lima	25/4/1924 a 14/7/1925	2º Vice-presidente	Arthur da Silva Jucá
Brasil Ramos Caiado	14/7/1925 a 12/3/1927	Presidente	Arthur da Silva Jucá Lincoln Caiado de Castro
Diógenes de Castro Ribeiro	12/3/1927 a 9/4/1927	2º Vice-presidente	César da Cunha Bastos
Brasil Ramos Caiado	9/4/1927 a 14/7/1929	Presidente	Antonio Manoel de Oliveira Lisbôa

Nome	Pose/Afastamento	Denominação	Diretor Geral do Interior/ Secretário de Educação
			César da Cunha Bastos
Alfredo Lopes de Moraes	14/7/1929 a 12/12/1929	Presidente	José Gumercindo Marquez Otero
Humberto Martins Ribeiro	12/12/1929 a 27/10/1930	1º Vice-presidente	José Gumercindo Marquez Otero
Carlos Pinheiro Chagas	27/10/1930 a 30/10/1930	Presidente provisório	José Gumercindo Marquez Otero
Mário de Alencastro Caiado Francisco Emílio Povoa Pedro Ludovico Teixeira	30/10/1930 a 23/11/1930	Junta provisória	José Honorato da Silva e Souza
Pedro Ludovico Teixeira	23/11/1930 a 15/3/1932	Interventor federal	José Honorato da Silva e Souza
Mário de Alencastro Caiado	15/3/1932 a 28/4/1932	Ex. interventoria federal	José Honorato da Silva e Souza
Pedro Ludovico Teixeira	28/4/1932 a 25/7/1933	Interventor federal	José Honorato da Silva e Souza
José de Carvalho dos Santos Azevedo	25/7/1933 a 07/9/1933	Ex. interventoria federal	Paulo F. da Silva e Souza
Pedro Ludovico Teixeira	08/9/1933 a 20/6/1934	Interventor federal	José de Carvalho dos Santos Azevedo Ignácio Bento de Loyola
Ignácio Bento de Loyola	21/6/1934 a 19/7/1934	Ex. interventoria federal	Jovelino de Campos
Vasco dos Reis Gonçalves	19/7/1934 a 3/8/1934	Ex. interventoria federal	Jorge de Moraes Jardim
Pedro Ludovico Teixeira	3/08/1934 a 9/10/1934	Ex. Interventoria Federal	Vasco dos Reis Gonçalves Claro Augusto Godoy
Heitor Moraes Fleury	9/10/1934 a 18/10/1934	Ex. interventoria federal	João Teixeira Alvares Junior
Pedro Ludovico Teixeira	19/10/1934 a 20/4/1935	Interventor federal	Claro Augusto Godoy Benjamin da Luz Vieira
Pedro Ludovico Teixeira	20/4/1935 a 27/9/1935	Governador	Benjamin da Luz Vieira
Taciano Gomes de Mello	27/9/1935 a 20/10/1935	Governador interino	Benjamin da Luz Vieira
Pedro Ludovico Teixeira	24/10/1935 a 10/5/1936	Governador	Benjamin da Luz Vieira
Hermógenes Ferreira Coelho	10/5/1936 a 13/6/1936	Governador interino	Benjamin da Luz Vieira
Pedro Ludovico Teixeira	13/6/1936 a 9/8/1936	Governador	Benjamin da Luz Vieira
João d'Abreu	9/8/1936 a 3/9/1937	Governador interino	Vasco dos Reis
Pedro Ludovico Teixeira	3/9/1937 a 24/11/1937	Governador	Vasco dos Reis
Pedro Ludovico Teixeira	3/9/1937 a 24/11/1937	Governador	Vasco dos Reis
Pedro Ludovico Teixeira	24/11/1937 a 9/3/1942	Interventor federal	Vasco dos Reis
João Teixeira Alvares Júnior	9/3/1942 a 28/3/1942	Interventor federal interino	Vasco dos Reis
Pedro Ludovico Teixeira	28/3/1942 a 24/9/1942	Interventor federal	Vasco dos Reis
João Teixeira Alvares Júnior	24/9/1942 a 10/10/1942	Interventor federal interino	Vasco dos Reis
Pedro Ludovico Teixeira	10/10/1942 a 11/11/1942	Interventor federal	Vasco dos Reis
João Teixeira Alvares Júnior	11/11/1942 a 21/11/1942	Interventor federal interino	Vasco dos Reis
Pedro Ludovico Teixeira	21/11/1942 a 20/7/1945	Interventor federal	Vasco dos Reis

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados de FERREIRA, 1980 e do *Correio oficial* de Goiás (1918-1945)

No período de 1918 a 1944 houve uma quantidade considerável de Governadores/Presidentes em Goiás, além dos governos interinos, isso se deve ao fato das

grandes disputas políticas a nível nacional e da oligarquia goiana<sup>29</sup>. A primeira intervenção goiana ocorreu em 3 de outubro com a vitória de Getúlio Vargas na revolução de 1930, foi nesse contexto que surgiu o interventor estadual para executar o novo projeto político federal. De 1937 a 1945, o estado ficou sob o regime de intervenção federal pela segunda vez por conta da nova ordem política decorrente de 10 de novembro de 1937, que perdurou até os acontecimentos militares de 29 de outubro de 1945.

O nome mais expressivo no governo de Goiás foi o de Pedro Ludovico Teixeira e o seu maior feito foi a transferência da capital do estado para Goiânia, suas intenções eram de se afirmar no poder e de proporcionar ao estado uma dimensão de modernidade que apagasse da memória as imagens de decadência e de atraso que se tinha da antiga capital.

### **1.3 A renovação pedagógica na instrução pública primária a partir da Lei nº 631, de 2 de agosto de 1918**

Os primeiros anos da República no estado de Goiás não trouxeram resultados significativos para a instrução pública primária, muito pelo contrário, ela tornou-se a grande mazela do regime republicano. João Alves de Castro esteve à frente da Secretaria de Instrução Pública no governo de Xavier de Almeida (1904), para ele, o ensino primário, que estava a cargo dos municípios, não existia e precisava urgentemente de medidas que pudessem torná-lo uma realidade.

No período de agosto de 1918 a julho de 1930, foram promulgadas várias legislações referentes ao ensino primário no estado de Goiás, na tentativa de reorganizar a instrução pública e de qualificar seus professores. No Quadro 5 apresentamos aquelas que contemplam nosso objeto de estudo, as quais discorremos em seguida.

**QUADRO 5 – Legislações promulgadas no período de agosto de 1918 a julho de 1930**

Legislação	Regulamentação
Lei nº 631, de 2 de agosto de 1918	Organizando o ensino primário
Decreto nº 5.930, de 24 de outubro de 1918	Regulamentando o ensino primário
Lei nº 694, de 27 de julho de 1921	Autorizando o Governo do Estado a crear cinco grupos escolares

<sup>29</sup> O estado de Goiás foi palco de luta de oligarquias rurais que disputavam a ascensão do poder. Destacaram-se nesse embate especialmente os Bulhões, que obtiveram o domínio do estado no início da República até 1912, e os Caiado, que assumiram o poder com o declínio dos Bulhões, nele permanecendo até 1930 (CHAUL, 1998, p. 60). Nesta pesquisa não abordaremos esse embate político, ver Chaul (1998); Freitas (2009); Campos (2003); Palacín e Moraes (2008).

<b>Legislação</b>	<b>Regulamentação</b>
Decreto nº 8.538, 12 de fevereiro de 1925	Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz
Lei nº 794, de 7 de agosto de 1925	Autoriza o Poder Executivo a entrar em acordo com o Governo Federal para o estabelecimento de escolas rurais no Estado
Decreto nº 8.929, de 25 de fevereiro de 1926	Regulamento da Escola Normal
Lei nº 808, de 24 de julho de 1926	Autoriza a criação de um corpo de inspectores escolares ambulantes e dá outras providências
Lei nº 851, de 10 de julho de 1928	Desanexar a Escola Normal
Lei nº 851 A, de 10 de julho de 1928	Autorizando o Poder Executivo a crear e regulamentar um estabelecimento, destinado á educação das creanças
Decreto nº 9.951, de 17 de setembro de 1928	Cria o Jardim de Infância do Estado
Decreto nº 9.951 A, de 17 de setembro de 1928	Regulamento e Programa do Jardim de Infância
Decreto nº 10.640, de 13 de fevereiro de 1930	Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás
Lei nº 908, de 29 de julho de 1930	Regulamento do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino em geral

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados provenientes do *Correio oficial* de Goiás (1918-1930).

Em 1918, ao assumir a presidência do Estado, João Alves de Castro continuava com a mesma percepção em relação ao ensino primário e como já havia conseguido bons resultados com a equiparação do Liceu Goiano ao Ginásio Nacional, por meio do Decreto nº 6.636, de 5 de setembro de 1907 (GOYAZ, 1907), tomou as medidas necessárias para reorganizar o ensino primário, o que resultou na promulgação da Lei nº 631 (GOYAZ, 1918) “Organisando o ensino primário”, de 2 de agosto de 1918 e no Decreto n. 5.930 (GOYAZ, 1918) “Regulamentando o ensino primário”, de 24 de outubro de 1918. A reforma de João Alves de Castro e a de Antonio Americano do Brasil se apoderou de várias disposições contidas na reforma anterior (1916), como a instituição dos grupos escolares e com os objetivos filosóficos e pedagógicos do ensino.

O Capítulo I da Lei nº 631 tratava da direção e da organização do ensino. O art. 1º determinava que “A direcção e inspecção do ensino primario pertencem ao Presidente do Estado que as exercerá por intermédio do Secretario do Interior, do Conselho do Ensino, dos inspectores escolares e dos professores” (GOYAZ, 1918, p. 1). As escolas mantidas pelos municípios, bem como as particulares, estariam sujeitas à inspeção do governo, que ficariam obrigadas a fornecer trimestralmente à Secretaria do Interior todos os dados referentes ao andamento do ensino, também deveriam seguir o programa de ensino das escolas estaduais. As escolas confessionais, desde que se restrinjam ao ensino de suas doutrinas, estariam livres da inspeção legal (GOYAZ, 1918). Dessa forma, o Estado passa a ter mais controle das escolas, sejam estaduais, municipais ou particulares, o que resultou na uniformização do ensino primário.

A Lei nº 631, além de estabelecer o Estado como responsável pela direção e inspeção do ensino primário, apresenta várias inovações para a instrução. Ela estabelece o método intuitivo<sup>30</sup> para o ensino (art. 14), determina que os professores efetivos ou titulados devem ser diplomados pela Escola Normal (art. 11), cria os grupos escolares goianos (art. 21), o concurso para o diretor do Grupo Escolar da capital (art. 26) e as caixas escolares (art. 46).

Em meados do século XIX, o método intuitivo é entendido por seus propositores europeus e americanos como um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar, que é assim pontuada: forma alunos com domínio insuficiente de leitura e escrita e com noções de cálculo insatisfatórias, principalmente pelo fato de alicerçar a aprendizagem exclusivamente na memória, priorizar a abstração, valorizar a repetição em detrimento da compreensão e impor conteúdos sem exame e discussão (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

As críticas à escola iam além do aspecto metodológico, sua improficiência imputava-lhe uma defasagem concernente ao desenvolvimento econômico, “que explicaria até mesmo, o alto nível de desemprego e os baixos salários então existentes, uma vez que o trabalho industrial demanda indivíduos letRADOS e capazes de raciocinar rápido e criativamente”. (VALDEMARIN, 2004, p. 103-104). Ainda de acordo com a autora, a escola possuía uma função imprescindível para a política e para o equilíbrio do regime republicano, pois o Estado queria cidadãos capazes de ler, de escrever, de compreender e de pensar. “Essas críticas, embora apontem suas falhas, consideram a escola primária como a peça fundamental para a difusão do sistema de valores burgueses, devendo a eles adequar-se cultural e economicamente” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

A escola passa a ser, na República, a salvação para todos os males da nação, todavia, “não bastava, contudo, ensinar: precisava saber ensinar. Não poderia haver ensino produtivo

---

<sup>30</sup> O método intuitivo, graças aos discípulos de Pestalozzi, difundiu-se na Alemanha a partir de 1825 e ao longo do século XIX, por toda a Europa e Estados Unidos, chegando a ser considerado o método pedagógico por excelência [...]. Para Pestalozzi, a vida mental começa pela experiência sensorial. Portanto, o processo de educação exige a observação direta, fonte de todo conhecimento que será completada pela linguagem. Todo o processo educacional, então, apresenta duas faces: começa com as experiências das crianças, pela observação, para a aquisição de ideias claras, e, depois, por meio da instrução oral, progressivamente caminha para o conhecimento sistemático e organizado. Essa orientação metodológica é válida para qualquer ramo do conhecimento. Desde que a criança é dotada de poderes ou faculdades inatas, que se desenvolvem pela experiência sensorial. O esforço do mestre é decompor o conhecimento, não importando qual seja, nos seus elementos mais simples, e depois apresentar naturalmente à criança, de modo que pela observação, pela impressão sensorial, esses elementos simples sejam adquiridos por meio de uma série de exercícios graduados. A essência do método é a “ligação de coisas”, mediante a qual a criança não só adquire conhecimentos dos objetos que a rodeiam, no ambiente, como desenvolve a intuição, isto é, o poder da observação que, por sua vez, conduz ao desenvolvimento mental do aluno (REIS FILHO, 1995, p. 68-69).

sem a adoção de métodos que estariam transformando em toda parte o destino das sociedades” (CARVALHO, 1989, p. 26).

Instala-se um clima de descontentamento geral, nesse cenário, o movimento de renovação pedagógica que começou a sobressair na metade do século XIX prescreve um novo método de ensino, novos materiais, criação de museus e excursões pedagógicas, atividades variadas, estudo do meio, entre outras, em contrapartida ao caráter abstrato e pouco utilitário da instrução (VALDEMARIN, 2004). Mas o ponto central da renovação passa a ser um novo método de ensino: “concreto, racional e ativo, denominado *ensino pelo aspecto, lições de coisas ou ensino intuitivo*” (VALDEMARIN, 2004, p. 104).

A Lei nº. 631 determinava que para o ensino da leitura o professor poderia optar pelo método da palavrão<sup>31</sup> ou pelo da sentenciação<sup>32</sup>, que são pormenorizados no programa de ensino. Silva (1975) informa que tanto o método da palavrão como o da sentenciação empregavam o uso do quadro-negro, o ensino progressivo da leitura a grupos de no máximo 20 alunos. Para tanto era fundamental dividir a classe em turmas, enquanto uma estivesse atenta às explicações do professor, outra estaria envolvida com outros exercícios. O uso de recursos da escola tradicional permanece, como o emprego da ardósia para as lições individuais e para a memorização das lições.

É possível verificar na Lei nº 631 preceitos nacionalistas e de forma mais detalhada no regulamento do ensino primário baixado pelo Decreto nº 5.930, de 24 de outubro de 1918. Também já se visualiza a preocupação com novos métodos pedagógicos, que já estavam delineados na lei de 1916, mas que não foi efetivada.

Quanto aos preceitos nacionalistas presentes na Lei nº 631, destacamos os seguintes artigos:

Art. 14 – O ensino primário obedecerá ao methodo intuitivo e constará de educação moral e cívica, educação intelectual e educação physica.

Art. 15 – No domínio moral e cívico serão desenvolvidas as vantagens do asseio, da decência, da ordem, da bondade, do amor à verdade, que geram a honestidade, a equidade, a solidariedade, o patriotismo, o altruísmo, isto numa sequência natural e com exemplos práticos, que conduzirão à educação da vontade e do caráter.

[...]

---

<sup>31</sup> O processo da palavrão baseava-se no ensino da palavra para as letras, com recomendação especial ao professor para que fizesse largo emprego de giz de cor, destacando, assim, a palavra e facilitando à criança a memorização (SILVA, 1975, p. 237).

<sup>32</sup> O processo da sentenciação, por sua vez, baseava-se no ensino da frase-palavra-sílaba, valendo-se o professor do recurso de gravuras coloridas e de sentenças que se ligavam, pelo sentido, umas às outras, construídas tanto quanto possível em torno de historietas simples (SILVA, 1975, p. 237).

Art. 17 – A parte intelectual comprehendera a leitura, caligrafia, noções geraes de arithmetic, de geografia, especialmente do Brazil e de Goyaz, desenho linear e historia natural.

Art. 18 – A parte physica do ensino primario será essencialmente pratica e se destinará ao desenvolvimento orgânico da creança; constará, para o sexo masculino, de exercícios geraes de gymnasticas militares e de canto; para o sexo feminino, de gymnastica orgânica e de cantos (GOYAZ, 1918, p. 1, grifo nosso).

Tanto no regulamento do ensino primário, como no Programa especial (anexo 3 do Decreto nº 5.930) é possível verificar uma preocupação maior com as questões morais, cívicas e higiênicas, questões marcantes da nacionalização do ensino. Para os nacionalistas, a criança era o ser ideal para assimilar novos hábitos e costumes, e a escola era o lugar profícuo para que a população os adquirisse, principalmente aqueles relacionados aos cuidados com a saúde. A disciplina e a ordem também eram questões necessárias nesse contexto, no regulamento elas estão presentes no Título II, do Capítulo IV, abarcando uma série de proibições para os alunos, como conversar em aula e cuspir no chão. Embora não pudesse ser aplicado quaisquer castigos corporais e penas degradantes, no descumprimento das ordens os alunos eram punidos com penas que iam desde uma reprimenda até a eliminação da matrícula, que variava de acordo com a falta praticada.

No que tange à educação moral e cívica, o art. 3º do regulamento estabelece:

§ 1º. No domínio moral e cívico serão desenvolvidos as vantagens do asseio, da decência, da ordem, da bondade, da coragem, do amor á verdade, que geram a honestidade, a equidade, a solidariedade, o patriotismo e o altruísmo; isto numa sequencia natural e com exemplos práticos, que condusirão á educação do caracter e da vontade (GOYAZ, 1918, p. 1).

Devido à Lei nº 631 o ensino se torna uniforme, quando possível, e ministrado para meninos e meninas, de caráter obrigatório para as populações que residiam nas cidades, vilas e povoados no raio de um quilômetro delas. Com relação à idade, há uma diferenciação, para os meninos a idade de matrícula estabelecida era de 7 a 14 anos, já para as meninas era de 7 a 12 anos. O ensino passa a ser distribuído nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Nos grupos era obrigatório a existência do curso complementar, com duração de dois anos, mas, também, oferecia o elementar, já nas escolas isoladas só era permitido o curso elementar, com duração de quatro anos. As escolas isoladas poderiam ser mistas apenas nas localidades em que não era possível haver uma para cada sexo, as quais deveriam ser regidas por uma professora.

Os professores, segundo a Lei nº 631, eram obrigados ao cumprimento do regulamento proposto pelo Decreto nº 5.930, cujo art. 171 estipulava: “Os grupos escolares e as escolas

isoladas reger-se-ão pelos programas especiaes, organizados pelo Governo e que vão anexos a este Regulamento sob n. 3” (GOYAZ, 1918, p. 9). Esse programa especial era composto de duas partes, a primeira de Instrução moral e cívica e a segunda de Educação intelectual e física.

A instrução moral e cívica deveria ser ministrada por meio de poesias, trechos e máximas decoradas pelos alunos e caberia ao professor verificar se houve a compreensão suficiente do “fundo moral do thema” (anexo 3 do Decreto nº 5.930). Os livros infantis também poderiam ser utilizados, desde que tivessem um fundo claramente moral. Com relação aos temas para pequenas palestras ministradas pelo professor, o programa estabelece: asseio, ordem, civilidade, bondade, equidade, veracidade, coragem, honestidade, justiça, patriotismo, instrução cívica, entre outros. Para impulsionar a instrução cívica os professores também deveriam promover as festas cívicas nas grandes datas nacionais para despertar ou incutir na alma da criança os sentimentos patrióticos e os deveres de cidadãos.

A parte do programa que abrange a educação intelectual e física era composta das disciplinas bem como dos seus respectivos conteúdos. O ensino de todas elas deveria ser pelo emprego do método intuitivo que “consiste em fazer apoderar os objetos pelos sentidos, que conduz o alumno desde logo para as cousas que deve conhecer; põe-n-a em contacto com os objetos para que sobre eles possa formar idéas justas e dar um sentido exacto e preciso ás palavras que os designam” (Anexo 3 do Decreto nº 5.930).

As disciplinas ministradas no curso complementar e elementar estão dispostas no Quadro 6.

**QUADRO 6 – Disciplinas ministradas no curso elementar e complementar do ensino primário (1918)**

<b>Curso Elementar</b>		<b>Curso Complementar</b>	
1º Ano	Leitura Linguagem Caligrafia		Língua Portuguesa Caligrafia
2º Ano	Aritmética	1º Ano	Aritmética
3º Ano	Geografia	2º Ano	Geometria
4º Ano	História do Brasil Ciências físicas e naturais Ginástica e exercícios militares Desenho Geometria		Geografia História do Brasil Ciências físicas e naturais Desenho

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados do Anexo 3 do Decreto n. 5.930, de 24 out. 1918.

Em análise às disciplinas e aos seus conteúdos verificamos a alusão à higiene, à moral e ao culto à pátria. Em Ciências se concentram os preceitos higienistas; em História do Brasil,

a história pátria ressaltando os vultos mais notáveis e os seus atos de patriotismo, também há a ginástica e os exercícios militares, com suas marchas e evoluções.

As festas escolares passam a ser obrigatórias<sup>33</sup>, o culto à memória dos grandes homens pelo serviço prestado à nação se faz presente. No regulamento havia um capítulo específico para tratar das festas escolares, que estipula a data da festa da bandeira no dia 19 de novembro, a do aniversário da fundação do grupo, a do aniversário da localidade em que funcionar o grupo, a do início e do encerramento dos trabalhos letivos e da distribuição dos certificados de conclusão dos estudos primários como obrigatorias nos grupos escolares. É interessante ressaltar que se uma dessas datas fosse no período de férias, os alunos seriam comunicados e a festa aconteceria. Estas deveriam ser agraciadas com cantos e hinos escolares, poesias patrióticas, exercícios de ginástica. Os trabalhos escolares deveriam sempre iniciar com cânticos entoados em coros pelos alunos e, de preferência, o hino à bandeira.

Os professores das escolas particulares também eram obrigados a guardar os dias das festas populares ou religiosas constantes do art. 83 do regulamento, sob pena de 10\$000 de multa, que seria aplicada pelo inspetor escolar (art. 120 do Decreto nº 5.930).

No 2º ano do curso complementar temos alusão ao voto no programa, com uma comparação um tanto peculiar: “o voto, fins a que se destina, o suffragio universal. O voto é mais que um direito; é um dever; é uma função vital para a República, como a respiração para o corpo humano” (GOYAZ, 1918, p. 4). Também aparecem o casamento civil e o registro civil, uma conquista da separação entre o Estado e a igreja; e o serviço militar obrigatório, afinal esta era uma das bandeiras dos nacionalistas.

A criação dos grupos escolares representou um grande marco da reforma educacional em Goiás, eles já eram realidade em diversos estados brasileiros, sendo o precursor o estado de São Paulo a partir dos anos de 1890. Na visão de Souza (1998), a criação dos grupos escolares surgiu no interior do projeto político republicano de reforma social e da propagação da educação popular, o que implicou em profundas modificações na educação pública de São Paulo e na história da educação do país. Trouxe várias modificações e inovações no ensino primário, contribuiu na criação de uma nova cultura escolar, generalizou no ensino público práticas escolares utilizadas nas escolas particulares.

A criação dos grupos foi uma tentativa de extinguir as várias escolas isoladas de uma mesma cidade e de concentrá-las em um único local, formando um centro de ensino. Tinham também as seguintes proficiuidades:

---

<sup>33</sup> Os dias 21 de abril, 3 de maio, 13 de maio, 14 de julho, 7 de setembro, 12 de outubro e 15 de novembro eram de comemoração obrigatória (GOYAZ, 1918).

O agrupamento dos alunos mediante a classificação pelo nível de conhecimento, o edifício escolar dividido em várias salas de aula, a divisão do trabalho docente, a ordenação do conhecimento em programas distribuídos em séries, o emprego do ensino simultâneo, o estabelecimento da jornada escolar em circulação e a correspondência entre classe, sala de aula e série (SOUZA; FARIA FILHO, 2006, p. 27).

O primeiro grupo a ser criado deveria ser o da capital do estado de Goiás, em substituição ao curso anexo à Escola Normal, posteriormente seriam criados nas cidades ou nas vilas cujas matrículas fossem superiores a 300 alunos de ambos os sexos e frequência de 200, esse grupo poderia ser misto ou um para cada sexo. A criação dos grupos em Goiás se deu de forma lenta, o regulamento estipulava que os grupos funcionariam em prédios próprios, construídos especialmente para esse fim<sup>34</sup>, contudo, sequer o da capital foi edificado<sup>35</sup>, muitos funcionaram em prédios adaptados ou foram construídos pelos próprios municípios, sem a subvenção do governo estadual. Além dos problemas com a construção dos prédios, também havia o problema da aquisição do mobiliário, que dificultou o processo de implantação dos grupos escolares de forma a atender toda a população em idade escolar.

Ainda com relação a construção dos prédios, o regulamento estipulava que deveriam obedecer a projetos especiais adotando preceitos de higiene pedagógica. As plantas estavam sujeitas a análise do Conselho Superior de Ensino, que antes de aprovar e de informar o Governo, verificavam o parecer de médicos e de arquitetos ou de engenheiros (Art. 165).

Mesmo diante das dificuldades encontradas pelos municípios, os grupos em Goiás foram surgindo e com isso aumentava a frequência escolar,

[...] despertando maior interesse dos pais e dos meninos, pela maior atração da escola sobre seus alunos, pelo espaço, pela higiene, pelo conforto, pelo material escolar mais abundante e melhor, pelo uso do uniforme que foi então introduzido, pelos hinos e cantos escolares que se ensinavam, pela ginástica e jogos que se praticavam, pelas festas cívicas que se realizavam, pela emulação entre os mestres, agora mais bem remunerados, os quais se esmeravam no seu desempenho, procurando cada qual aperfeiçoar seus processos didáticos para assim honrar seu título de normalista e obter os aplausos das bancas examinadoras e a admiração da sociedade (BRETAS, 1991, p. 513-514).

<sup>34</sup> Conforme o art. 55, § único, do regulamento do ensino primário, o governo entraria em acordo com os municípios para a construção dos prédios escolares, pagando a estes a metade das despesas, à vista ou de forma parcelada (GOYAZ, 1918).

<sup>35</sup> O Grupo Escolar da Capital, criado pela Lei nº 631, foi instalado no dia 28 de janeiro de 1919, no lugar do Curso Anexo da Escola Normal, ocorreu apenas a mudança de nomenclatura e a nomeação de mais dois professores para atender à exigência legal. Durante a Primeira República não foram construídos prédios para abrigar serviços públicos, salvo um pequeno sobrado que foi destinado ao Gabinete Literário (BRETAS, 1991). Nessa questão o governo encontrava-se amparado pelo art. 129 do Regulamento que preconizava: “Enquanto não for adaptado ou construído um prédio para o Grupo Escolar da Capital, o governo poderá instalá-lo no edifício que oferecer maiores vantagens” (GOYAZ, 1918, p. 5).

Outra inovação que ocorreu por causa da criação dos grupos foi o concurso para a escolha do diretor do Grupo Escolar da capital, conforme o art. 63 do regulamento. Os demais eram de livre escolha do Governo, podendo optar por um professor em atividade, o que de fato acontecia, e esse professor passava a exercer as duas atividades em conjunto.

Quanto aos professores, para lecionarem nos grupos escolares deveriam ser normalistas diplomados por escolas oficiais<sup>36</sup>, não era concebida uma reforma da instrução primária sem se valer de professores habilitados para tal. Souza (1998, p. 62) relata que existia a convicção de que “o sucesso da escola renovada dependia, pois, dos novos professores formados de acordo com as concepções educacionais modernas e de acordo com os valores republicanos”.

Essa exigência, embora tenha sido benéfica para a educação, também trazia alguns empecilhos. De acordo com Bretas (1991), não era fácil encontrar normalistas diplomados para assumirem as cadeiras nos grupos criados, o que atrasava sua instalação. A Escola Normal oficial, anexa ao Liceu, diplomava por ano em média de duas a três normalistas, somente com o advento dos grupos escolares é que a situação começou a se modificar, os rapazes começaram a perder o interesse pelo curso e as jovens despertaram para a carreira do magistério. O aumento da procura pelo curso também ocorreu devido a melhora da remuneração<sup>37</sup>, a nomeação efetiva garantida por lei e, ainda, um belo anel de ouro que as normalistas poderiam ostentar em seus dedos.

De acordo com o art. 21 do regulamento seriam considerados efetivos os titulados pela Escola Normal do estado e os portadores de diplomas de qualquer Escola Normal; os interinos depois de completarem dez anos de efetivo exercício escolar; e os substitutos eram designados pelos inspetores escolares para substituir os efetivos ou os interinos, em caso de impedimentos.

Aos professores havia uma qualidade indispensável para qualquer categoria, ser brasileiro nato ou naturalizado há mais de dez anos, somente as irmãs de qualquer ordem é que não estavam sujeitas a esta norma, fato que deveria estar condicionado à filiação ao catolicismo por algumas orientações nacionalistas. Quanto aos professores serem brasileiros ou naturalizados, temos a questão da pregação contra o estrangeiro, em particular contra o português, ponto básico do programa nacionalista, que não mediram esforços para superarem as condições facilitadoras a tutela estrangeira.

<sup>36</sup> Anterior à Lei n. 631, vigorava o regulamento referente ao Decreto nº 26, de 23 de dezembro de 1893. Conforme o art. 12 “Os professores de instrução primária eleitos pelos pais de famílias que votarão em um nome dentre três de uma lista organizada pelo conselho literário municipal e o intendente” (GOYAZ, 1893, p. 1). Essa forma de provimento acabava por favorecer candidatos que eram parentes ou amigos, não considerando a adequação ao cargo.

<sup>37</sup> A Lei nº 770, de 12 de agosto de 1924 elevou os vencimentos dos funcionários públicos do estado, com isso aumentou a procura pelo curso Normal.

O imigrante, que antes foi considerado como vital para suprir a mão de obra qualificada, passa a ser visto como uma ameaça à pátria. Para integrá-lo, a educação se torna imprescindível, era vital homogeneizar a classe trabalhadora e a escola seria o local acertado para tal intento. “A questão comportava dois aspectos distintos, embora solidários: tratava-se, por um lado, de ‘abrasileirar os brasileiros’ através da alfabetização e da educação moral e cívica e, por outro, de integrar o imigrante estrangeiro” (CARVALHO, 1989, p. 44).

A criação das caixas escolares foi outra inovação trazida pela Lei nº 631. De caráter obrigatório, tinha como objetivo auxiliar as crianças pobres com a aquisição de vestuário e de outros materiais necessários, e era constituída por donativos, ofertas e legados dos amantes da instrução. As escolas também deveriam realizar um evento mensal para arrecadar fundos e o inspetor escolar era o responsável por tais eventos (GOIAZ, 1918). Todavia, vale considerar as palavras de Ribeiro e Silva (2012, p. 583):

Em nome da democratização do ensino foram criadas, no Brasil, várias estratégias e políticas públicas com o objetivo de fazer com que os alunos permanecessem na escola, a exemplo das Caixas Escolares, das Fundações Educacionais, da Seção de Orientação e Assistência Escolar. Essas instituições caracterizavam-se como auxiliares, destinadas, entre outros benefícios, à compra de vestuário e calçados para os alunos que não tivessem condições de adquiri-los. Vemos aqui uma engenhosa forma de responsabilizar a comunidade por assegurar o cumprimento de desejos, desafios e normas imputadas pelo Estado.

De qualquer forma, a promulgação da Lei nº 631 representou um avanço para Goiás. Inclusive, a Liga Brasileira contra o analfabetismo parabenizou João Alves de Castro por meio de um ofício:

Exm. Sr. Desembargador J. Alves de Castro.  
Rio 29 de Novembro de 1918.

Obedecendo ao resolvido unanimemente, na sessão de hontem, pelos membros da Directoria e Conselho Deliberativo desta Liga, temos a honra de apresentar a V. Ex. os nossos mais entusiasticos aplausos pela decretação da obrigatoriedade do ensino primario e da fundação de Caixas Escolares, levadas a effeito pelo Decreto n. 5.930 de 24 de Outubro ultimo.

Ao grande serviço que o governo de V. Exa. Já prestou ao Estado de Goyaz, libertando-o de sua dívida, veio juntar-se agora esse promissor decreto que ajudará o povo goiano a libertar-se das garras do analphabetismo.

Honras a V. Exa. Sejam prestadas por tão meritorio acto.

Saudações mui cordeaes. Prof. Dr. Ennes de Souza, presidente; e tenente coronel Raymundo P. Seidel, secretario geral (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1919).

O presidente do estado, o desembargador João Alves de Castro, em mensagem enviada ao Congresso Legislativo (1920), informou que o estado custeava aulas primárias em 32 dos 48 municípios existentes. O único Grupo Escolar em funcionamento era o da capital, que era frequentado por 95 alunos, sendo 43 do sexo masculino e 52 do sexo feminino. Apesar disso, alega que nas escolas estaduais a frequência havia aumentado, nas 87 escolas existentes de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> classes, a frequência era de 3.422 crianças, nas 31 escolas mistas a frequência era de 860 crianças. Queixou-se por não ter uma estatística de frequência completa porque as escolas particulares e municipais, que funcionavam com a autorização do governo, não estavam cumprindo o Decreto nº 5.930, remetendo ao governo um relatório circunstanciado do ensino. Ainda proferiu que estava empenhado e acreditava que o coeficiente de frequência escolar seria mais satisfatório no decorrer do ano e apresentou mais uma justificativa para os baixos números:

Ao reconhecido patriotismo do Congresso, entrego as seguintes ponderações que a propósito do assumpto se lê no relatório do dr. Secretario do Interior e Justiça: - Nossas cidades, nossas Villas, nossos Arraiaes, não comportam mais escolas alem das existentes.

Ora, sendo a população de Goyaz, na maioria de agricultores e de criadores, era o caso de se experimentar as escolas rurais, nos bairros mais povoados dos municípios. Esta iniciativa que tem dado os melhores resultados no Brasil, seria certamente muito proveitosa em Goyaz (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1920).

A população do estado de Goiás em 1920 era de 511.919 habitantes. O estado, basicamente agrário, tinha sua economia concentrada no gado em pé que, por falta de acessibilidade<sup>38</sup>, tornou-se responsável por grande parte da renda, visto que ele mesmo se transportava. Dessa forma, a população residente nos municípios era pequena e dado o contexto agrário, as famílias não tinham muito interesse que seus filhos estudassem pois não viam nenhuma finalidade.

Como Goiás não estava integrada ao complexo agrário-exportador que comandava a economia nacional, sua função principal era produzir excedentes alimentares para abastecer as cidades que comandavam o setor de mercados externo, e nesta perspectiva, a população goiana estava ligada às atividades agropastoris e seus núcleos urbanos tinha mais caráter de formação em meios rural do que propriamente caráter de cidades (CHAUL, 1997, p. 42).

---

<sup>38</sup> Somente com a chegada das estradas de ferro é que Goiás passou a exportar arroz, açúcar e outros produtos agrícolas. E “em 1930 o automóvel e o caminhão já não eram uma raridade no Brasil, nem em Goiás, mas o grande meio de integração humana e econômica continuava a ser a estrada de ferro” (PALACIN, 1976, p. 31).

Conforme o censo escolar de 1920, em Goiás havia ao todo 245 escolas de instrução primária para atender a uma população escolar de 84.259 pessoas, sendo que o número de matrículas era apenas de 9.679 pessoas, cerca de 11,49% da população em idade escolar frequentava a escola primária.

De acordo com a Lei nº 631, os grupos escolares seriam criados “a juízo do governo”, dessa forma, em 28 de junho de 1921, o presidente do estado Eugenio Rodrigues Jardim, promulgou o Decreto nº 7.088, autorizando a criação de cinco grupos escolares, sendo um na capital, dois no sul e dois no norte, nos municípios que julgasse mais conveniente à difusão da instrução primária. Para tanto, o governo se comprometeu em construir os edifícios para abrigar os grupos em questão, estipulando a quantia de 150 contos. Mas o que de fato aconteceu é que o governo sequer construiu o prédio para abrigar o Grupo Escolar da capital, que desde 1919 funcionava no Liceu, com o aumento considerável das matrículas ele adaptou uma velha casa que passou a sediar o grupo.

Mesmo de forma lenta, os grupos escolares foram se constituindo. Catalão foi o primeiro município a pleitear um grupo escolar, depois de uma longa espera resolveu tomar suas próprias medidas para que tal intento se tornasse realidade. Adquiriu uma casa e fez algumas alterações para que tivesse quatro salas atendendo ao disposto na Lei nº 694, que estipulava quatro cadeiras, e apresentou o nome de quatro professores para serem nomeados. Porém, houve recusa por parte do governo, o que gerou um embate político visto que os municípios de Bonfim<sup>39</sup> e de Rio Verde conseguiram a aprovação, mas para isso construíram prédios próprios e também apresentaram os nomes de professores normalistas para ocuparem as quatro cadeiras. A justificativa apresentada pelo governo do estado recaiu sobre os professores apresentados por Catalão que não cumpriam a exigência de serem titulados pela Escola Normal (BRETAS, 1991).

Já aprovados, os grupos de Bonfim e de Rio Verde só se instalaram em 1923, porque o governo demorou muito para provê-los do mobiliário necessário para o devido funcionamento. Catalão, que precisava de professores titulados, conseguiu se organizar no mesmo ano. Mais dois grupos emergiram em 1924, o de Curralinho<sup>40</sup> e o de Santa Luzia.

Cerca de sete anos após a criação dos grupos escolares, em 12 de fevereiro de 1925, por meio do Decreto nº 8.538, o presidente do estado Miguel da Rocha Lima, baixa o “Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares”. Antes, todos os grupos escolares criados no estado estavam sujeitos ao regulamento do ensino primário.

---

<sup>39</sup> Hoje Silvânia.

<sup>40</sup> Hoje Itaberaí.

O regulamento específico para os grupos escolares altera a forma de criação, antes eram apenas a cargo do governo, agora poderiam ser criados por leis municipais, porém, os municípios que assim o fizessem, passariam a ser responsáveis por todas as despesas, exceto aquelas provenientes com os professores que continuava o estabelecido no art. 1º, § único da Lei nº 694: “O Governo, alem desses grupos, proverá gratuitamente, de professores todos os grupos escolares [...]” (GOYAZ, 1921, p. 1). Mesmo com esse precedente, até 1930 o estado passa a ter 16 grupos mantidos pelo governo e apenas 2 grupos municipais, sendo um em Morrinhos e outro na Capital, fato que se deve à precariedade financeira dos municípios goianos que necessitavam de recursos estaduais para manterem a instrução primária, embora não atendesse à toda a população em idade escolar.

O ensino, leigo e gratuito<sup>41</sup>, passa então a admitir crianças de 6 a 13 anos, por um período de quatro anos em um único turno para ambos os sexos, salvo o grupo da capital que funcionaria em dois turnos, um para cada sexo. Continua a exigência de os grupos funcionarem em prédio próprio, mas acrescenta-se a necessidade de quatro salões com capacidade para quarenta alunos cada um, bem como as demais acomodações necessárias “que se fazem mister”, observando sempre as exigências da higiene moderna. Essas exigências eram apenas de ordem legal, na prática era comum velhos casarões serem adaptados para abrigarem os grupos, como aconteceu na própria capital.

No que tange a parte pedagógica, o regulamento (1925) prescrevia que “Art. 59 – as lições cingidas ao programma do grupo, serão praticas, concretas, essencialmente empíricas e com exclusão completa de regras abstractas”. Quanto ao método adotado, continua o intuitivo: “Art. 61 – As faculdades das crianças serão desenvolvidas gradual e harmonicamente, por meios de processos intuitivos, tendo o professor sempre em vista desenvolver a observação” (GOYAZ, 1925, p. 11). Para o ensino da leitura adota-se o método analítico<sup>42</sup>, que deveria ser seguido por todos os professores, os quais estariam sujeitos a pena de advertência em descumprimento do regulamento e do programa de ensino. Essa escolha, segundo o art. 15, deveria “ter em vista o desenvolvimento do raciocínio, em vez do da memoria, evitando a parte doutrinaria, as teorias enfadonhas, ficando expressamente prohibidono uso dos alunos

<sup>41</sup> Conforme o art. 143 do regulamento de 1925, os alunos que não fossem pobres pagariam no ato da matrícula uma taxa no valor de 20\$000, o que lhes daria direito ao material escolar como penas, tinta, livros, papeis, entre outros. Os pobres se valiam da caixa escolar. (GOYAZ, 1925).

<sup>42</sup> O método analítico consiste em mostrar primeiro palavras – ou frases – e ensinar a identificar nelas as unidades componentes – as letras – e os sons que lhes correspondem. Parte das sequências completas, sendo a tarefa analisá-las e identificar os átomos. Tomam-se por empréstimos alguns elementos do global, sem, no entanto, abandonar a característica básica do sintético: a operação  $b + a = ba$  continua a ser a operação de base (LEMLE, 1991, p. 42).

decorarem compêndios ou mesmo apontamentos fornecidos ou dictados pelos professores” (GOYAZ, 1925, p. 5).

Conforme Silva (1975, p. 240), a propagação do método analítico para a leitura ocorreu por intermédio de “Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, que fizera o seu curso normal em São Paulo e, dentre seus professores, contara com educadores de nomeada”. A autora ainda acrescenta que o método se difundiu amplamente com a ação de ex-alunas da professora ao propagá-lo e ao lecionar Didática na condição de catedrática da Escola Normal do estado.

A escrituração dos grupos se ampliou, bem como o rigor na fiscalização e no disciplinamento de todos os envolvidos no processo educativo. No regulamento imperava a ordem e a moral, quer seja para os alunos, quer seja para seus funcionários, com capítulos específicos para deveres e penas. Para a matrícula dos alunos, que antes era indispensável estar vacinado e não sofrer de moléstia contagiosa, acrescenta-se: que não tiverem notórios maus costumes. No que tange a disciplina, deveria ser absoluta em todos os atos e na relação dos alunos entre si e para com seus superiores (GOYAZ, 1925).

Souza (2004, p. 127) explicita que educar ia além de instruir,

[...] educar pressupunha um compromisso com a formação integral da criança que ia muito além da simples transmissão de conhecimentos úteis dados pela instrução e implicava essencialmente a formação do caráter mediante a aprendizagem da disciplina social – obediência, asseio, ordem, pontualidade, amor ao trabalho, honestidade, respeito às autoridades, virtudes morais e valores cívico-patrióticos necessários à formação do espírito de nacionalidade.

Uma inovação presente no regulamento de 1925 foi o uniforme adotado pelo secretário do interior, nas formaturas e nas festas escolares. Para os menos favorecidos, a caixa escolar permanece como exigência em todos os grupos “constituída por donativos dos governos estadual e municipal, e de particulares, destinada exclusivamente a fornecer aos alunos reconhecidamente pobres, roupa, calçados e medicamentos, quando enfermos” (GOYAZ, 1925, p. 6).

O uso de uniformes padronizados nas escolas brasileiras ganhou força com o advento da República que, ao pregar a democratização do ensino, divulgava a ideia de que com sua instituição, evitar-se-ia o contraste entre os ricos e os pobres. Para Ribeiro e Silva (2012, p. 578),

Das intenções iniciais para adoção dos uniformes, outras foram incorporadas e, apesar de eles terem sido descartados em alguns períodos de nossa história, não deixaram de ser adotados, seja como componentes de controle dos corpos, seja como estratégias de visibilidade a projetos institucionais e governamentais.

As festas cívicas e o amor pela pátria continuam como o ponto central do regulamento. Conforme o documento, o ensino da língua pátria era de relevância indiscutível, pois para fazer do indivíduo um fator eficiente na sociedade era básico que o aluno fosse capaz de se exprimir com clareza, ele só se tornaria um membro útil à sociedade se fosse capaz de exprimir seu pensamento. Sendo assim, “a língua pátria, constitue o mais poderoso vínculo da federação brasileira e o seu ensino representa um serviço inestimável de solidariedade nacional” (GOYAZ, 1925, p. 14). Essas palavras reforçam os preceitos nacionalistas de formar o homem educado para contribuir com o progresso da nação.

O Capítulo XVIII trata dos preceitos cívicos, determinando ao diretor a promoção de solenidades que “despertem na alma infantil o amor da pátria, á família, aos seus semelhantes e a si próprio” (GOYAZ, 1925, p. 25). As solenidades passam a ser divididas em comemorações cívicas, que deveriam ser realizadas na véspera do dia nacional ou estadual e sempre finalizadas com o canto de um hino cívico; e as festas escolares, que deveriam ser realizadas no dia do aniversário da criação do grupo.

Com a República, afloram-se as discussões sobre a construção de uma consciência sanitária, a escola primária seria o lugar ideal, dada a sua universalidade e obrigatoriedade, para que os preceitos higienistas fossem disseminados. Ao analisar o regulamento de 1925, esses preceitos de saúde e de higiene estão presentes em vários artigos, continua o imperativo de inculcar nas crianças hábitos que as resguardassem da debilidade e das moléstias.

O art. 73 do regulamento se encarregou de estipular os deveres dos alunos e de prescrever que eles deveriam: “a) frequentar assiduamente as aulas, trajando asseadamente, embora descalço; b) observar os preceitos de hygiene corporal recomendados pelo professor; [...] ; d) comparecer calçado e uniformizado nos dias de festa do grupo;” (GOYAZ, 1925, p. 17). Percebe-se que as festas do grupo possuíam um certo status de representação simbólica, em que todos deveriam se apresentar devidamente trajados e “calçados”, pois haveria uma plateia a quem se almejava mostrar uma homogeneidade das classes, ou mesmo a devida utilização dos recursos das caixas escolares, mas no cotidiano essa imagem se dissipava e era aceitável a criança descalça, desde, é claro, que estivesse limpa.

No regulamento e no programa de ensino dos grupos escolares (1925) temos uma inovação. Foi estabelecido um esquema geral de domínio do trabalho desenvolvido pelos

professores, com horário definido para cada disciplina, bem como a duração delas. O controle também se estendia às ações do aluno, o art. 64 trazia orientações relativas à posição do corpo do aluno nos exercícios de escrita, que deveria estar de acordo com o tipo de letra adotado: perpendicular ou inclinada<sup>43</sup>. As principais posições recomendadas eram os pés descansados sobre o assoalho; tronco ereto; cabeça levemente pendida para frente; braços, caneta ou lápis em colocação apropriada ao traçado da letra, perpendicular ou oblíqua; mão leve para os movimentos desembaraçados.

Souza (1998, p. 36) esclarece que:

O emprego do tempo tornou-se um aspecto extremamente relevante para a racionalização das atividades pedagógicas. Tratava-se de fixar a jornada escolar – início e término das aulas -, estabelecer cadências, ritmos, intervalos, descansos. Implicava os períodos de ocupação e descanso de professores e alunos nos diversos momentos da aula e a fragmentação do saber em matérias, unidades, lições e exercícios, reforçando mais os aspectos que distinguiam uma matéria da outra do que daquelas que se aproximavam. Procedia-se, ainda, a hierarquização de cada matéria, de acordo com o espaço de tempo que lhe teria sido destinado.

Na Figura 5 apresentamos o horário do 1º ano, o qual abarca o total de oito disciplinas. Além das disciplinas de Leitura e Escrita, ministradas todos os dias, ainda havia a Língua Pátria que, de acordo com o regulamento, seu ensino era de importância indiscutível na escola primária (art. 65).

---

<sup>43</sup> José Paranhos Fontenelle explica no Compêndio de Hygiene publicado em 1930, que a escrita inclinada ou oblíqua é a primitiva. A inclinada foi importada da Inglaterra para a França e foi moda, difundindo-se por toda parte. A escrita inclinada causou inconvenientes verificados pelos trabalhos de escolaridade, sobretudo sobre a escrita. Para atenuar os malefícios da escrita inclinada, iniciou-se um movimento criado pela escritora George Sand, que lançou a fórmula: papel direito, corpo direito e escrita direita, posteriormente utilizado em vários congressos de higiene (METELSKI; CARMINATI, 2018, p. 113).

**FIGURA 5 – Horario do 1º Anno**

Horario do 1º Anno					
HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º turno					
CHAMADA					
7 HORAS					
7,05 a 7,30 7,30 a 7,55 7,55 a 8,20 8,20 a 8,45 8,45 a 9,10 9,10 a 9,35 9,35 a 10	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Leitura Geographia Arithmetica	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Leitura Geographia Arithmetica	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Leitura Geographia Arithmetica	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Sc. Nat. Hyg. Geographia Ecripta	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Sc. Nat. Hyg. Desenho Leitura
11 HORAS					
11,05 a 11,30 11,30 a 11,55 11,55 a 12,20 12,20 a 12,45 12,45 a 13,10 13,10 a 13,35 13,35 a 14	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Leitura Geographia Arithmetica	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Leitura Geographia Arithmetica	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Arithmetica Geographia Ecripta	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Sc. Nat. Hyg. Desenho Leitura	Leitura Arithmetica Ecripta Ling. Patria Sc. Nat. Hyg. Desenho Canto

Fonte: Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares, 1925.

No horário do 1º ano temos oito disciplinas, no horário do 2º ano este número sobe para nove, com a introdução da disciplina de História do Brasil ministrada três vezes por semana. Para isso reduz o número de aulas de Leitura, de Escrita, de Ciências naturais e de Higiene e aumenta uma aula de Desenho por semana, conforme demonstrado na Figura 6.

A disciplina História do Brasil foi abordada no regulamento como história pátria (art. 68). Seu ensino deveria basear-se nos fatos mais simples, mostrando ao aluno que ele mesmo já possui a sua história individual que, depois de abordada, passaria para a história de sua família, de outras famílias, da localidade, do município, para então abordar a história do Brasil e de Goiás.

**FIGURA 6 – Horario do 2º Anno**

Horario do 2º Anno					
HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1º turno					
CHAMADA					
7 HORAS					
7,05 a 7,30 7,30 a 7,55 7,55 a 8,20 8,20 a 8,45 8,45 a 9,10 9,10 a 9,35 9,35 a 10	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Desenho Geographia H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Desenho Geographia H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Desenho Geographia H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Sc. Nat. Hyg. Leitura Arithmetica	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Sc. Nat. Hyg. H. do Brasil Canto
11 HORAS					
11,05 a 11,30 11,30 a 11,55 11,55 a 12,20 12,20 a 12,45 12,45 a 13,10 13,10 a 13,35 13,35 a 14	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Desenho Geographia Arithmetica	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Desenho Geographia H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Desenho Geographia H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Sc. Nat. Hyg. Leitura Arithmetica	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Sc. Nat. Hyg. H. do Brasil Canto

Fonte: Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares, 1925.

No 3º ano o número de disciplinas sobe para 11, com a introdução de Cartografia no quadro negro, e conjuntamente com Desenho aparece a disciplina de Geometria, conforme exposto na Figura 7. Afirmamos se tratar de mais uma disciplina porque nos conteúdos a parte de desenho é separada dos conteúdos de Geometria.

Com relação à Cartografia no quadro negro, o art. 67 do regulamento (1925) informa: “Os exercícios de cartografia, no quadro negro e em papel e a organização de *tests* adequados aos conhecimentos geográficos do aluno, são excellente meio de fixar e desenvolver a atenção do alumno”. O estudo da geografia, que deveria merecer atenção especial pelo professor não deveria ser ministrado por meio de decorações sistemáticas.

**FIGURA 7 – Horario do 3º Anno**

<b>Horario do 3º Anno</b>					
HORAS	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
<b>CHAMADA</b>					
1º turno 7 HORAS	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica 8,20 a 8,45 8,45 a 9,10 9,10 a 9,35 9,35 a 10	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetics Geomt. e Des. Sc. Nat. Hyg. H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Geomt. e Des. Geographia H. do Brasil	Leitura E-cripta Ling. Patria Arithmetica Geomt. e Des. Sc. Nat. Hyg. Geographia H. do Brasil	Leitura Cart. no qd. negro Ling. Patria Arithmetica Sc. Nat. Hyg. Geographia Canto
2º turno 11 HORAS	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica 12,20 a 12,45 12,45 a 13,10 13,10 a 13,35 13,35 a 14	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetics Geomt. e Des. Sc. Nat. Hyg. H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Geomt. e Des. Geographia H. do Brasil	Leitura Ecripta Ling. Patria Arithmetica Geomt. e Des. Geographia H. do Brasil	Leitura Cart. no qd. negro Ling. Patria Arithmetica Sc. Nat. Hyg. Geographia Canto

**Fonte:** Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares, 1925.

No 4º ano temos o total de 11 disciplinas. A novidade presente foi a incorporação de Cosmologia à disciplina de Geografia, que trata do estudo da origem, da estrutura e da evolução do universo, conforme Figura 8.

**FIGURA 8 - Horario do 4º Anno**

<b>Horario do 4º Anno</b>					
<b>HORAS</b>	<i>Segunda</i>	<i>Terça</i>	<i>Quarta</i>	<i>Quinta</i>	<i>Sexta</i>
<b>1º turno</b>				<b>CHAMADA</b>	
<b>7 HORAS</b>					
7,05 a 7,30	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	L. i ura
7,30 a 7,55	Escripta	Escripta	Escripta	E-cripta	Cartographia
7,55 a 8,20	Ling. Patria	Ling. Patria	Ling. Patria	Ling. Patria	Ling. Patria
8,20 a 8,45	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
8,45 a 9,10	Geomt. e Des.	Geomt. e Des.	Geomt. e Des.	Se. Nat. Hyg.	Se. Nat. Hyg.
9,10 a 9,35	Sc. Nat. Hyg.	Geog. e Cosm.	Geog. e Cosm.	Geog. e Cosm.	Geog. e Cosm.
9,35 a 10	H. do Brasil	H. do Brasil	H. do Brasil	H. do Brasil	Canto
<b>2º turno</b>				<b>CHAMADA</b>	
<b>11 HORAS</b>					
11,05 a 11,30	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
11,30 a 11,55	Escripta	Escripta	Escripta	Escripta	Cartographia
11,55 a 12,20	Ling. Patria	Ling. Patria	Ling. Patria	Ling. Patria	Ling. Patria
12,20 a 12,45	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica	Arithmetica
12,45 a 13,10	Geomt. e Des.	Geomt. e Des.	Geomt. e Des.	Se. Nat. Hyg.	Se. Nat. Hyg.
13,10 a 13,35	Sc. Nat. Hyg.	Geog. e Cosm.	Geog. e Cosm.	Geog. e Cosm.	Geog. e Cosm.
13,35 a 14	H. do Brasil	H. do Brasil	H. do Brasil	H. do Brasil	Canto

**Fonte:** Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares, 1925.

Em análise ao programa de ensino (ANEXO A) anexo ao regulamento dos grupos escolares de 1925, percebemos que as questões cívicas, patrióticas e higiênicas perpassam por diversas disciplinas. Na descrição delas consta “Educação moral e cívica e a urbanidade”, todavia não aparece nos horários previstos para o 1º, 2º, 3º e 4º anos, porque deveriam ser ministradas em parceria com aquelas estabelecidas nos horários, ou seja, o moral e o civismo eram duas questões imprescindíveis no ensino primário do estado. A justificativa encontra-se no art. 71 do regulamento:

Art. 71 – A educação moral e cívica e a urbanidade constituem assumptos que, pela sua própria natureza, em vez de figurar em cadeira isolada, deve ensinarse nos exercícios de todas as especialidades dos programma de estudos: leitura, língua pátria, geografia e historia. De cada facto, assumpto, lido ou versado na diuturna vida da relação, poderá surgir a oportunidade de um ensinamento moral ou de um preceito de urbanidade (GOYAZ, 1925, p. 17).

Os “exercícios físicos” foi outro ponto que não constou do horário mas que estava previsto no programa, não há especificação em que tempo isso ocorreria, porque no horário das aulas não há sequer um tempo determinado para descanso, é composto de três horas ininterruptas de atividades, distribuídos em dois turnos, sendo o primeiro das 7h às 10h, e o segundo das 11h às 14h. Determina-se, para todos os anos, os exercícios para fixar o hábito de manter atitude correta, ginástica respiratória, marchas, corridas, jogos e danças.

No programa há a indicação de canções populares, patrióticas e de hinos presentes no hinário escolar, indicando que isso traria aos alunos vantagens psicológicas e de ordem moral. Embora o canto esteja presente em todos os horários, no programa do 2º ano ele não consta.

As questões de saúde e higiene concentram-se na disciplina de Noções de ciências naturais e higiene, que deveria ser ministrada apenas com breves noções gerais que facilitassem aos alunos o conhecimento do corpo humano, das coisas que os cercam, dos animais e das plantas (art. 70).

Toda essa reestruturação curricular da escola primária, com destaque para algumas disciplinas e a introdução de novas, além do aparecimento de diversas atividades extracurriculares foram responsáveis por transformar a natureza e as funções da velha escola primária, como, também, de ampliar seu raio de ação. Por intermédio desse movimento reformista, operado na década de 1920, que a moderna escola primária brasileira começa a se estruturar (NAGLE, 2009).

O Decreto Federal nº 16.782 – A, de 13 de janeiro de 1925, “Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias”. Esse acordo entre o governo federal e os estados deveria obedecer às seguintes prerrogativas:

Art. 25. Os accôrdos obedecerão ás seguintes bases:

- a) A União obriga-se a pagar directamente os vencimentos dos professores primarios, até o maximo de 2:400\$ annuaes, e os Estados a fornecer-lhes casas para residencia e escola, assim como o necessario material escolar;
- b) as escolas subvencionadas serão de natureza rural;
- c) os Estados obrigar-se-ão a não reduzir o numero de escolas existentes no seu territorio ao tempo da celebração do accôrdo, a aplicar 10%, no minimo, de sua receita na instrucção primaria e normal, a permitir que a União fiscalize o effectivo funcionamento das escolas por elles mantidas nas respectivas escolas mantidas e adoptar nas respectivas escolas o mesmo programma organizado pela União;
- d) a forma das nomeações e as garantias e deveres dos professores serão previstos nos termos do accôrdo, tendo em vista a legislação local e os principios deste regulamento em relação ao professorado;
- e) os professores serão tirados de entre os diplomados por escolas normaes reconhecidas oficialmente polo Ministro da Justiça e Negocios Interiores e, só na falta de diplomados que aceitem a nomeção, poderão ser nomeados não diplomados, mediante exames de habilitação, que será regulado no accôrdo;
- f) a inspecção superior das escolas subvencionads será feita em cada Estado por um fiscal geral, nomeado pelo Ministro da Justiça e Negocios Interiores, e remunerados pela Unão, com vencimentos nunca supriores a 18:000\$ annuaes, considerado o cargo como simples commissão;
- g) para cada municipio em que houver escola subvencionada, o Director Geral do Departamento nomeará, sob proposta do fiscal estadual, pessoa idonea para

exercer o cargo de fiscal municipal, cujas funcções serão gratuitas e consideradas como relevante serviço público;

h) ao fiscal municipal incubirá informar ao estadual e este ao Conselho do Ensino Primário e Profissional, por intermédio do Departamento Nacional do Ensino, sobre todas ocorrências que interessem à regularidade do ensino nas escolas subvencionadas; dar aos professores o attestado mensal de exercício, para a aplicação das penalidades previstas na legislação, ou no termo de acordo.

Art. 26. A criação e a situação de escolas subvencionadas obedecerão às mais urgentes necessidades da população, tendo em vista a estatística dos menores em idade escolar (8 a 11 anos de idade).

Art. 27. Poderão ser criadas escolas nocturnas, do mesmo caráter, para adultos, obedecendo às mesmas condições do art. 25.

O decreto despertou o interesse do Governo de Goiás que promulgou a Lei nº 794, de 7 de agosto de 1925, que estipulava: “Art. 1º - Fica o Poder Executivo autorizado a entrar em acordo com o governo federal para o estabelecimento de escolas rurais no estado, nos termos do Decreto Federal n. 16.782 – A, de 13 de Janeiro do corrente anno, abrindo, para esse fim, os necessários créditos” (GOYAZ, 1925). Como a população rural do estado de Goiás era considerável, a implantação de escolas primárias rurais somaria esforços para a renovação da instrução pública primária.

Para a Escola Normal foi instituído um novo regulamento por meio do Decreto nº 8.929, de 25 de fevereiro de 1926, o qual trouxe apenas algumas alterações na carga horária das disciplinas e nos exames de aprovação e de promoção<sup>44</sup>. Para Brzezinski (2008, p. 17) “essas alterações por si só não diminuíram os problemas, não garantiram uma nova concepção de profissional, uma vez que modificações de posturas não se circunscrevem a simples troca de disciplinas e mudanças de grades curriculares”.

Com o novo regulamento, muitos esperavam que a Escola Normal deixasse de ser anexa ao Liceu, situação que se encontrava desde a sua instalação em 1903, mas isso não ocorreu, o regulamento determinava que o Liceu e a Escola Normal continuariam funcionando de modo conjunto com os mesmos professores e com o mesmo diretor. Isso gerou uma grande insatisfação porque a reforma do ensino normal ficava apenas no papel, e qualquer reforma significativa do ensino primário deveria começar pela formação do professor e “para que a Escola Normal cumprisse realmente suas funções de formadora de profissionais do magistério, era indispensável libertá-la da dependência do Liceu, sem o que continuaria a ser o

---

<sup>44</sup> O próprio governador, Brasil Ramos Caiado, declarou, em sua mensagem à Assembleia Legislativa em 13 de maio de 1928, sua insatisfação com o regulamento da Escola Normal: “A formação do professorado é outro problema que está a exigir solução que não pode ser espaçada, para o que é de mister uma revisão no decreto 8.929, de 25 de fevereiro de 1926” (MENSAGEM GOVERNADOR, 1928).

estabelecimento inexpressivo, sem vida própria, como sempre fora, [...]” (BRETAS, 1991, p. 516).

Com relação ao ensino primário, o presidente do estado de Goiás, Brasil Ramos Caiado enviou uma mensagem ao Congresso Legislativo: “É incontestável o progresso do nosso ensino primário, que se traduz no aumento, sem descontinuidade, do numero de grupos escolares, de escolas isoladas<sup>45</sup>, dos alunos que nelles se matriculam ou os frequentam” (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1926). Ele afirmou que esses resultados só foram possíveis devido à ação benéfica das administrações que se sucederam, mas ressalta que a evolução tem se dado de forma lenta, e “na parte techina do ensino, com irregularidades, ligadas ao critério individual dos professores, inobedientes a comum orientação pedagógica”. Depois acrescenta que “esses moldes” precisavam ser substituídos por outros “mais conformes aos preceitos da moderna pedagogia” e por fim fala da necessidade do congresso legislativo realizar um estudo para encontrar uma solução<sup>46</sup> para o ensino primário que necessitava de direção técnica especial, fiscalização real e consciente e meios para sua difusão, além de outros requisitos que não deixou explícito (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1926).

O art. 17 determinava que os professores só poderiam utilizar os livros que fossem adotados pelo governo e no art. 137, que trata dos deveres dos professores, que eles deveriam dar explicaçāo dos métodos adotados aos normalistas que estivessem fazendo a prática escolar. Pressupunha-se que os novos métodos pedagógicos eram a chave para o sucesso do ensino primário e que por isso os professores necessitariam ser fieis a eles, mas na prática, provavelmente por não os dominarem, alguns professores se negavam a utilizá-los, conforme declarou Brasil Ramos Caiado.

Concerrente à fiscalização real e consciente do ensino, Brasil Ramos Caiado logo promulga a Lei nº 808, de 24 de julho de 1929, a qual autoriza a criação de um corpo de inspetores escolares ambulantes e dá outras providências. Ela assim determinava:

Art. 1º - Fica o Governo do Estado autorizado a crear um corpo de inspectores escolares ambulantes, tirados dentre os professores de notória idoneidade,

---

<sup>45</sup> Em 28 de março de 1927, Brasil Ramos Caiado relata que Goiás possuía nove grupos escolares, sendo o da capital, de Itaberahí, de Bella Vista, de Annapolis, de Bomfim, de Santa Luzia, de Catalão, de Santa Rita-do-Paranahiba e de Rio-Verde. Os da capital, de Rio-Verde e de Jaragua, recentemente criados, mas ainda não instalados, eram estaduais, o restante era fundado e mantido pelos municípios. As escolas singulares (escolas isoladas), exceto as municipais e as particulares eram em número de 150, localizadas em cidades, em vilas e em outros núcleos menores de população. A frequência média era de 12 mil alunos, número que seria maior se não fosse a influência perturbadora das forças revolucionárias (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1927).

<sup>46</sup> Em resposta à reivindicação do presidente de Goiás, Brasil Ramos Caiado, “o poder legislativo deu ao executivo, expressa na Lei 808, de 9 de julho de 1926, a faculdade de crear um corpo de inspectores escolares ambulantes, que seriam escolhidos dentre os professores de notória idoneidade” (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1927).

para fazer, pelo menos semestralmente, a fiscalização das escolas primárias do interior do Estado.

Art. 2º - Os inspectores apresentarão finda a viagem de inspecção, um relatorio circunstamciado do que viram e approvaram em inquérito ás pessoas insuspeitas.

Art. 3º - Na falta de professores nas condições referidas no art. 1º, podera o Governo designar funcionários das diversas repartições estaduais (GOYAZ, 1926).

Na ocasião, César da Cunha Bastos, secretário do interior, era convicto que para melhorar o ensino primário em Goiás era imprescindível investir na formação do professor. O primeiro passo seria desanexar a Escola Normal do Liceu, para que se tornasse um estabelecimento expressivo, com vida própria, todavia o estado não dispunha de recursos para tal intento. Sendo assim, César Bastos traçou uma estratégia e a exibiu ao então presidente Ramos Caiado. Havia no estado um edifício inacabado que se destinava a uma usina de beneficiamento de algodão, cuja construção foi interrompida por falta de verbas e por crerem que não traria os retornos desejados. Com algumas mudanças na planta, o edifício abrigaria perfeitamente não só a Escola Normal como também o Grupo Escolar da capital e um jardim de infância e se tornaria um centro ideal de formação de professores. Contudo, era imperativo que trouxessem de outros estados técnicos experimentados em métodos novos de instrução e educação, tendo em vista que em Goiás não havia (BRETAS, 1991).

Em 10 de julho de 1928, Brasil Ramos Caiado, Presidente do estado de Goiás, tem a aprovação do Congresso Goiano para a Lei nº 851, que autorizava o governo a desanexar a Escola Normal, que agora, além de possuir prédio próprio, teria autonomia administrativa e didática, bem como um corpo docente específico; criar e regulamentar um estabelecimento destinado à educação das crianças com idade inferior à exigida para a escola pública; e a transferência do Grupo Escolar da capital para a Escola Normal (GOYAZ, 1928).

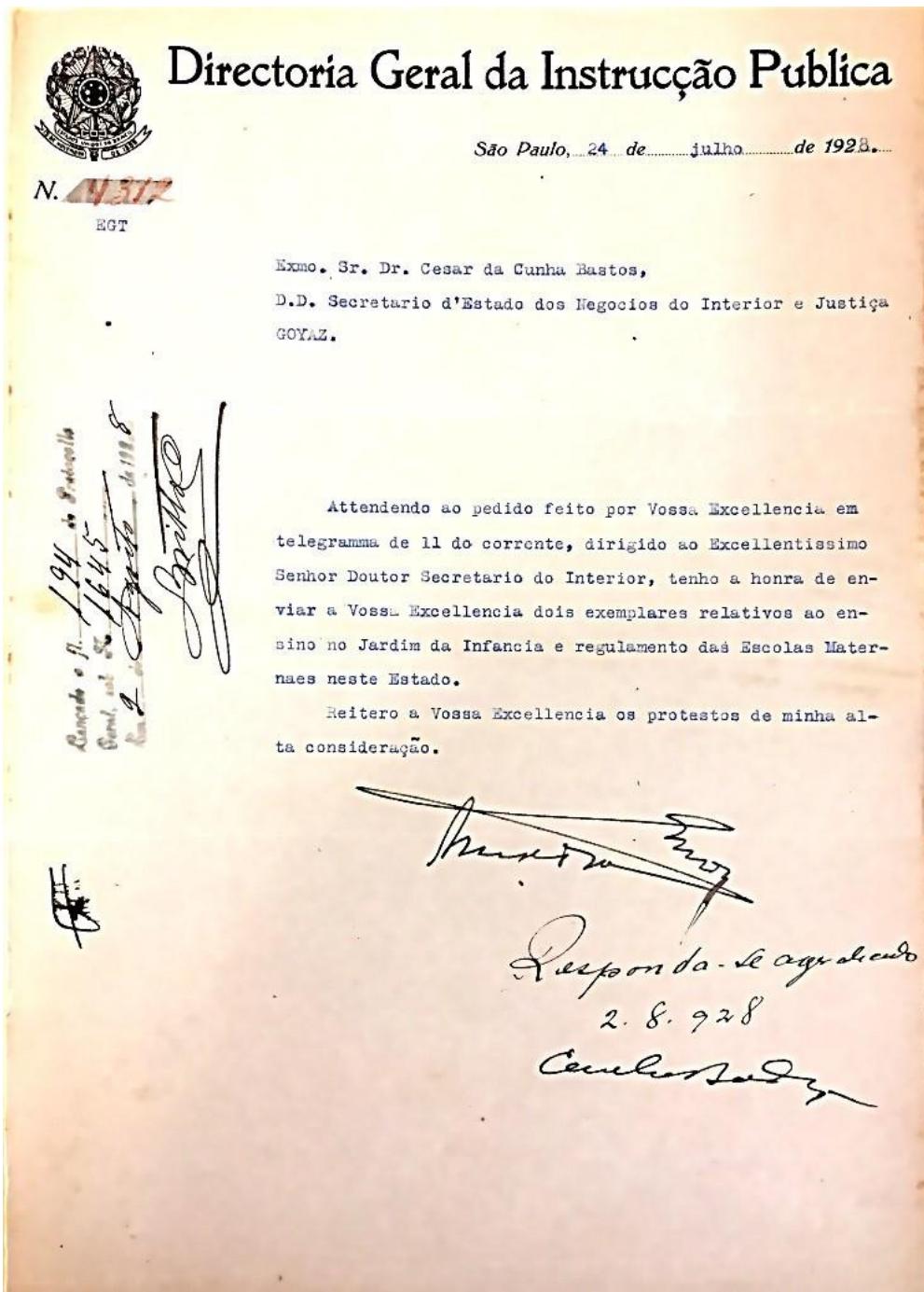
Brasil Ramos Caiado tinha a visão de que os Jardins de Infância poderiam contribuir com o sucesso do ensino primário, preparando as crianças o mais cedo possível para a erradicação do analfabetismo:

Para a disseminação e efficiencia deste [do ensino primário], muito concorrerão os jardins de infancia, instituição que já é tempo de se tentar na Capital do Estado.

Adoptada por quase todos os Estados brasileiros, é conhecida a excellencia desse genero do ensino, de resultados prácticos sorprehendentes (MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1928).

As reformas empreendidas em Goiás tiveram a participação do estado de São Paulo. O secretário do interior e justiça de Goiás, César da Cunha Bastos, antes de criar o primeiro Jardim de Infância de Goiás, entrou em contato com a Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo, no dia 11 de julho de 1928 solicitando informações sobre o ensino no jardim de infância. No dia 24 de julho seu pedido foi atendido, conforme comprovado pelo documento na Figura 9.

**FIGURA 9 - Ofício da Diretoria Geral da Instrução Pública de São Paulo**

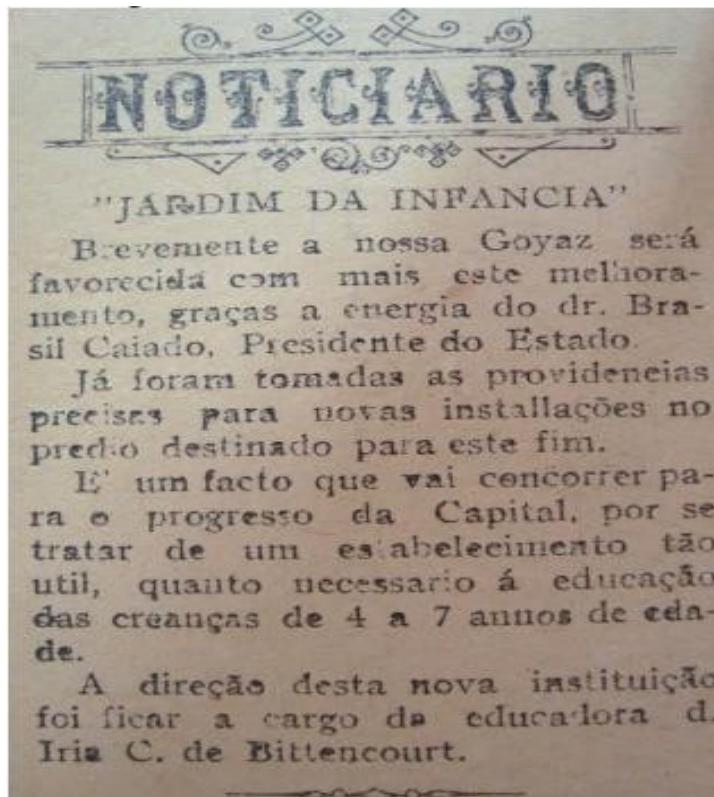


**Fonte:** Arquivo histórico estadual de Goiânia-Goiás

Silva (1975, p. 238) informa que se buscava o melhor e o mais moderno para Goiás, por isso “o padrão das escolas paulistas e mineiras prevaleceu desde os primeiros tempos, fato que encontra explicação na própria incipiente educação de Goiás (impotente ainda para tentar o seu modelo) e no renome que, entre nós, usufruía o ensino daqueles estados”.

Então, por meio do Decreto nº 9.951, de 17 de setembro de 1928 (GOYAZ, 1928), César da Cunha Bastos criou o primeiro jardim de infância do estado para atender a população infantil da Capital. O *Correio oficial* de Goiás tratou de notificar o feito à população conforme evidenciado na Figura 10.

**FIGURA 10 – Noticiário do jardim de infância<sup>47</sup>**



Fonte: CORREIO OFICIAL DE GOYAZ, 4 de outubro de 1928, p. 1.

Antes mesmo da instalação do jardim de infância da capital foi promulgado o Decreto nº 9.951 A, de 17 de setembro de 1928, o qual estabelecia o regulamento e o programa de ensino

<sup>47</sup> NOTICIÁRIO  
“JARDIM DA INFANCIA”

Brevemente a nossa Goyaz será favorecida com mais este melhoramento, graças a energia do dr. Brasil Caiado, Presidente do estado.

Já foram tomadas as providências precisas para novas instalações no predio destinado para este fim.

É um facto que vai concorrer para o progresso da Capital, por se tratar de um estabelecimento tão util, quanto necessário á educação das creanças de 4 a 7 annos de edade.

A direção desta nova instituição foi ficar a cargo da educadora d. Iria C. de Bittencourt.

que era embasado na filosofia da Escola Nova, embora apresentasse algumas discrepâncias com relação aos fins do ensino e às atividades a serem desenvolvidas. Em alguns parágrafos do art. 1º do regulamento é possível verificar: “3º.) Estimular as atividades espontâneas e livres da criança, induzindo-a a tentativas e experiências, banidas as imitações e reproduções servis”; “6º.) Despertar o espírito de observação da criança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses próprios de sua idade”, “8º.) Apresentar à criança um programma de idéas associadas pelo princípio do centro da curiosidade”, o que denotam os princípios da Escola Nova que podem ser encontrados no pensamento educacional de Froebel<sup>48</sup>. Todavia, quando analisamos o programa verificamos atividades que apresentam treino da percepção e de controle do corpo, o que não faz jus aos princípios apresentados nos fins do ensino, muito menos aos da Escola Nova.

O programa era prescrito no art. 2 e compreendia:

- 1º) – Exercícios de linguagem; recitativos e monólogos;
  - 2º) – Dons Fróbelianos;
  - 3º) – Contagem de bolas e conhecimentos dos números no mappa;
  - 4º) – Cores primárias e secundárias;
  - 5º) – Confecções de modelos simples de mosaico e architectura;
  - 6º) – Desenhos de páozinhos, lentilhas, piões, taboínhas com aplicações diversas, desenho de imaginação;
  - 7º) – Exercícios representativos de figuras geométricas com o gonigrapho, exercício de graça;
  - 8º) – Contos breves e pequenos hymnos, movimentados e accessíveis à compreensão infantil;
  - 9º) – Exercícios físicos com os dedos, mãos, braços, pernas e cabeça;
  - 10º) – Marchas, saltos, rondas, corridas e jogos imitativos do cultivador e do operário, acompanhados sempre de cantos;
  - 11º) – Regras de etiquetas e conversações sobre o respeito devido aos pais, aos mais velhos, aos iguaes e aos creados; noções rudimentares sobre a família, a sociedade e as autoridades constituídas.
- Estes ensinamentos devem ser ministrados por meio de brinquedos que despertem o interesse infantil;
- 12º) – Jardinagem;
  - 13º) – Jogos sensoriais visuais; visuais motores; motores; auditivos motores; e finalmente, os chamados jogos sociais;
  - 14º) – Trabalhos manuais com palhinhas, continhas, dobraduras, cortes e recortes de papel, tecelagem, alinhavos, anneis, varetas, perfurações e trabalhos de serrinha (GOYAZ, 1928).

No regulamento também ficam claras duas questões: a da higiene e a de incutir nas crianças o amor à pátria. Com relação à higiene, a legislação determinava que, para serem

---

<sup>48</sup> Friedrich August Froebel foi o idealizador e fundador do primeiro “Kindergarten” (jardim de infância), seu pensamento pode ser encontrado nas obras: *Educação do Homem* (1826) e *Pedagogia dos Jardins de Infância* (1917).

matriculadas, as crianças deveriam ser vacinadas contra varíola; não poderiam sofrer de moléstia contagiosa ou repulsiva; e as cegas, as surdas-mudas e as idiotas não poderiam ser matriculadas. Ainda no art. 5º temos a obrigatoriedade de que todas as crianças tivessem três aventais brancos, cuja cor detinha a simbologia de boa saúde e asseio pessoal, questões que eram consideradas necessárias para a aprendizagem. Concernente ao patriotismo, temos no art. 1º, os parágrafos “5º.) Imprimir o gosto pelo bem e pela verdade [...]” e “13º.) Não intervir na atividade infantil, senão para disciplinal-a, corrigil-a, e oriental-a para o fim da formação dos primeiros hábitos Moraes, hygienicos e sociaes;” (GOYAZ, 1928, p. 4-5).

Na visão de Silva (1975), o jardim da infância em Goiás significou muito mais do que sua instituição, posto que:

Os objetivos propostos visavam a formar a criança de “dentro para fora” e não amoldada em um “modelo tradicional”. No plano teórico, a filosofia que o embasava era a da escola nova, caracterizando-se pela atenção devotada à criança, “banidas as imitações e reproduções servis”. O aprender descobrindo e o estímulo às iniciativas espontâneas do educando deveriam encontrar oportunidade de afirmação nas atividades curriculares, que, fiéis à filosofia da escola, se apoiavam em material didático especializado. A iniciação na leitura, escrita, desenho, e cálculo, procedida através de brinquedos e jogos especiais, constituía a base de conhecimentos a serem ministrados (SILVA, 1975, p. 243).

Silva (1975) relata que os professores, para fazer jus ao método e à sua filosofia, baseavam seu trabalho diário na Pedagogia Científica de Maria Montessori, cujas atividades das crianças careceriam ser avivadas por materiais sensoriais de sons, cores, peso, entre outros, os quais deveriam ser utilizados em sequência graduada. Nesse contexto estava incluído o respeito à família, a veneração à pátria, o respeito às iniciativas da criança e em hipótese alguma se aceitaria prêmios ou castigos. Enfim, “a aula, deveria, assim, motivar-se normalmente pelo interesse que despertava, conduzindo-se num sentido puramente educativo, o que é, basicamente, o objetivo do método Montessori, difundido e consagrado universalmente” (SILVA, 1975, p. 244).

O programa estabelecido para o jardim da infância era o retrato da “tentativa” de reformulação pedagógica, da adoção de novos métodos para o ensino em Goiás. Uma das ideias preconizada pela Escola Nova era a de que a educação da criança antes dos 6 anos era essencial para o processo educacional, inclusive Rui Barbosa, já em 1882<sup>49</sup>, defendia a importância dos

---

<sup>49</sup> Ver BARBOSA, Rui. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública. 1882. Disponível em: <file:///C:/Users/DELL/Downloads/000037565.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2018.

jardins de infância como primeiro estágio do ensino primário, para ele “[...] no jardim de crianças está indisputavelmente a maior força educadora do mundo e a base necessária de todo organismo da educação racional” (BARBOSA, 1882, p. 251).

A instalação do primeiro jardim de infância do estado ocorreu no dia 13 de julho de 1929, quase um ano, portanto, após a publicação do decreto de sua criação, e ficou sob a direção da educadora Iria Cunico de Bittencourt. Cesar da Cunha Bastos não estava mais à frente da pasta, sua posição foi assumida interinamente por Luís Guedes de Amorim, secretário de finanças. No mesmo dia da instalação do primeiro jardim de infância em Goiás, o grupo escolar da capital foi instalado, mas a escola normal teve que esperar as obras de adaptação do prédio que não haviam sido concluídas por falta de recursos financeiros.

Alfredo Lopes de Moraes assume o governo em 14 de julho e José Gumercindo Marques Otero é o novo secretário do interior, responsável pela instrução. Em 1º de setembro de 1929 a Escola Normal é então transferida para o “Palácio da Instrução” e o centro de formação de professores estava concluído. Para abrigar os três estabelecimentos concomitantemente, o número de salas existentes era insuficiente, a saída foi estipular horários diferenciados para o funcionamento, sendo pela manhã para o Grupo Escolar e a tarde para o Curso Normal, para o Jardim de Infância ficou reservado um pequeno pavilhão à parte (BRETTAS, 1991).

Seguindo as ideias iniciais de César Bastos de trazer técnicos especializados nos novos métodos pedagógicos, foi solicitado ao governo de São Paulo esses profissionais, o governo atendeu ao apelo e enviou três de seus professores de ensino normal para assumirem a direção da Escola Normal com o propósito de organizar o ensino normal e o ensino primário, sendo Humberto de Souza Leal, Cicero Bueno Brandão e José Cardoso. Essa comissão recebeu a denominação de “Missão Pedagógica Paulista”, os quais, junto com Otero, organizaram um novo regulamento do ensino primário e um do ensino normal e complementar.

No início dos anos de 1930, ainda estava à frente do estado de Goiás Alfredo Lopes de Moraes, e José Gumercindo Marques Otero continuava responsável pela instrução. Com o respaldo dos técnicos da Missão Pedagógica Paulista<sup>50</sup>, em 13 de fevereiro de 1930, é promulgado o Decreto nº 10.640, que baixava o Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás que, sem dúvidas, traria as devidas contribuições dos regulamentos paulistas.

O regulamento para o ensino primário datado de 1918, último até então, apresentava apenas 70 artigos. O novo regulamento datado de 1930 foi considerado um dos mais completos e possuía 400 artigos, já no art. 2º apresentava a divisão do ensino público leigo:

---

<sup>50</sup> A Missão Pedagógica Paulista será abordada na Seção 3 que analisa o Correio oficial, o qual foi utilizado para veicular os trabalhos da Missão na “Secção Pedagogica”.

- a) ensino preparatorio, ministrado ás crianças, de 4 a 6 annos, pelos Jardins de Infancia, anexos ás Escolas Normaes, com três annos de curso;
- b) ensino primário, ministrado ás crianças, de 7 a 12 annos:
  - 1º - nas escolas isoladas rurais, com dous annos de curso;
  - 2º - nas escolas isoladas urbanas, com três annos de curso;
  - 3º - nos grupos escolares com três annos de curso;
  - 4º - nas escolas complementares, com três annos de curso, aos maiores de 10 annos, portadores de diplomas de escolas estaduais primarias ou de titulo de habilitação em exame de suficiênciia (GOYAZ, 1930a).

Para o Jardim de Infância estipulava-se a idade mínima de ingresso de 4 annos, devidamente comprovada pela certidão de idade. Continuava a prerrogativa de as crianças estarem vacinadas, mas agora com comprovação médica; não possuírem defeitos físicos repugnantes; não sofrerem de moléstia contagiosa e não conviverem com pessoas atacadas por essas moléstias. Os fins do ensino e o programa não sofreram sequer uma alteração, mas com relação ao material a ser utilizado, o art. 193 determina “O material destinado á educação nos Jardins de Infancia será constituído das collecções FROEBEL, MONTESSORI e DECROLY” (GOYAZ, 1930). O uniforme continuava obrigatório, porém sem mencionar a cor branca e acrescentava-se que o ensino seria gratuito para as crianças pobres, as demais deveriam contribuir com a taxa anual de 15\$000 (art. 12).

O ensino primário de três annos, ministrado nos grupos ou nas escolas isoladas era gratuito e obrigatório para as crianças de 8 a 12 annos, e facultativo, de acordo com as vagas existentes, para as de 7 e para as maiores de 13 annos. Os pais ou tutores que não cumprissem com as prerrogativas de inscrição e frequência estariam sujeitos a multas, porém, se não houvesse vaga ficariam na fila de espera. A obrigatoriedade não incluía as crianças que sofresssem de incapacidade física ou mental, moléstia contagiosa ou repulsiva, devidamente comprovadas, ou aquelas que não tivessem meios indispensáveis ao vestuário, à higiene e à decência (GOYAZ, 1930). As caixas escolares que “se destinam a cooperar nos serviços de assistencia aos menores indigentes, proporcionando-lhes meios de, com asseio e decencia, frequentarem os estabelecimentos de instrucção primaria, em que ellas se fundarem” (art. 363). E, ainda mais, a inspeção médica escolar estava imbuída de realizar, no início do ano letivo, um exame médico com todas as crianças matriculadas pela primeira vez para “afastar da escola” àquelas acometidas por doenças contagiosas ou repulsivas, as cegos, as surdos-mudos e as idiotas.

O art. 15 se encarregou de classificar as escolas primárias em isoladas rurais, com o curso de dois annos; isoladas urbanas, com o curso de três annos; grupos escolares, com o curso de três annos; escolas complementares, com curso de três annos (GOYAZ, 1930). O ensino

complementar, além de ampliar os conhecimentos ministrados nos estabelecimentos oficiais de três anos do curso primário, tinham como objetivo preparar os candidatos para as escolas normais do estado.

O regulamento determinava, em pormenores, como deveria ser a organização e o funcionamento dos grupos escolares e das escolas isoladas, especificando horários, trabalhos escolares, notas, frequência, aproveitamento, enfim, a rotina a ser seguida. Para verificar o cumprimento de todas as suas prerrogativas, continuava presente a figura do inspetor escolar, além, é claro, do diretor escolar que possuía duas funções, uma pedagógica e outra administrativa.

Em várias mensagens dos governadores<sup>51</sup> foi possível verificar a reclamação de que o ensino primário necessitava de uma inspeção mais rigorosa, principalmente quanto à utilização dos novos métodos pedagógicos. O regulamento de 1930 divide o estado em sete inspetorias regionais de instrução pública, as quais passam a ser vistoriadas pelos inspetores regionais de livre nomeação do presidente do estado. Suas atribuições são vastas, mas as que nos interessam se referem à parte pedagógica, mais especificamente às alíneas b, c e d do art. 43:

- b) dar instrução aos professores, para melhor desenvolvimento dos programas;
- c) inspecionar pessoalmente as classes, quando o julgarem necessário ou for requerida a sua presença, devendo logo em seguida proceder á critica da aula a que assistirem, sugerindo modificações aos methodos, processos e orientação do ensino, para tornar este mais eficiente;
- d) fazer, consecutivas á critica recomendada na letra anterior e reservadas, para não diminuir a autoridade do professor perante os alunos, demonstrações praticas, por meio de aulas modelos, dos methodos e processos aconselháveis na execução dos programas; (GOYAZ, 1930, p. 12).

O controle dos métodos pedagógicos dos professores era realizado pelos inspetores escolares. Cabia ainda a eles formar juízo seguro e motivado sobre o método, os processos e as formas empregadas e os resultados obtidos pelos professores que, posteriormente, constariam no relatório que era quinzenalmente enviado para a Secretaria do Interior e Justiça.

---

<sup>51</sup> Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, na abertura da 3<sup>a</sup> sessão ordinária da 9<sup>a</sup> legislatura, a 13 de maio de 1923, pelo Coronel Miguel da Rocha Lima, 2º vice-presidente em exercício; mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio de 1924 pelo Coronel Miguel da Rocha Lima, presidente do estado; mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio de 1925 pelo Coronel Miguel da Rocha Lima, presidente do estado; mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 14 de maio de 1926, pelo presidente, Dr. Brasil Ramos Caiado; mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio de 1927, pelo presidente do estado de Goyaz, Brasil Ramos Caiado.

O método analítico, com o regulamento de 1930 não se torna mais de uso obrigatório, este só deveria ser empregado pelos professores que o soubessem “processar convenientemente”, aos demais a recomendação era de que “continuem a adoptar o methodo que vinham observando, tornando, porem, suas primeiras aulas sempre collectivas, isto é, dando-as a uma classe toda no quadro negro” (GOYAZ, 1930, p. 3).

Mesmo não sendo obrigatório, havia um esforço para que os professores utilizassem o método analítico, além das aulas modelo, a Missão promoveu um curso de aperfeiçoamento em conformidade com a metodologia moderna para professores primários e para professores e alunos da Escola Normal. Uma passagem que chamou a atenção foi a do Capítulo XI que trata dos prêmios para os professores, no art. 287, § especificava que “os professores, que revelarem aptidão excepcional poderão ser commissionados para aperfeiçoamento de estudos”<sup>52</sup>.

Uma exigência que se fez aos professores no regulamento foi a obrigatoriedade de preparar as lições, para que tornasse o ensino atraente e ao alcance da inteligência dos alunos, cujos cadernos deveriam estar sempre à disposição dos diretores e dos inspetores de ensino. No horário estabelecido para o 2º e 3º anos do Grupo Escolar aparece a seguinte frase: “As aulas improvisadas são aulas perdidas”. O planejamento do ensino pelos professores foi uma grande vitória para o ensino primário empreendido pelos pressupostos da Escola Nova.

O Capítulo I, da Parte III do Regulamento de 1930 traz os fins do ensino primário, que não era somente a instrução mas, sobretudo, a educação, auxiliando no desenvolvimento físico, mental e moral das crianças, cuja infância deveria ser considerada do ponto de vista e dos motivos e interesses próprios dela e não do adulto (art.59). A escola deveria preparar a criança para viver na sociedade, para isso os processos de ensino deveriam ser o mais possível socializados, estabelecendo um sistema de cooperação entre os alunos e o professor, no estudo, nas lições e nas experiências. Para tal intento:

Art. 62 – As matérias que constituem o programma do ensino primário não deve ser ensinados como se fossem fins em si mesmas, mas como meio de desenvolver o raciocínio, o julgamento e a iniciativa das crianças, oferecendo-lhes oportunidade de exercer o seu poder de observação, de reflexão e de invenção e de aplicar as noções adquiridas.

§ Unico – As lições devem ser conduzidas de forma que se mantenham ao nível do desenvolvimento mental das crianças, correspondendo aos seus interesses actuaes, de maneira que possam ser consideradas, tanto quanto possível como uma resposta antecipada ou uma satisfação áquelles mesmos interesses (GOYAZ, 1930).

---

<sup>52</sup> Em análise ao jornal Correio oficial só encontramos o Decreto de nº 5.439, de 13 de março de 1935, que concedia licença a duas normalistas para participarem do curso de aperfeiçoamento de Belo Horizonte (GOYAZ, terça-feira, 19 de março de 1935), se mais prêmios ocorreram, estes não foram divulgados.

As lições deveriam ser ministradas sempre considerando os centros de interesse das crianças, cujos temas deveriam partir “da vida ordinária e expostos em termos da experiência infantil”. O mês deveria ser dividido em quatro semanas e para cada uma seria estabelecida uma diretriz, cabendo aos professores a elaboração de exercícios adequados aos motivos de interesses de cada semana.

Nas postulações de Lourenço Filho (1930, p. 17) os centros de interesse “são compostos de um núcleo de interesses das crianças, que buscam globalizar o ensino e conceder uma nova forma do trabalho escolar baseada na observação, associação e na expressão”. Para Buyse (1927, p. 22), compõem-se de:

- 1º - A casa: ocupações, deveres, prazeres de família.
- 2º - A vida da comunidade: meios de transporte, ocupação dos habitantes, divertimentos.
- 3º - A vida escolar.
- 4º - A língua materna.
- 5º - As férias.
- 6º - O estudo da natureza.

A finalidade da Escola Nova era pedagógica e social, dessa forma rejeitava qualquer meio que não conduzisse a esses fins e, para tanto, era vital a revisão dos métodos pedagógicos. Cibia ao professor ensinar o aluno a desenvolver a capacidade de observação, utilizando para isso as excursões escolares às fábricas, às oficinas, aos jardins botânicos, às lavouras, aos museus e ao cinema educativo<sup>53</sup>, entre outros. No regulamento é possível verificar essas indicações: “Art. 142 – Os professores promoverão, sempre que for possível, excursões e passeios destinados a ilustração e demonstrações práticas do ensino”; “Art. 221 – O museu tem por fim o ensino intuitivo, devendo os professores, sempre que possível, dar, na sala que lhe for destinada, aulas de sciencias naturaes, geographia, hygiene e licções de cousas” (GOYAZ, 1930). Isto reforça a convicção de Vidal (2016, p. 503) “a palavra de ordem dos escolanovistas era a ‘experimentação’”.

A responsabilidade pela administração e pela guarda do museu escolar era a cargo do diretor e o art. 220 estabelecia:

Art. 220 – No museu devem figurar specimens de mineraes, de plantas e animaes uteis e nocivos de localidade, de modelos em gesso dos orgãos e

---

<sup>53</sup> O cinema educativo em Goiás foi oficializado no dia 12 de setembro de 1933 por meio do Decreto nº 3.771, o qual também aprovou o seu regulamento.

aparelhos do corpo humano, graphicos e diagrammas relativos à vida industrial e commercial do municipio e do Estado, trabalhos escolares dos alumnos, a juizo do director e professores, principaes artigos da producção agricola e da industria locaes etc. (GOYAZ, 1930).

Concernente aos materiais para uso dos professores em sala de aula, o regulamento estipulava o fornecimento, pela Secretaria do Interior e Justiça, de mapas do Brasil e de Goiás; relógio de parede; coleção de pesos e medidas e das principais figuras geométricas; compasso de madeira para giz, régua, transferidor e esquadro; quadros intuitivos; coleção de retratos dos grandes vultos históricos brasileiros; globo terrestre; uma série de reproduções, em cor, de quadros de obras de arte (GOYAZ, 1930).

Azevedo (1930) explica que as matérias a serem ensinadas deveriam manter uma associação com os centros de interesse, também denominados de ensino global, que se opunham a rigidez de horários. O autor assim explica:

Não é a hora que fixa irremediavelmente o limite da lição, é a necessidade psicológica, do interesse despertado que o mestre deve aproveitar, tratando, sem limite de tempo, a matéria ou desenvolvendo o trabalho, por que a classe se interessou e que ela mesma, por isto, não desejaría abandonar. Mas, ninguém, por hóspede que seja em questões pedagógicas, pode desconhecer o perigo de transição de um regime tradicional para outro inteiramente diverso, senão oposto, sem o tato e a prudência que diminuem, até remover com o tempo, as dificuldades inerentes a reformas profundas (AZEVEDO, 1930, p. 15-17)

Mas se analisarmos o horário, como o do 1º ano da Figura 11, veremos que as prescrições de Azevedo quanto ao tempo da lição não condiziam com as estabelecidas por ele. É determinada a duração das aulas e uma rigorosa divisão do trabalho, agora, com a implementação do “recreio ao ar livre e em plena liberdade” (art. 162, a). Era proibido ao professor “3º - leccionar materias não contempladas nos programmas; 4º - modificar ou arterar o horario escolar” (art. 251).

**FIGURA 11 – Horário para o 1º ano do Grupo Escola**

<b>HORARIO PARA O 1º ANO DO GRUPO ESCOLAR</b>							
Reunião, canto, entrada e chamada—10 ms.							
Divisão do tempo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Duração das aulas
	Leitura A Completar sentenças B e C	Leitura A Ordenar sentenças B e C	Jogos gymnasticos	Leitura A Completar sentenças B e C	Leitura A Ordenar sentenças B e C	Leitura A Sentenças B e C	25 ms.
	Leitura B Cópia A Sentenças C	Leitura B Cópia A Completar sentenças C	25 ms.				
	Calculo oral C Cópia B Tornos A	25 ms.					
	Verificação e notas	5 ms.					
	Ling. oral	Noções communs	Ling. oral	Noções communs	Ling. oral	Noções communs	15 ms.
	Ling. escripta	Calligraphia	Ling. escripta	Calligraphia	Ling. escripta	Calligraphia	25 ms.
	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	30 ms.
	Calculo oral A Calculo escripto B e C	Calculo oral B Calculo escripto A e C	Calculo oral A Calculo escripto B e C	Calculo oral B Calculo escripto A e C	Calculo oral A Calculo escripto B e C	Calculo oral B Calculo escripto A e C	20 ms.
	Leitura C Cópia A e B	20 ms.					
	Gym. respiratoria e canto	5 ms.					
	Geographia	Historia	Fórmas	Historia	Geographia	Historia	15 ms.
	Desenho	Trabalhos manuas	Ensaio de cantos	Desenho	Trabalhos manuas	Ensaio de cantos	25 ms.
	Canto e saída	Canto e saída	Saída	Canto e saída	Canto e saída	Saída	10 ms.

OBSERVAÇÕES: a) A professora deverá achar-se no estabelecimento 15 minutos antes do inicio das aulas. b) Quando entrarem as classes, as occupações das secções B e C já devem estar no quadro negro.

**Fonte:** Programa de ensino das escolas primárias de Goyaz, 1930b.

A disciplina dos alunos era rigorosa, tanto dentro da escola, quanto fora dela, eles deveriam ser constantemente monitorados e repreendidos, todavia não se admitia castigos físicos, disposições humilhantes, privação de refeições ou de recreio, nem impedi-los de assistir as lições. De acordo com o art. 307 “As unicas punições admittidas na escola primaria são: as notas más, a reclusão na escola após os trabalhos escolares, e o comparecimento perante o director ou o inspector” (GOYAZ, 1930). A conduta do aluno deveria ser relatada pelo professor no diário de classe e, caso não cumprisse com suas obrigações e/ou cometesse falta disciplinar, receberia as punições de admoestaçao, censura e suspensão, até dez dias uteis, conforme a gravidade do caso (art. 380).

Até mesmo o controle do corpo da criança estava previsto no regulamento, cabendo ao professor observar o modo como elas se mantinham em suas carteiras e repreendendo as posições incorretas. No Capítulo 2 do Regulamento, que trata do mobiliário e material, traz uma especificação pormenorizada de como deveriam ser as carteiras escolares:

Art. 185 – As carteiras serão individuais e adaptaveis á autura das crianças.

Art. 186 – O banco carteira deve obedecer aos seguintes requisitos:

- a) a profundidade do assento da cadeira, isto é, a distancia entre a sua borda anterior e a linha intersecção do seu plano com o do encosto, deve ser igual a 2/3 do comprimento da coxa, de madeira a não interferir com as flexões do joelho;
- b) a altura da cadeira deve ser tal que permita ao alumno descançar em cheio os pés sobre o assoalho;
- c) o assento da cadeira deve ter uma ligeira inclinação para traz;
- d) o encosto da cadeira, que não se estenderá até as omoplatas, deve ser inclinado, de maneira a formar com o horizonte um angulo de 80 graus e ligeiramente arqueado para a frente, ao nível da regiao lombar, de modo a conformar-se com a curvatura normal, quando a criança estiver assentada em posição corrente;
- e) o tampo da carteira deve medir cerca de quarenta centimetros de largura por cincuenta a sessenta de comprimento e ser inclinado de 15 graus sobre o horizonte, de maneira que o seu plano seja sensivelmente perpendicular ao raio visual, quando a criança estiver assentada em posição correcta; a sua parte anterior, com uma largura de 10 centimetros, será horizontal, para receber o tinteiro a caneta, o lapis, o primeiro dos quaes deve ficar, a partir da direita, á distancia de  $\frac{1}{4}$  do comprimento do tampo;
- f) a distancia entre o assento da cadeira e o tampo da carteira será negativa, isto é, este deverá avançar ligeiramente sobre aquelle, de maneira que a criança não precise inclinarse quando lendo ou escrevendo;
- g) a distancia vertical entre o assento e o tampo da carteira deve ser tal que este fique em nivel ligeiramente inferior ao do cotovello, quando a criança assentada em posição correcta.

Art. 187 – Os bancos carteiras multiplos serão definitivamente banidos das escolas (GOYAZ, 1930).

O controle sobre o material de leitura dos alunos era parte do regulamento, o art. 310 determinava: “Toda publicação immoral, ou relatando roubos, assassinatos, aventuras de detectives, etc, que for encontrada em poder dos alumnos, será confiscada e destruida, dando-se conhecimento aos paes ou responsaveis” (GOYAZ, 1930).

Os professores deveriam, no inicio da primeira aula, realizar a chamada e em seguida proceder a inspeção de asseio e de saúde como um de seus deveres prescrito no art. 249, “6º - estar attento às modificações do estado de saúde das crianças, para o que procedera a uma inspecção diaria dos alumnos, no momento de entrarem para a classe, observando-os do ponto de vista do asseio e procurando suprehender os signaes externos de doença” (GOYAZ, 1930).

As especificações para a construção dos prédios escolares se intensificaram:

Art. 167 – Os predios escolares serão construidos, observando-se tres typos A, B e C, baseados na differença do custo material:

- a) em forma de H. I. L, ou T;
- b) completamente isolados de outros edificios;
- c) em um só pavimento;
- d) em terreno arejado, secco, afastado dos centros de grande movimento, prisões, hospitaes, cemiterios, o mais central possivel e em lugares onde não

haja aguas estagnadas, sendo protegido contra os ventos, de facil accesso e bem exposto á luz solar;  
 e) em uma area que tenha, pelo menos 3.000 metros quadrados, para os grupos escolares, e 1.000 metros quadrados, para as escolas isoladas (GOYAZ, 1930).

Os edifícios deveriam ter no mínimo quatro salas de aula, uma sala para biblioteca e museu; uma sala para portaria e sala de espera; uma sala para a diretoria; uma sala para toilette: e uma sala destinada ao consultório médico, com água corrente. E, ainda, pátios para exercícios e recreio, com um ou mais pavilhões cobertos e instalações sanitárias. Até mesmo a cor das paredes das salas de aula e dos corredores era pré-determinada: verde claro.

A preocupação com a higiene, a limpeza e a iluminação natural do prédio também é parte do regulamento de 1930 que determinava, como dependência ou acessório da escola, o gabinete médico e o dentário. O gabinete médico deveria conter os seguintes objetos e aparelhos: “uma balança, um toesa, uma fita metrica um stetoscopio, uma escala optometrica Snellen, seis tubos de ensaio, um themometro clinico, uma lampada a alcool, provisão de alcool a acido azotico, abaixa-lingua, uma caixa de soccorros de urgencia e um archivo” (art. 222). A necessidade de crianças saudáveis como condição para a aprendizagem continuava como prerrogativa do regulamento, se elas não respeitassem os preceitos de asseio os pais seriam advertidos e se não tivesse efeito, seriam tomadas medidas especiais pelo serviço médico escolar.

Somente a capital tinha um médico e um dentista escolar, nomeados por concurso, nos municípios ficava a cargo do governo, caso julgasse conveniente. Os profissionais do serviço sanitário<sup>54</sup> eram os responsáveis pelo atendimento das crianças, porém, não eram todos os municípios que dispunham desses especialistas. Nesse caso, as crianças eram atendidas por profissionais comissionados de livre nomeação e demissão do governo. Caberia a todos eles a responsabilidade pela inspeção médica com o propósito de velar pela saúde dos alunos das escolas públicas, além de verificar se os estabelecimentos de ensino cumpriam as condições de higiene relativas à localização, à construção, à ventilação, à iluminação, aos serviços sanitários, ao abastecimento de água, ao mobiliário e ao material escolar. De acordo com art. 330, a inspeção abrangia:

---

<sup>54</sup> No dia 12 de junho de 1933, foi promulgado o Decreto nº 3.481, o qual determinava que as funções de assistentes médicos dos Grupos Escolares do estado ficariam a cargo dos inspetores sanitários (CORREIO OFICIAL, 17 jun. 1933).

- a) exame, no inicio do anno lectivo, dos alumnos e do pessoal docente e administrativo das escolas;
- b) inspecção diaria da saude, principalmente para o fim da prophylaxia das moléstias contagiosas;
- c) exames periodicos, incluindo pesada mensal e, ao fim do anno lectivo, um exame geral de saude;
- d) correcção de defeitos remediaveis, incluindo não somente a escolha de lentes para corrigir os vicios de refracção, a remoção das amygdalas infectadas e adenoides, limpeza prophylatica dos dentes, correcção das anomalias dentarias, assim como medidas especiaes para corrigir os desvios de nutrição e gymnasticas individuaes para a correcção dos defeitos orthopedicos;
- e) hygiene da isntrucção, comprehendendo divisão do dia do anno e do trabalho escolar, disciplina e adaptação dos methodos e materiaes do ensino ao desenvolvimento e ao estado organico das crianças e uso do material escolar;
- f) educação sanitaria dos escolares e instrucções aos professores e aos paes ou responsaveis para o reconhecimento dos signaes de alteração de saude;
- g) organização das fichas antropometricas dos escolares (GOYAZ, 1930).

O ensino nos grupos escolares e nas escolas isoladas possuía algumas diferenciações no programa de ensino, além da duração do curso, o que mais chama a atenção é a indicação do uso do método Decroly para os grupos. Outra novidade trazida pelo regulamento foi a implantação dos trabalhos manuais, conforme disposto na Figura 12.

**FIGURA 12 – Programa dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas<sup>55</sup>**

<p>Art. 92—O programma do ensino primario nas escolas isoladas comprehende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) leitura e escripta;</li> <li>b) lingua materna;</li> <li>c) arithmetic e calculo mental,</li> <li>d) generalidades relativas ao mundo e rudimentos de chorographia do Brasil,</li> <li>e) historia summaria de Goyaz e noções de educação moral e cívica,</li> <li>f) noções hygiene;</li> <li>g) desenho;</li> <li>h) canto;</li> <li>i) trabalhos manuaes;</li> <li>j) gymnasticas.</li> </ul>	<p>Art. 104—O curso, nos grupos escolares, comprehende:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) desenhos;</li> <li>b) leitura e escripta;</li> <li>c) lingua materna;</li> <li>d) calculo mental e arithmetic e noções de geometria;</li> <li>e) noções de cousas em torno dos centros de interesse infantil, de acordo com o methodo Decroly;</li> <li>f) geographia geral e do Brasil e especialmente de Goyaz;</li> <li>g) principaes factos da historia patria e principalmente de Goyaz;</li> <li>h) rudimentos de hygiene e de sciencias naturaes;</li> <li>i) canto e exercícios physicos;</li> <li>j) trabalhos manuaes.</li> </ul>
--	---

**Fonte:** Regulamento do Ensino Primário, 1930.<sup>56</sup>

<sup>55</sup> Em 5 de agosto de 1937 é aprovada a Lei nº 240 que “Adota, nos cursos primários do Estado a *Pequena Corografia de Goiaz*”.

<sup>56</sup> Art. 92 – O programma do ensino primário nas escolas isoladas comprehende: a) leitura e escripta; b) lingua materna; c) arithmetic e calculo mental; d) generalidades relativas ao mundo e rudimentos de chorographia do

Os trabalhos manuais se disseminaram no Brasil nos anos de 1920 e 1930, por meio do movimento de renovação do ensino pela Escola Nova. Com o aporte dos pedagogistas Salzmann, Froebel e Heusinger, ele instaura sua era pedagógica e passa a fazer parte dos programas escolares como disciplina e com horário fixo.

Se a importância de uma disciplina deve ser medida por suas aplicações e pela utilidade que representa, nenhuma é tão necessária para a maioria dos homens como o trabalho manual, porque a história, a geografia, as ciências naturais, etc., embora importantes, não têm sentido algum para grande parte dos homens, ao passo que quase todos devem viver do trabalho das mãos e têm interesse em educá-las desde os primeiros anos (AGUAYO, 1959, p. 383).

O ensino, nos moldes do movimento de renovação, deveria basear-se sempre na experiência, dessa forma, os trabalhos manuais seriam necessários e eficientes para enriquecerlo, nesse contexto adquirem o princípio de trabalho livre e produtivo. O aluno era livre para escolher o objeto de seu trabalho, a técnica a ser empregada e o material a ser utilizado, mas com certos limites. Como possibilitava a exteriorização de novas obras e o desenvolvimento das disposições naturais das crianças, era considerado produtivo.

Se considerarmos os princípios da Escola Nova, os trabalhos manuais manteriam uma estreita relação com a maior parte das disciplinas escolares, posto que “na escola primária o trabalho manual é fonte de conhecimento e meio de expressão e deve estar unido orgânicamente a todas as outras matérias escolares” (AGUAYO, 1959, p. 385). Todavia, no regulamento não adquiriu esse contexto, foi concebido como disciplina estanque.

Fonseca (1929) relata que os trabalhos manuais eram uma metodologia a ser empregada em todas as disciplinas e não mais uma disciplina a fazer parte do currículo, “os trabalhos manuais são uma metodologia, a metodologia, por excelência, da Escola Ativa, e representam, mau grado a sua materialidade de obras das mãos, antes uma tarefa mental, do que uma tarefa material” (FONSECA, 1929, p. 26). Metodologia essa que permitiria “criar homens mais perfeitos, mais aptos à vida, porque capazes de criar e produzir” (FONSECA, 1929, p. 29).

Nesse contexto, os exercícios físicos também tinham o seu papel de disciplinador de corpos. O art. 105 do regulamento (GOYAZ, 1930) determinava que cada grupo escolar deveria

Brasil; e) historia summaria de Goyaz e noções de educação moral e cívica; f) noções hygiene; g) desenho; h) canto; i) trabalhos manuais; j) gymnastica.

Art. 104 – O curso, nos grupos escolares, comprehende: a) desenho; b) leitura e escripta; c) lingua materna; d) calculo mental e arithmetic e noções de geometria; e) noções de cousas em torno dos centros de interesse infantil, de acordo com o methodo Decroly; f) geographia geral e do Brasil e especialmente de Goyaz; g) principaes factos da historia patria e especialmente de Goyaz; h) rudimentos de hygiene e de sciencias naturaes; i) canto e exercícios physicos; j) trabalhos manuais.

ter um professor de educação física com comprovada habilidade, o qual exerceria o cargo em comissão. Caso não fosse possível, seria designado um professor para organizar programas e horários de exercícios, jogos, ginástica e excursões escolares.

Para que a escola mantivesse uma estreita relação com o meio social em que se localizava, o regulamento previa a criação das instituições escolares e complementares como o clube de leitura e o pequeno escoterismo<sup>57</sup>, cujas atividades seriam ministradas por instrutores escoteiros, fora do horário de funcionamento escolar, de forma facultativa e foi considerado como um instrumento de educação física, moral e cívica.

De acordo com Souza (2000), juntamente com a erradicação do analfabetismo ocorreu grande ênfase à educação cívica considerada como componente basilar para a revitalização moral da nação, para a cultura do patriotismo e para a defesa da nacionalidade. E é nessa conjuntura que emerge e se “intensifica nos meios educacionais e políticos a defesa do escotismo como fator de educação do caráter e de defesa da pátria” (SOUZA, 2000, p. 110).

O escotismo escolar estava, pois, vinculado ao movimento nacionalista, sua estrutura organizacional e hierárquica era determinada pela Associação Brasileira de Escoteiros, que por meio de um manual prescrevia as orientações técnicas, os programas de atividades, o fardamento, além de centralizar toda a organização técnica e administrativa. Para a associação, o escotismo tinha os seguintes objetivos:

- 1º- Eugenia, na parte referente à educação física, à saúde, ao vigor e à destreza das gerações novas, homens e mulheres;
- 2º- Civismo, não apenas reduzido a ensinamentos cívicos, mas o hábito de realizar os deveres cívicos, mercê das convicções adquiridas;
- 3º- Inteligência, isto é, o desenvolvimento de algumas das mais notáveis qualidades intelectuais, a urgência, a logicidade, a divisão pronta;
- 4º- Caráter, considerado como o hábito adquirido pela prática sistemática da bondade, em casos concretos, dia a dia, como o horror à mentira e correlato amor à verdade, à pontualidade (CAMPOS, 1922, p. 7).

Na prática, Souza (2000) explica que a ausência de orientação pedagógica trouxe empecilhos para a implantação do escotismo nas escolas públicas e problemas como castigos depreciativos do caráter ou longos períodos de crianças expostas ao sol em paradas demoradas, fatos que depreciavam sua imagem e colocavam em discussão suas reais vantagens.

---

<sup>57</sup> O escotismo foi introduzido no Brasil em 1910, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi impulsionado por Olavo Bilac e por Mário Cardin. A Associação Brasileira de Escoteiros foi criada em 1914. Em 1917, a Liga de Defesa Nacional reconheceu a Associação Brasileira de Escoteiros como sua filiada e como instituição nacional, entregando-lhe a missão de centralizar todo o trabalho de escotismo no Brasil (SOUZA, 2000, p. 119).

As festas escolares e as comemorações, principalmente as relativas às datas nacionais, continuaram presentes no regulamento de 1930, cujos professores e alunos eram “obrigados” a participar. A prerrogativa utilizada era a de que tais festas tinham o fim de interessar o povo na educação e despertar o estímulo entre os alunos, e seriam realizadas nas grandes datas nacionais e estaduais, no dia 19 de novembro (festa da bandeira), 21 de setembro (árvore), primeira quarta-feira de maio (dia das Mães) e no primeiro domingo ou feriado após os exames finais (entrega dos diplomas do curso).

Após o Regulamento do ensino primário de 1930, ainda no governo de Alfredo Lopes de Moraes, é promulgada a Lei nº 908, de 29 de julho de 1930, que trata do “Regulamento do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino em geral”. Já no início do regulamento se faz menção ao “Palácio da Instrução”, que abrigaria a Escola Normal de Goiaz, a Escola Complementar, o Grupos Escolar modelo e o Jardim de Infância. De acordo com o art. 5º “- O ensino nas Escolas Normaes, deve ser feito, tanto quanto possível, pelo *aprendizado activo* e individual do estudante, e, além do fim da aplicação utilitária de cada cadeira ou aula, deve procurar desenvolver o espirito do alumno, dando lhe iniciativa intelectual e faculdade critica (GOYAZ, 1930c, grifo nosso).

O antigo Regulamento da Escola Normal (1926) propunha o curso de quatro anos, com dez disciplinas, o de 1930 passou a ser dividido em dois cursos, o complementar com duração de três anos e o normal com três anos, ampliando o número de disciplinas, sendo: “portuguez, calliphasia, francez, geografia, historia da civilisação, historia do Brasil, educação cívica, arithmetic, álgebra, geometria, fisica, chimica, historia natural, hygiene, psychologia, pedagogia, didactica, musica, desenho, gymnastica e trabalhos manuaes” (art. 4º).

Vejamos agora a evolução apresentada após a revolução de 1930.

#### **1.4 A renovação pedagógica na instrução pública primária: 1930-1937**

Em 3 de outubro ocorre a vitória de Getúlio Vargas na revolução de 1930. Nesse interim surgem os interventores estaduais como peças chave para a garantia da consecução do novo projeto político, cuja tarefa era de arregimentação e unificação das forças políticas estaduais, bem como a sua integração a nível federal (CHAUL, 1997). Em Goiás, Pedro Ludovico Teixeira<sup>58</sup> é nomeado interventor no dia 21 de novembro de 1930 e já no dia 23 assume o cargo.

---

<sup>58</sup> A primeira eleição para governador de Goiás só aconteceu em 1935, sendo Pedro Ludovico Teixeira o primeiro governador eleito de Goyaz.

A partir de 1930, os governos federais e estaduais se uniram e adotaram uma série de medidas que atingiram praticamente todas as dimensões da vida social. Criaram conselhos, departamentos, promulgaram leis e decretos, além de discussões sobre os problemas financeiros, econômicos, administrativos, educacionais, entre outros (NEPOMUCENO, 1994).

No Quadro 7 apresentamos as legislações pertinentes ao nosso objeto de estudo, promulgadas após 1930, as quais serão posteriormente analisadas.

**QUADRO 7 – Legislações promulgadas no período de janeiro de 1931 a agosto de 1937**

<b>Legislação</b>	<b>Regulamentação</b>
Decreto de nº 659, de 28 de janeiro de 1931	Regulamento do Ensino Normal
Decreto nº 800, de 6 de março de 1931	Cria o Conselho de Educação
Decreto nº 1.281, de 25 de julho de 1931	Regula o funcionamento do Conselho de Educação e dá outras providencias
Decreto nº 1.180, de 13 de junho de 1931	Regulamento de Saúde Pública
Decreto nº 1.505, de 9 de outubro de 1931	Proíbe a escolha de professores pelos inspetores e diretores dos Grupos Escolares, até sair novo Regulamento
Decreto nº 1.607, de 9 de novembro de 1931	Institui o Prêmio Felix de Bulhões
Decreto nº 1.656 de 25 de novembro de 1931	Cria os cargos de 1ª e 2ª professoras suplementares
Decreto nº 21.335, de 29 de abril de 1932	Institue a taxa de educação e saúde, de duzentos réis sobre todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, creando o fundo especial respectivo
Decreto nº 2.760, de 26 de dezembro de 1932	Regulamento dos Grupos Escolares
Decreto nº 2.764, de 28 de dezembro de 1932	Ficam suprimidos os cargos de serventes nos grupos escolares do interior do Estado
Decreto nº 2.781, de 31 de dezembro de 1932	Regulamento da Diretoria Geral do Interior
Decreto nº 2.828, de 16 de janeiro de 1933	Regulamento do Jardim de Infância
Decreto nº 2.832, de 17 de janeiro de 1933	Permite as prefeituras montar escolas complementares junto às quais passarão a funcionar Grupos Escolares, onde não exista Escola Normal
Decreto nº 3.261, de 25 de abril de 1933	Regulamento do Ensino Primário
Decreto nº 3.482, de 12 de junho de 1933	Cria a Revista Oficial de Instrução: Revista Goiana de Educação e História
Decreto nº 3.572, de 10 de julho de 1933	Inspetores passam a ser nomeados pelo Governo do Estado
Decreto nº 3.606, de 14 de julho de 1933	Agrega a estatística escolar ao Departamento de Estatística e Divulgação do Estado e cria o serviço permanente de inspeção escolar
Decreto nº 3.771, de 12 de setembro de 1933	Oficializa o cinema educativo no Estado e aprova seu regulamento

Legislação	Regulamentação
Decreto nº 3.836, de 25 de setembro de 1933	Institui o Congresso Anual de Ensino Primário
Decreto nº 4.707, de 12 de junho de 1934	Torna obrigatório a certidão de idade para matrícula nos estabelecimentos de ensino do Estado e para os alunos já matriculados estipula prazo
Decreto nº 4.779, de 14 de julho de 1934	Derroga a disposição contida na letra b do Decreto n. 4.707, de 12 de junho de 1934
Decreto nº 5.536, de 9 de abril de 1935	Prorroga para o próximo ano letivo a vigência da alínea a do Decreto n. 4.707, de 12 de junho de 1934 combinado com o art. 1º do de n. 4.795, de 14 de julho de 1934
Lei nº 26, de 20 de novembro de 1935	Determina que as matrículas nos estabelecimentos de ensino primário existentes no Estado se façam independentemente da apresentação de certidões de idade
Lei nº 64, de 17 de setembro de 1936	Institui o ensino religioso nas escolas
Decreto nº 112, de 9 de junho de 1937	Isenção da taxa escolar as viúvas indigentes, os inválidos, as pessoas pobres e desamparadas, os proprietários de pequena área rural ou de simples casa residencial urbana, em que tenham domicílio
Lei nº 264, de 7 de agosto de 1937	Regulamento de Ensino Primário do Estado

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados extraídos do *Correio oficial* de Goiás (1931-1937).

Já no dia 28 de janeiro de 1931, Pedro Ludovico Teixeira começa a promulgação da primeira de uma série de legislações referente ao ensino no estado de Goiás. Dessa vez foi o Decreto de nº 659 que baixou o Regulamento do Ensino Normal. Porém, comparado ao anterior (1930), poucas alterações foram realizadas, o curso complementar passa a ter a duração de dois anos e o normal de quatro anos, disposição essa que permanecerá inalterada até a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, de âmbito federal, em 1946. O texto do regulamento adquire uma linguagem mais moderna e condensada, acrescentando a figura do vice-diretor no corpo administrativo, quanto ao conteúdo não apresenta nenhuma mudança significativa<sup>59</sup>.

Por meio do Decreto nº 800, de 6 de março de 1931, é criado o Conselho de Educação, antes mesmo do surgimento do Conselho Nacional de Ensino, composto pelo diretor do Lyceu; diretor da Escola Normal; de um representante da Congregação do Lyceu, eleito de dois em dois anos; diretores dos estabelecimentos anexos à Escola Normal, um representante do Colégio Santana, nomeado pela diretora; diretores dos grupos escolares estadual e municipal da capital

---

<sup>59</sup> Na década de 1940, a Escola Normal foi transformada em Instituto de Educação.

e um médico do serviço sanitário do estado (art. 1º). A presidência do Conselho era do secretário do interior, membro nato, cujo voto só era utilizado em caso de desempate. Cabia ao Conselho as funções consultivas – estudo dos projetos de reforma e regulamentos de ensino; assuntos que o secretário do interior requisitar a opinião, reconhecimento das escolas normais livres; e as funções deliberativas – aprovar os programas do ensino primário, os livros didáticos e os materiais escolares; julgar os processos disciplinares dos membros do magistério, examinar relatórios apresentados pelos fiscais junto às escolas normais e nas questões relativas ao ensino que o secretário do interior julgasse necessária a intervenção do Conselho.

A criação do Conselho de Educação de Goiás proporcionou a centralização das questões relativas ao ensino estadual, seu funcionamento foi regulado pelo Decreto nº 1.281, de 25 de julho de 1931<sup>60</sup>, o qual acrescentou as suas funções às administrativas. O art. 14 se encarregou de traçar todas as funções administrativas e deliberativas a cargo do Conselho:

- I Processar e julgar os professores e demais funcionários do ensino, quando incursos em penas disciplinares, sempre que ao Governo parecer conveniente.
- II Emitir parecer sobre qualquer assunto relativo á organização do ensino como sobre a interpretação de leis e regulamentos respeitantes á instrução primaria, normal, secundaria e superior.
- III Estudar e propor medidas tendentes ao aperfeiçoamento do ensino primário, secundário e normal.
- IV Exercer imediata e direta fiscalização sobre todos os estabelecimentos de ensino, podendo para isso solicitar do Governo a designação de inspetores especiais para este ou aquele estabelecimento.
- V Representar ao Governo sobre a necessidade de se cassar ou suspender a equiparação de estabelecimentos á Escola Normal do estado.
- VI Propor a adoção de metodos de ensino nos diversos estabelecimentos de instrução primaria, normal e secundaria.
- VII Rever os Regulamentos de Ensino, propondo as modificações que se fizerem necessarias nos mesmos.
- VIII Organizar programas de ensino e **obrigar a** sua adoção em todos os estabelecimentos do Estado.
- IX Promover a reunião de congressos de instrução.
- X Organizar programas para festas escolares, conferencias pedagógicas e cursos de aperfeiçoamentos.
- XI Dar parecer sobre obras didáticas, que se tiverem de adotar para o ensino.
- XII Organizar concursos de obras didáticas, afim de se selecionarem as que devem ser adotadas.

---

<sup>60</sup> Esse decreto foi posteriormente alterado pelo de nº 2.265, de 1º de junho de 1932, mas as modificações foram apenas com relação à composição dos membros do conselho, que acrescentou seis pessoas de notável saber, sendo três eleitas pelo conselho e outras três escolhidas e nomeadas pelo governo do estado. Em 1939, o Decreto-Lei nº 2.190, de 6 de julho estipulou para um dos membros um consultor jurídico, substituto do presidente e outro o diretor de estatística geral. Em 1940, o Decreto-Lei nº 3.530, de 29 de agosto, aumentou para nove o número de membros incluindo o diretor geral de saúde. E em 1942 o número de membros se elevou para dez, por meio do Decreto-lei nº 6.589, de 19 de outubro, incorporando o procurador fiscal da fazenda no cargo de vice-presidente e o diretor do Departamento Estadual de Estatística.

XIII Emitir parecer sobre o mobiliário a ser adotado nas escolas e sobre as **condições de higiene** que devem satisfazer os prédios escolares.

XIV Representar ao Governo sobre a necessidade de criação de novas escolas e sobre a elevação de categoria das mesmas, assim como sobre o aumento ou supressão de cadeiras dos grupos escolares.

XV Sugerir ao Governo todas as medidas que julgar convenientes à maior eficiência da instrução.

XVI Do julgamento do Conselho, em matéria disciplinar, haverá recurso voluntário para o Governo do estado (GOYAZ, 1931, grifo nosso).

O conselho passa a centralizar todas as atividades político-pedagógicas concernentes à educação no estado. Para facilitar o trabalho e garantir a sua eficiência, o estado seria dividido em zonas de acordo com a densidade populacional escolar, e cada uma delas estaria a cargo de uma seção do conselho. Cabia ao presidente a distribuição dos afazeres em cada uma das sessões, que após concluídos seriam encaminhados para aprovação em plenária e anualmente, eram encarregados de apresentar ao Governo um relatório das atividades, bem como de sugestões apropriadas à eficiência do ensino (NEPOMUCENO, 1994).

Com relação à higiene escolar, foi baixado o regulamento de saúde pública, pelo Decreto nº 1.180, de 13 de junho de 1931, com 1.203 artigos, o qual dedicou a seção oitava para tratar “Da hygiene escolar”. Do art. 595 ao art. 649 há, de forma minuciosa, as ações e os procedimentos a serem adotados com relação ao atendimento médico na escola, a inspeção médica dos alunos, as doenças e as medidas adotadas em cada uma, a profilaxia das doenças contagiosas entre os escolares, a inspeção e assistência dentária, a inspeção do pessoal docente e administrativo e dos candidatos ao magistério, e os procedimentos relativos ao prédio escolar.

No que tange à escolha de professores, o interventor federal promulgou o Decreto nº 1.505, de 9 de outubro de 1931 que proibia a escolha de professores pelos inspetores e diretores do Grupo Escolar, até sair novo regulamento. Para ele, a complexa incumbência de “alfabetizar as gerações surgentes deve ser cometida a professores capazes. O primeiro óbice que nos dificultou a ação no setor do ensino público foi, precisamente, a falta de professores idôneos em número suficiente para atender às possibilidades educacionais do Estado” (RELATÓRIO INTERVENTOR FEDERAL PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1930-1933).

Posteriormente, os professores eram designados pelo governador do estado, respeitando as seguintes regras:

- a) recrutar os professores para as vagas, que se abrirem, e os cargos novos, que se crearem, de preferência entre os portadores de diploma válido de normalista; b) nomear em primeiro lugar os ou as normalistas que se tiverem distinguido, pela dedicação e pelo aproveitamento, durante o curso; c) dificultar, em consequência, o ingresso de leigos e impedir o de

imcompetentes no magistério público estadual (RELATÓRIO  
INTERVENTOR FEDERAL PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1930-1933).

Porém, havia uma forma peculiar de ingresso na carreira docente. Sob o pretexto de prêmios e estímulos, que despertassem os jovens estudantes para a carreira docente, o governo baixou o Decreto nº 1.607, de 9 de novembro de 1931 que instituiu o Prêmio Felix de Bulhões que concedia à aluna que concluísse o Curso da Escola Normal do estado com as melhores notas, sem ter sido reprovada em qualquer matéria e sem ter repetido nenhum ano, uma vaga no magistério estadual. Ao primeiro lugar cabia a vaga de professora adjunta, ao segundo de professora suplementar, devendo substituir a primeira em todas as suas faltas e impedimentos (GOIAZ, 1931). O Decreto nº 1.656 de 25 de novembro de 1931 tinha o mesmo teor, premiar as melhores alunas, somente se referia aos estabelecimentos equiparados à Escola Normal Oficial e ocupariam os cargos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> professoras suplementares (GOIAZ, 1931)<sup>61</sup>.

Outra medida empreendida pelo governo foi o Decreto nº 21.335, de 29 de abril de 1932, que “Institue a taxa de educação e saúde, de duzentos réis sobre todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, creando o fundo especial respectivo” (CORREIO OFICIAL, 14 de maio de 1932, n. 2.197). Embora sua criação tenha sido de âmbito federal, incidia sobre o estado e sobre os municípios, todavia, como não era passível de reajuste, tornou-se logo pouco significativo<sup>62</sup>.

Em 1932 estabeleceu-se o novo Regulamento dos Grupos Escolares, que também seria utilizado pelas escolas isoladas quando a elas coubessem, instituído pelo Decreto nº 2.760, de 26 de dezembro. O regulamento anterior (1925) possuía 149 artigos, o novo, apesar de contar com 261 artigos, não apresentou nenhuma mudança significativa em prol do ensino, apenas tratou em pormenores várias questões apresentadas no regulamento anterior, mas a essência continuou a mesma.

O Decreto nº 2.764, de 28 de dezembro de 1932 foi responsável pela supressão dos cargos de serventes nos grupos escolares do interior do estado. A justificativa ancorava-se em “vultosa economia” com a eliminação do referido cargo, para ser revestida em benefício do ensino, pois as funções de servente dos grupos escolares do interior poderiam ser desempenhadas, sem prejuízo de serviço, pelo respectivo porteiro.

O Decreto nº 2.781, de 31 de dezembro de 1932 baixou o Regulamento da Diretoria Geral do Interior, dividindo-a em três seções, sendo a 1<sup>a</sup> a incumbência dos serviços relativos à

<sup>61</sup> Em 1932 oito normalistas foram agraciadas com essas premiações.

<sup>62</sup> A taxa, de 200 réis (CR\$ 0,20) para cada documento só foi legalmente reajustada em 1944 (CR\$ 0,40) e em 1946 (CR\$ 0,80), sendo então extinta em 1958.

instrução em geral e particularmente do controle e da fiscalização do ensino; a 2<sup>a</sup> pelos serviços relativos à organização e à administração da justiça, da polícia, da força pública, da extradição, do perdão e da comutação de penas, do registro civil e de casamentos, da naturalização, da divisão civil e judiciária, da liquidação de sentenças etc; e a 3<sup>a</sup> responsável pelos serviços pertinentes à imprensa oficial, à prefeitura, à impressão de leis, ao serviços eleitoral, ao limites estaduais e municipais, às relações interestaduais com poderes do estado e do município, à saúde pública, à higiene, ao hospital, às instituições de caridade, à assistência pública etc. A Diretoria Geral do Interior possuía um diretor geral e cada seção possuía um chefe, que deveria cumprir e fazer cumprir todas as determinações do Diretor, sendo assim todas as questões relativas à educação estavam concentradas nessa diretoria.

O Regulamento do Jardim de Infância, aprovado pelo Decreto nº 2.828, de 16 de janeiro de 1933, traz os mesmos fins para o ensino proposto no regulamento anterior (1928). No programa também não há mudanças significativas com relação aos conteúdos e às atividades a serem ministradas, apenas mudanças na redação dos artigos.

Para remediar a ausência das escolas normais em vários municípios goianos, que eram responsáveis pela formação dos professores primários, o Decreto nº 2.832, de 17 de janeiro de 1933 permitiu às prefeituras montar escolas complementares junto às quais passariam a funcionar os Grupos Escolares, mas somente onde não existisse a Escola Normal.

Com o Regulamento do Ensino Primário aprovado pelo Decreto nº 3.261, de 25 de abril de 1933 aconteceu o mesmo fato ocorrido com o regulamento do Jardim de Infância, permaneceu sem alterações substanciais, apenas mudanças na redação. A justificativa apresentava foi a de que os documentos precisavam de uma linguagem mais clara e moderna.

Ainda referente à formação dos professores, o Decreto nº 3.482, de 12 de junho de 1933 cria a Revista Oficial de Instrução: *Revista goiana de Educação e História*, a qual teve o seu lançamento apenas em 1937. O *Correio oficial* de Goiás, de 24 de julho de 1937, anunciou sua criação com a seguinte manchete: “Desfralda em Goiaz a bandeira de uma inspirada reforma pedagógica”.

A figura dos inspetores escolares permanece viva, os quais passaram a ser nomeados diretamente pelo governo do estado, por meio do Decreto nº 3.572, de 10 de julho de 1933 e continuaram responsáveis pela fiscalização do ensino. Com o Decreto nº 3.606, de 14 de julho de 1933, além de agregar a estatística escolar ao Departamento de Estatística e Divulgação do estado, criou também o serviço permanente de inspeção escolar, fortalecendo o papel dos inspetores na educação. Havia uma hierarquia centralizadora que regulava as relações administrativas no interior das escolas, e diga-se por vezes tensa, comandada pelo diretor de

escola e pelo inspetor de ensino. Souza (1998, p. 80) esclarece que “os diretores tinham clareza do poder que o cargo lhes conferia e, sobre essa autoridade, exerciam suas atividades de coordenação e de fiscalização de ensino”, e estavam sujeitos aos inspetores escolares.

O cinema educativo, presente no regulamento do ensino primário (1930) só foi oficializado pelo Decreto nº 3.771, de 12 de setembro de 1933, que passa também a ter regulamento próprio. Nesse período, a linguagem cinematográfica adquire o status de recurso didático e instrumento de ação sobre o social, acastelado e discutido por intelectuais como Manuel Bergström Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Edgar Roquete Pinto e Jonathas Serrano, que tinham como pressupostos a introdução dos princípios escolanovistas nos currículos das instituições escolares (MORETTIN, 1995).

O Decreto nº 3.836, de 25 de setembro de 1933 (GOYAZ, 1933) instituiu o Congresso Anual de Ensino Primário<sup>63</sup>, de caráter obrigatório e sem ônus para o Estado, que aconteceria no dia 15 de dezembro na capital. As prerrogativas para sua instituição foram:

Considerando que, para melhor aparelhamento e maior eficiência dos estabelecimentos de ensino, mister se faz que o professorado acompanhe de perto a evolução da pedagogia;  
 considerando que as novas teses pedagógicas estão a provocar sérios debates e estudos atentos para sua melhor compreensão e mais perfeita adaptação;  
 considerando que a reforma do ensino no Brasil, instituindo mui sabiamente, os concursos periódicos, teve por fim evitar que, pela vitaliciedade, o professorado descurasse da atualização de seus conhecimentos e do aperfeiçoamento de sua cultura;  
 considerando que o governo goiano está vivamente empenhado em ilustrar selecionando e aperfeiçoando o seu professorado [...] (GOIAZ, 1933).

O Congresso era regido por um regulamento próprio. A Diretoria Geral do Interior, responsável por ele, tinha a missão de distribuir para todos os grupos escolares, escolas normais, escolas complementares e jardins de infância do estado, as teses pedagógicas que seriam desenvolvidas, defendidas e discutidas durante 20 dias, período de duração do congresso. Os diretores eram obrigados a participar e quando retornassem aos seus respectivos municípios, também eram obrigados a transmitir para os colegas o resultado do congresso. Os professores dos grupos escolares, das escolas complementares e dos jardins de infância poderiam apresentar e defender teses, desde que não gerasse ônus para o município ou para o estado, ou seja, deveriam ir com seus próprios proventos. As teses eram avaliadas e classificadas, sendo que a que ficasse em primeiro lugar receberia um valioso prêmio, e até o quinto lugar receberiam

---

<sup>63</sup> O I Congresso de Educação do Estado de Goiás aconteceu na cidade de Goiânia, no dia 20 de outubro de 1937, dedicou-se integralmente a apresentar os pressupostos da nova pedagogia. Será apresentado na Seção 2.

menção honrosa. Só eram admissíveis as teses que versassem sobre estudos analíticos ou descritivos sobre a difusão da instrução primária no estado de Goiás e os métodos de ensino (GOIAZ, 1933).

No relatório apresentado por Pedro Ludovico Teixeira estava expresso seu apoio aos métodos apresentados pela Escola Nova, mas que ainda não era conhecido por todo o professorado goiano e requeria uma formação cuidadosa de professores novos, que já concluirísssem o curso normal em condições mentais de romper com os velhos métodos.

Como é sabido, a adesão de qualquer classe profissional a novos métodos de trabalho depende mais da propagação intensa da idéia que os preconiza do que a adoção de qualquer medida de caráter oficial. Obrigado a tolerar as situações de fato já consolidadas pelo tempo e a respeitar os chamados “direitos patrimoniais adquiridos”, o Governo se encontrou e ainda se encontra a braços com a impossibilidade de introduzir no sistema escolar do Estado, por meio de uma reforma teórica prematura, métodos novos, que não seriam executados e diretrizes modernas, que não conseguiram impôr-se, porque a mentalidade do professorado goiano ainda não atingiu aquele grau de saturação intelectual, que facilmente se transforma em “caldo de cultura” das idéias novas (RELATÓRIO INTERVENTOR FEDERAL PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1930-1933, p. 13).

A matrícula dos alunos no ensino primário era realizada sem a necessidade de comprovação de idade. Em 12 de junho de 1934 o governo fez a primeira tentativa de reverter essa situação e por meio do Decreto nº 4.707, definiu: “a) tornar obrigatória a apresentação de certidão de idade para efeito de matrícula aos estabelecimentos de ensino do Estado; b) determinar que, no corrente ano, os alunos já matriculados deem cumprimento ao disposto na letra a deste decreto, tão logo sejam reabertas as aulas, após as ferias de junho”. O resultado não foi satisfatório, por isso, no dia 14 de julho de 1934 lançou o Decreto nº 4.779 derrogando a disposição contida na letra b) do Decreto nº 4.707, mas subsistindo o instituído na letra a) e cuja aplicação se verificaria com relação à matrícula do ano letivo próximo. Essa prerrogativa também não alcançou êxito, o Decreto nº 5.536, de 9 de abril de 1935 prorrogou para o próximo ano letivo a vigência da alínea a) do Decreto nº 4.707 combinado com o art. 1º do Decreto nº 4.795. A prorrogação não foi suficiente para resolver o impasse e então, no dia 20 de novembro de 1935, a Lei de nº 26 determinou que as matrículas nos estabelecimentos de ensino primário existentes no estado se fizessem independentemente da apresentação de certidões de idade.

O ensino primário laico, conforme previsto nos regulamentos do ensino primário, a partir da Lei nº 64, de 17 de setembro de 1936 começou a se transformar: “Art. 1º - De acordo com os dispositivos das Constituições da República e do Estado, fica instituído o ensino

religioso em todos os Institutos mantidos, subvencionados ou equiparados aos Oficiais do Estado de Goiaz” (GOIAZ, 1936). Criou-se a cadeira de Instrução Religiosa, nos institutos secundários, técnicos ou normais foi prevista a duração de uma hora; nos elementares e primários, duas meia hora semanais. O responsável pela nova cadeira era indicado pela autoridade diocesana, seu legal representante, ou pelos diretores de outras confissões religiosas. Para a criação da cadeira de Instrução Religiosa, de qualquer culto ou outra confissão era essencial que o mínimo de 20 alunos, ou seus representantes legais, a requeressem, dessa forma, não havia uma obrigatoriedade na referida legislação, mas de todo modo representou uma conquista para os fervorosos católicos.

Nos regulamentos do ensino primário e dos grupos escolares, sempre esteve presente a taxa escolar<sup>64</sup>, cobrada dos alunos para garantir a eles o material necessário para cursar o ensino primário, somente os alunos comprovadamente carentes não pagavam. A partir do Decreto nº 112, de 9 de junho de 1937, também estariam isentos da taxa escolar as viúvas indigentes, os inválidos, as pessoas pobres e desamparadas, os proprietários de pequena área rural ou de simples casa residencial urbana, em que tenham domicílio (GOIAZ, 1937)<sup>65</sup>.

Após já ter baixado o Regulamento para o ensino primário (1933), o governo repete o feito e com a Lei nº 264, de 7 de agosto de 1937 baixa um novo Regulamento de Ensino Primário do Estado, organizado pela Diretoria Geral do Interior. O ensino público primário passa a ter duas categorias: o fundamental e o complementar, este regulamentado a parte. O ensino fundamental, obrigatório e leigo, dividir-se-ia em dois graus, sendo o primeiro representado pelos Jardins de Infância com duração de três anos, e o segundo pelas escolas primárias com duração de três anos, com exceção dos Grupos Escolares localizados em municípios que não possuíssem escolas complementares, neste caso a duração seria de quatro anos.

O ensino fundamental passaria a ser ministrado nos jardins de infância, nas escolas isoladas, nas escolas reunidas e nos grupos escolares. O regulamento sofreu alterações na redação dos artigos, adquirindo uma linguagem mais moderna, contudo, os princípios, os meios e os fins da instrução primária permaneceram inalterados, mantendo os pressupostos escolanovistas presentes nos decretos e nas leis educacionais anteriores.

De 1932 a 1937 é possível verificar um crescente número de estabelecimentos escolares, número de matrículas e de docentes em Goiás, conforme demonstra a Tabela 3.

---

<sup>64</sup> A taxa escolar foi criada pelo art. 3º da Lei nº 719 de 22 de julho de 1922.

<sup>65</sup> No ano de 1939 a taxa ainda persistia, apenas sofreu mudança de denominação por intermédio do Decreto nº 2.538, de 31 de outubro, passando a chamar “Imposto escolar” (GOIAZ, 1939).

**TABELA 3 – Escolarização primária em Goiás de 1932 a 1937**

	<b>1932</b>	<b>1933</b>	<b>1934</b>	<b>1935</b>	<b>1936</b>	<b>1937</b>
<b>Estabelecimentos escolares</b>	416	420	440	419	463	499
<b>Estabelecimentos escolares rurais</b>	-	-	-	145	158	172
<b>Matrículas efetivas no estado – ensino primário</b>	19.721	21.342	22.537	25.627	27.255	27.749
<b>Matrículas efetivas no ensino primário rural</b>	5.669	5.135	4.920	6.867	6.696	6.222
<b>Pessoal docente no ensino primário em Goiás</b>	561	625	720	714	872	860
<b>Pessoal docente no ensino primário na zona rural</b>	155	131	114	145	159	173

**Fonte:** IBGE, Anuário Estatístico, 2007.

O crescimento da rede escolar de Goiás evidenciou a importante estratégia que a educação passou a assumir no estado na década de 1930, “os grupos no poder conscientizaram-se do significado estratégico de uma política que assegurasse e consolidasse essas mudanças. No bojo dessa política, a expansão da rede escolar ganhou expressão” (NEPOMUCENO, 1994, p. 78). A autora ainda acrescenta que a maioria das escolas criadas entre os anos de 1930 a 1937, localizavam-se em regiões economicamente mais desenvolvidas, no Sul, Sudeste e Sudoeste.

### **1.5 A renovação pedagógica na instrução pública primária após 1937**

Em novembro de 1937 Getúlio Vargas, que se encontrava à frente do governo federal desde 1930, instaurou o “Golpe do Estado Novo”, na construção de um regime autoritário e se manteve no poder até 1945, quando foi deposto pelos militares.

O golpe de 1937 determinou finalmente o caminho histórico do Brasil, numa conjuntura crítica. Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da dicotomia entre um constitucionalismo estreito que havia negligenciado as questões econômicas e sociais e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocamente antidemocrática (SKIDMORE, 1975, p. 52).

A notícia do golpe chegou em Goiás e “Pedro Ludovico logo se solidariza com o novo chefe de Estado e, a 24 do mesmo mês [novembro], é confirmado interventor federal em Goiás. [...] No novo regime, fechados o Congresso, as Assembléias e os partidos políticos, proscrevem-se as atividades políticas” (CAMPOS, 2009, p. 18).

A partir daí, a política educacional promovida por Pedro Ludovico Teixeira, “norteou-se para e pelo trabalho, isto é, para as atividades em que se assentava a economia estadual e para formação de uma mentalidade rural da ‘vocação agrícola’ da população goiana [...]” (NEPOMUCENO, 1994, p. 114). O foco passa a ser então a educação do homem do campo, a fim de conter o êxodo rural e também porque, “mais importante do que ensinar a ler, escrever e contar, era inserir o trabalhador goiano no mercado nacional de trabalho, convertendo-o de ‘jeca’, conforme o adjetivou o Interventor, em trabalhador produtivo e ‘bem comportado’” (NEPOMUCENO, 1994, p. 108).

A ideia da mudança da capital do estado e a construção de Goiânia acabou por monopolizar grande parte das atenções dos dirigentes estaduais, o que resultou também na utilização da maior parte das rendas estaduais<sup>66</sup>. Mas, por outro lado:

Com a instalação da Capital em Goiânia, colocada no centro mais desenvolvido do Estado, todo esse movimento progressista se intensifica, transmitindo às massas uma euforia contagiente nunca dantes sentida pelos goianos. Enfim, todos os setores da vida goiana se agitam, à procura da prosperidade (BRETAS, 1991, p. 577).

O maior empenho de Pedro Ludovico Teixeira se referia à mudança da capital do estado para Goiânia. Dessa forma, no período de 1937 a 1944, não foi publicada legislação realizando alterações na parte estrutural ou pedagógica da instrução primária<sup>67</sup> ou normal, apenas poucos Decretos como mostra o Quadro 8, os quais estavam direcionados à parte administrativa da educação. As legislações se encarregaram de questões administrativas como nomeação e

<sup>66</sup> A maior parte das rendas estaduais foram utilizadas no período entre 1933 até o batismo cultural de Goiânia em 5 de julho de 1942. Apesar do governo afirmar que Goiás investia em instrução pública mais do que o determinado pelo Código dos Interventores, que seria de no mínimo 10% das suas despesas globais, os dados apresentados referiam-se a receita orçada e não a despesa realizada. Pedro Ludovico Teixeira (1930-1933) afirmou que Goiaz, que já antes da vigência do C.I., observava aquela regra, adicionou, entretanto, como os algarismos estão patenteando, um acréscimo de 10,25% aos 14,7% que já dispendia com os referidos serviços, perfazendo um total de 24,32%, ou seja, quase  $\frac{1}{4}$  da sua despesa geral. Com essa providência Goiaz passou a ser, no seio da Federação, a unidade que consigna ao ensino maior dotação orçamentaria em proporção à despesa (RELATÓRIO INTERVENTOR FEDERAL PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1930-1933). Todavia, o ensino não produziu a qualidade desejada, fato que pode ser comprovado pelo índice de analfabetismo no estado. No relatório de 1939, o governo admitiu que o declínio no investimento da instrução pública se justificava por causa das despesas com a transferência da capital (RELATÓRIO DO GOVERNADOR PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1939).

<sup>67</sup> O próximo regulamento do ensino primário do estado de Goiás só foi baixado no dia 28 de janeiro de 1949, por meio do Decreto nº 805.

exoneração de funcionários, criação de escolas, despachos, portarias, ofícios, requerimentos, entre outros.

**QUADRO 8 – Legislações promulgadas no período de novembro de 1937 a 1944**

<b>Legislação</b>	<b>Regulamentação</b>
Decreto nº 3.428, de 25 de julho de 1940 <sup>a</sup>	Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação
Decreto-Lei nº 3.530, de 29 de agosto de 1940 <sup>b</sup>	Aumenta de mais um o número de membros do Conselho Estadual de Educação
Decreto nº 3.557, de 5 de setembro de 1940 <sup>c</sup>	Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação
Decreto-Lei nº 4.237, de 29 de março de 1941	Reorganizando o quadro de Diretoria Geral de Educação e dá outras providências
Decreto-Lei nº 7.892, de 16 de setembro de 1943	Institue, no Estado, o ensino normal rural e profissional agrícola

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados extraídos do *Correio oficial de Goiás* (1937-1944).

As mudanças dispostas em quatro decretos foram relativas ao Conselho Estadual de Educação, responsável por todo o ensino no estado. O Decreto nº 3.428, de 25 de julho de 1940 aprovou o regimento interno do Conselho Estadual de Educação, mas não o publicou e informou que ele passaria a vigorar após esse ato (GOIAZ, 1940a).

Por meio do Decreto-Lei nº 3.530, de 29 de agosto de 1940, o governo aumentou para nove o número de membros do Conselho Estadual de Educação, cuja vaga deveria ser ocupada pelo Dr. Diretor Geral de Saúde. Suas justificativas ancoravam no fato de que os problemas educacionais estavam intimamente ligados aos problemas sanitários, que a cooperação dos técnicos de assuntos médicos-higiênicos era imprescindível para a resolução das questões escolares e que havia uma estreita harmonia entre os departamentos da pública administração estadual (GOIAZ, 1940b).

Com o Decreto nº 3.557, de 5 de setembro de 1940, o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação é publicado. Passa a funcionar com nove membros, a saber: diretor geral de educação, que seria o presidente do conselho; consultor jurídico, substituto do presidente; diretor do Departamento Estadual de Estatística; diretor geral de saúde; diretor da Faculdade de Direito; Diretor do Liceu de Goiaz; Diretor da Escola Normal Oficial; Diretora do Grupo Escolar Modelo; um funcionário do ensino nomeado pelo governo (GOIAZ, 1940c).

De acordo com o art. 12 do Decreto nº 3.557, de 5 de setembro de 1940, as funções do Conselho Estadual de Educação eram:

- a) propor as medidas necessárias ao aperfeiçoamento do ensino primário e normal;
- b) auxiliar o Diretor Geral de Educação em matéria de educação quando for solicitado;
- c) interpretar o regulamento e leis do ensino, nos casos de dúvida, e resolver as omissões, quando o Diretor Geral de Educação julgar conveniente, não lhe sendo permitido, entretanto, criar matéria nova;
- d) dar parecer sobre os livros didáticos a serem adotados nos estabelecimentos de ensino, aprovando ou não aqueles que forem submetidos à sua apreciação;
- e) examinar, justificando os motivos de preferência, os tipos de mobiliário que se destinarem aos estabelecimentos de ensino;
- f) incentivar a organização de bibliotecas, caixas escolares e museus dos institutos de ensino;
- g) processar e julgar os professores, quando incursos em penas disciplinares, sempre que ao Governo parecer conveniente;
- h) propor a adoção de métodos de ensino nos diversos institutos de ensino;
- i) emitir parecer sobre os pedidos de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino, podendo negá-lo, caso não preencha as formalidades da lei;
- j) opinar sobre o registro de escolas na Repartição competente, caso seja necessária sua audiência;
- k) rever e opinar sobre modificações a serem introduzidas nos programas de ensino;
- l) dar instruções aos Conselhos Municipais de Educação;
- m) sugerir ao Governo todas as medidas que forem necessárias para a melhor e completa eficiência do ensino, por intermédio da Diretoria Geral de Educação;
- n) dar parecer sobre todos os assuntos que lhe forem submetidos pela Diretoria Geral de Educação (GOIAZ, 1940c).

A escolha dos livros didáticos, dos métodos de ensino, das alterações nos regulamentos e nos programas de ensino, o reconhecimento de escolas, entre outros, ficaram todos subordinados à análise do Conselho Estadual de Educação, depois de passar pela Diretoria Geral de Educação.

Com o Decreto-Lei nº 4.237, de 29 de março de 1941 o quadro de Diretoria Geral de Educação passou a ter a seguinte organização, conforme art. 1º: Diretoria Geral de Educação; Gabinete; Conselho Administrativo; Seção Administrativa (abrangia os serviços de expediente, material e arquivo; serviços de pessoal, estatística e contabilidade; serviços de portaria e protocolo); Conselho Estadual de Educação; Assistência técnica (abrangia o Ensino Primário, Profissional, Normal, Secundário e Superior); Serviços de fiscalização do exercício dos funcionários do ensino e orientação dos mesmos; Inspetoria de Ensino (GOIAZ, 1941).

O Conselho Estadual de Educação e o Conselho Administrativo eram órgãos consultivos, por isso caberia a eles emitirem pareceres, respectivamente, sobre assuntos da Seção Administrativa e da Assistência Técnica. Todo esse controle sobre o ensino foi uma marca bem característica do governo no Estado Novo.

Para disseminar os ideais desenvolvimentistas defendido por Vargas e para promover seu governo, Pedro Ludovico Teixeira forneceu subsídio, com base no de nº 2, para a publicação da revista *Oeste*, que foi editada mensalmente até dezembro de 1944.

A primeira edição da revista foi em 5 de julho de 1942, data em que também ocorreu o batismo cultural de Goiânia. Foi criada com o propósito de retratar a vida intelectual, artística e cultural de Goiânia, a nova capital de Goiás, para ser o “veículo oficial do pensamento moço de Goiás. [...] Grava, em depoimentos sãos de brasiliade sã, uma obra e um autor. A obra é Goiânia; Pedro Ludovico, o autor” (OESTE, n. 1, 1942, p. 2). Mas já no seu segundo número passou a ser controlada pelo Estado Novo e teve seu corpo editorial reorganizado.

Élis (1983, p. 20) esclarece que a revista apresentou três fases, sendo que:

- na primeira, materializada apenas no fascículo 1, “Oeste” esteve sob a direção de Zecchi Abrahão. Nesta, pretendeu ser fundamentalmente um veículo literário incentivador e apresentador do intelectual jovem goiano;
- na fase seguinte, materializada nos fascículos que vão do número 2 ao 13, “Oeste” tentou conciliar o papel de veiculadora da literatura, com o papel de instrumento divulgador dos princípios político-ideológicos do Estado Novo. Nesta fase, transformou-se, também, em veículo de propaganda de Goiânia e do Interventor Pedro Ludovico. Neste período, que vai de março de 1942 a março de 1943, a Revista foi dirigida por Gerson de Castro Costa;
- na última fase, que corresponde à dos fascículos 14 a 23, “Oeste” passou à responsabilidade de Vasco dos Reis Gonçalves. Aí, a Revista se definiu como instrumento exclusivamente político-ideológico do Estado Novo e órgão de propaganda do Interventor Pedro Ludovico.

A capa da revista *Oeste*, de n. 2, comprova a parceria dos ideais de Getúlio Vargas e Pedro Ludovico, na qual registrou que o Golpe de 1937 foi a decisão mais acertada do Chefe da Nação, como mostra a Figura 13.

FIGURA 13 – Capa da revista *Oeste*, n. 2<sup>68</sup>



Fonte: *Oeste*, n. 2, março de 1943 (Capa)

#### <sup>68</sup> OESTE

#### REVISTA MENSAL

Ano XX Goiânia, Março de 1943 Núm. 2

“O regime de 10 de novembro, que corresponde plenamente às aspirações gerais do país e é profundamente brasileiro, porque vem reavivar fatos históricos da nacionalidade, foge às mistificações do regime anterior, sendo, contudo, mais democrático na sua essência, integrado, como está, no sentido do concreto das nossas realidades. O Estado Novo, verdadeiramente democrático, deve possuir a condição e a característica de um Governo forte, que não admite a sobrevivência do espírito de desagregação e as expressões particularistas ora subjugadas, que viviam à sombra das concessões e das transições do Poder Central”.

GETÚLIO VARGAS

“Os ideais reformadores foram pouco-a-pouco se concretizando, fazendo prevalecer os princípios por que, de longa data, ansiava o Brasil.

Mas, para que o nosso país não voltasse de-novo ao que era dantes, ou, melhor, para que se implantasse um regime mais consentâneo com as nossas necessidades e mais apto a defender as conquistas conseguidas a custo-de-ingentes lutas, quer nos prélrios civicos, quer nos embates armados, foi preciso que o Chefe da Nação desse o golpe de 10 de novembro de 1937. Esse ato foi a resolução mais acertada de seu governo”.

PEDRO LUDOVICO

- Cr\$ 4,00 em todo o Brasil

IMPRENSA OFICIAL DO ESTADO DE GOIAZ  
SECÇÃO INDUSTRIAL

A preocupação com a alfabetização das populações rurais resultou na publicação do Decreto-Lei nº 7.892, de 16 de setembro de 1943, que instituiu o ensino normal rural destinado ao preparo de normalistas rurais, e o profissional agrícola destinado a preparação de capatazes e administradores agrícolas. Os municípios deveriam adotar o programa de matérias instituído pela Escola Profissional Rural de Rio Verde, publicado no *Correio oficial* de nº 4.607, de 13 de agosto de 1943. Porém deveriam atentar para um programa compatível com a situação, as condições e as necessidades das populações rurais nas diversas zonas do estado (GOIÁZ, 1943).

O Estado Novo reclamava providências na organização do ensino rural que “passou a ser amplamente defendido e difundido, associado à necessidade de orientar os alunos para o trabalho e como antídoto no combate ao êxodo rural” (CANEZIN; LOUREIRO, 1994, p. 83). Para as autoras essa modalidade de educação era defendida como forma de fazer do homem unidade produtiva e romper com o atraso tecnológico da produção agrícola. Afinal, Goiás era um estado agrícola, e como tal deveria ser inserido na lógica da expansão capitalista e ser, por excelência, o *lócus* de implantação do ensino rural.

Com a análise das legislações estaduais, foi possível desvelar como ocorreu parte do processo de renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, questão norteadora desta pesquisa. As legislações mostraram quais as pretensões requeridas pelos governantes para renovarem a instrução pública.

No que tange ao objetivo proposto para esta seção que era o de examinar as legislações promulgadas no período de 1918 a 1944 verificando se trouxeram inovações para a instrução pública primária goiana e para a formação dos professores e em que diretrizes se apoiavam, consideramos que, mesmo o estado sendo comandado por diferentes governos, foi possível verificar que no âmbito das legislações estaduais, foram promulgadas uma série de leis e de decretos que continham, em seu bojo, tentativas de renovação pedagógica para a instrução pública primária. Essas prescrições estiveram alicerçadas nos pressupostos da Escola Nova e pretendiam introduzir um novo método pedagógico para o ensino, novos materiais e práticas pedagógicas, além da preocupação em formar o professor para que este fosse capaz de colocar em prática esse novo arcabouço de ideias. Os governantes também se empenharam para o aumento do número de escolas públicas primárias em todo o estado.

Dessa forma, consideramos que as legislações estaduais trouxeram inovações para a instrução pública primária, ratificando nossa hipótese inicial que consiste em afirmar que os diferentes governos que estiveram à frente do estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, realizaram diversos atos em prol da renovação da instrução pública primária goiana.

## 2 A ESCOLA NOVA: BASE DA RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA

O objetivo desta seção foi verificar se os pressupostos da Escola Nova foram utilizados no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. Nela abordamos as conjecturas da Escola Nova e a sua interface com as prescrições apresentadas pelos agentes reformadores da instrução pública primária presentes na *Revista de Educação de Goiás* e no *Correio oficial* de Goiás.

Ao analisar as fontes estabelecidas para esta pesquisa, percebemos que a escola renovada, tão requisitada para que o ensino público primário prosperasse, era a escola que utilizaria os pressupostos da Escola Nova, também denominada Escola Ativa<sup>69</sup>. Os renovadores consideraram que o método adequado para a realização da renovação pedagógica no estado de Goiás era o método intuitivo.

O novo método pode ser sintetizado em dois termos: observar e trabalhar. Observar significa progredir da percepção para a ideia, do concreto para o abstrato, dos sentidos para a inteligência, dos dados para o julgamento. Trabalhar consiste em fazer do ensino e da educação na infância uma oportunidade para a realização de atividades concretas, similares àquelas da vida adulta. Aliando observação e trabalho numa mesma atividade, o método intuitivo pretende direcionar o desenvolvimento da criança de modo que a observação gere o raciocínio e o trabalho prepare o futuro produtor, tornando indissociáveis pensar e construir (VALDEMARIN, 2001, p. 158-159).

O método intuitivo<sup>70</sup>, também conhecido como lições de coisas, começou a ser disseminado no Brasil a partir da reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte proposta por Leônicio de Carvalho por meio do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879. Posteriormente, Rui Barbosa traduz a obra *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins, em 1881 que é publicada em 1886. Trata-se de um manual destinado à orientação de professores para a aplicação do método de ensino intuitivo, mais especificamente para o ensino da leitura. Porém, “foram as reformas da instrução pública levadas a termo em vários estados

---

<sup>69</sup> Nas fontes pesquisadas encontramos a denominação Escola Nova e Escola Ativa. Decidimos utilizar apenas o termo Escola Nova, com exceção das citações diretas que mantivemos a grafia original.

<sup>70</sup> O "método objectivo" ou "intuitivo", de ensinar a ler principia, dirigindo a atenção dos alumnos para algum objecto, cujo aspecto, nome e uso lhes sejam familiares. Sempre que exequível fôr, nas primeiras lições de leitura, se mostrará o objecto, discorrendo a seu respeito, e proferindo-lhe o nome; após o que exhibirá o mestre uma estampa desse objecto, ou o desenhará no quadro preto, induzindo os alumnos a notarem como essa é a imagem ou pintura delle. Em seguida se lhe imprimirá por inteiro o nome no quadro preto, ou apresentará impresso numa carta ou mappa. Então aprenderá o discípulo a distinguir o objecto, a sua imagem e palavra que o nomeia; assim, por exemplo: "a chicara, a imagem da chicara, a palavra chicara". Dest'arte podem-se ensinar muitos vocábulos, antes de se estreiarem os sons ou letras de cada um (CALKINS, 1950, p. 436).

do país nas primeiras décadas republicanas que possibilitaram sua adoção oficial e sua institucionalização nas escolas públicas primárias” (SOUZA, 2013, p. 106).

Para que o ensino intuitivo fosse colocado em prática em todas as matérias, era necessária uma grande quantidade de materiais pedagógicos, o que gerou uma grande proliferação de objetos industrializados para uso nas escolas a partir de meados do século XIX (SOUZA, 2013). Para que o professor pudesse utilizar de forma eficaz todo esse material, era imperativo o uso de um método capaz de fornecer uma orientação segura para o comando dos alunos, sendo assim, elaborados manuais que se converteram em “material essencial para o professor, expondo um modelo de procedimentos para a elaboração de atividades que representem a orientação metodológica geral prescrita” (VALDEMARIN, 2004, p. 105), com destaque para o manual de Calkins.

Saviani (2013, p. 140) explica que “a pedagogia do método intuitivo se manteve como referência durante a Primeira República, sendo que, na década de 1920, ganha corpo o movimento da Escola Nova, que irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década”. Na tentativa de reformulação dos métodos até então utilizados, estipula-se no estado de Goiás, durante o Congresso de Educação, a utilização do método intuitivo, embora ele não tenha sido mencionado na principal obra de disseminação da Escola Nova, o livro *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de autoria de Lourenço Filho.

Na obra de Aguayo, *Didática da Escola Nova*, também não se encontra nenhuma referência ao método intuitivo. O autor tem percepção diferente quanto aos métodos de ensino. Segundo Aguayo (1959, p. 62), “os melhores métodos de ensino são aqueles nos quais a criança não se propõe aprender, mas se entrega a uma atividade interessante, cujo resultado é o aprendizado que se buscava”. Se o mestre impõe uma determinada técnica para ser empregada no trabalho, ele, além de tirar a liberdade da criança, a confunde e a desanima, com a ideia de um dever do qual ela não pode perceber as razões. Dessa forma, “quando absolutamente racional e prefixado, o método priva a criança da liberdade, rebaixa-lhe a dignidade de ser humano e põe-lhe obstáculos à formação da personalidade (AGUAYO, 1959, p. 64). Portanto, para o autor, não existem métodos universais de ensino, que podem ser igualmente aplicados ao ensino de todas as matérias.

Na visão de Aguayo (1959), o método didático não é o único instrumento de formação do educando, existem outros e também variados meios pedagógicos, que são determinados por fatores ou por elementos que formam o ambiente espiritual. Entre eles:

[...] o exemplo pessoal do mestre: o costume, a princípio convencional, e gradativamente mais consciente, mediante o exercício de autonomia escolar; a comunidade pedagógica, que procura eliminar as influências contrárias à educação; a formação de hábitos, a participação da criança na vida da comunidade; a disciplina escolar; o tratamento pedagógico curativo, se se trata de retardados e deficientes mentais, etc. A combinação desses meios em uma unidade superior constitui o que se chama um sistema pedagógico. Cada grande educador e cada estabelecimento docente bem organizado tem sistema próprio, um estilo de educação que dá à escola ou ao mestre caráter peculiar (AGUAYO, 1959, p. 74).

O que queremos com essa explicação é deixar claro para o leitor que os regulamentos e os programas de ensino utilizados para esta pesquisa prescreveram o método intuitivo com o intuito de renovar o ensino, mas nas concepções teóricas da Escola Nova não há a menção dele. Valdemarin (2009) explica que no método intuitivo, os objetos utilizados no processo de aquisição do conhecimento resultam de uma escolha feita pelo adulto e não pela própria criança. Na Escola Nova esse objeto de ensino, disponibilizado pela escola, é um recurso auxiliar para favorecer a atividade do aluno, eles deixam de ser condição para aquisição do conhecimento e se transformam em meios devidamente organizados para promover as experiências de aprendizagem. Isso resulta na necessidade de vários espaços e materiais para a realização de distintas atividades e experimentações, como bibliotecas, laboratórios, quadras de esportes, museus, jardins, hortas, entre outros. Precisa que haja uma diversificação de materiais e de espaços para as diversas práticas de observação e experimentação do meio, além de jogos, brincadeiras e dramatizações.

## **2.1 Pressupostos da Escola Nova**

Para Lourenço Filho (1974), a Escola Nova possuía quatro princípios gerais, que deveriam ser aceitos independente da corrente filosófica a que os educadores estivessem filiados. Eram eles:

a) respeito à liberdade do educando. O desenvolvimento do educando está condicionado às suas próprias capacidades e recursos, por ação e por esforço individual. Isso não significava que o educando deveria ser abandonado, pois resultaria na negação da ação intencional de educar, devia permitir o desenvolvimento das manifestações espontâneas, ou seja, a liberdade deveria se identificar como atividade. Para isso precisava modificar a relação entre o mestre e o aluno para criar condições de desenvolvimento que resultassem em uma liberação progressiva, afinal, liberdade em sentido absoluto não era real.

b) educação pelo trabalho. Esse processo abrangia o crescimento e a maturação, que possibilitavam o desenvolvimento de formas elevadas de expressão de vida, com harmonia e eficiência, cujas aquisições só seriam possíveis por meio da experiência do educando. Dessa forma, as atividades, múltiplas e dispersas, adquirem um enorme valor, passam a responder a alguma coisa sentida e desejada pelo educando, conforme sua idade ou seu grau de desenvolvimento. Para tanto, a ação educativa deveria se alicerçar nos jogos e nas atividades livres, tendo em vista que a expressão lúdica era o ponto de partida para despertar o interesse, o qual ensinaria a disciplina e o esforço. Em suma, o educando aprenderia a fazer fazendo, e a pensar pensando, em situações definidas.

c) aprendizagem simbólica em situação de vida social. As situações de ensino são sempre de cooperação social, por isso eram fundamentais na educação e na vida humana. Para que ocorresse o desenvolvimento mental necessitava considerar a interação do organismo e do meio físico, a interação da pessoa com seu grupo, ou o ambiente de pessoas, e a coletividade. Ao passo que a pessoa se desenvolve, amplia-se o ambiente do qual ela assimila a cultura. Para formar sua personalidade era necessário adquirir algo que lhe fosse pessoal e comum, portanto, liberdade, atividade e responsabilidade conjuntamente se exercem em termos de vida social e dada as exigências da vida em comum que partilhamos, a escola precisaria se organizar como uma pequena comunidade.

d) as características de cada indivíduo serão variáveis, segundo a cultura da família, de seus grupos de vizinhança, de trabalho, de recreação, de vida cívica e religiosa. Existem diferenças individuais de natureza biológica em relação às pessoas, essas são mais de possibilidade de desenvolvimento do que de qualificação essencial concernente às aquisições possíveis, de ordem intelectual ou de ordem moral. Na reflexão pedagógica, duas questões precisavam ser consideradas, a de que são ilegítimas as doutrinas que qualificam os homens pela sua origem, raça, nacionalidade, idioma ou crenças; e a de que o homem é, na maior parte, expressão do meio cultural e das possibilidades de desenvolvimento espiritual que a ele ofereçam. Nesse contexto, acreditava-se na possibilidade de um desenvolvimento intelectual e moral, oriunda da oportunidade de educação ofertada a todas as pessoas, de forma igualitária.

Nesse contexto, as teorias educacionais, independente do sistema filosófico em que se alicerçavam, negavam as seguintes condições do processo educativo presentes na Escola Nova:

- a) *Normal desenvolvimento biológico do educando*, pelo qual se lhe assegure a existência e a posse de um organismo apto a suas tarefas normais;

- b) *Socialização e aculturação*, que permitam a cada ser humano realizar o seu tipo individual com participação espiritual no ambiente em que seja chamado a viver;
- c) *Preparação para o trabalho*, imperativo da vida coletiva atual, sem prejuízo, porém, da formação geral;
- d) *Afirmiação pessoal de sentido humano*, mediante a qual cada educando possa desempenhar o seu próprio papel, com participação a mais útil e produtiva, a si mesmo, a seu grupo e à vida da cultura;
- e) *Relacionamento com os mais altos fins de expressão humana*, em aspirações e valores, de modo que cada pessoa organize um programa de vida útil e digno, condição sem a qual não há equilíbrio espiritual nem saúde mental (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 249, grifos do autor).

Verificarmos então que, nos princípios e nas condições do processo educativo, a Escola Nova estava assentada em pressupostos de que a ação educativa era de ordem social e cultural. No que tange ao cunho social, Souza (2013) assevera que para os educadores e intelectuais, – Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Mário Casassanta, entre outros – a reorganização do sistema educacional brasileiro não se reduzia a simples mudanças de métodos pedagógicos, mas, também, pela finalidade social da escola, que precisava tanto adaptar as crianças aos imperativos da sociedade moderna, como constituir-se em elemento transformador do meio social, abrindo-se à comunidade e interferindo nos processos sociais. Para que isso fosse possível, precisava do apoio das instituições auxiliares da escola como: museus, bibliotecas, associações de pais e mestres, agremiações, assistência médica e dentária, pelotões de saúde, ligas da bondade, entre outras, além de um sofisticado aparelhamento escolar.

Conforme o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932), a escola como uma instituição social limitada na sua ação educativa, pela pluralidade e diversidade das forças que concorrem ao movimento das sociedades, carecia ser reestruturada como um organismo maleável e vivo, e para ampliar seus limites e seu raio de ação requisitava compor-se de um sistema de instituições com o propósito de corrigirem a insuficiência social das escolas.

Essas instituições de educação e cultura, dos jardins de infância às escolas superiores, não exercem a ação intensa, larga e fecunda que são chamadas a desenvolver e não podem exercer senão por esse conjunto sistemático de medidas de projeção social da obra educativa além dos muros escolares. Cada escola, seja qual for seu grau, dos jardins às universidades, deve, pois, reunir em torno de si as famílias dos alunos, estimulando e aproveitando as iniciativas dos pais em favor da educação; constituindo sociedades de ex-alunos que mantenham relação constante com as escolas; utilizando, em seu proveito, os valiosos e múltiplos elementos materiais e espirituais da coletividade e despertando e desenvolvendo o poder de iniciativa e o espírito de cooperação social entre os pais, os professores, a imprensa e todas as

demais instituições diretamente interessadas na obra da educação (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 1932, p. 61-62).

Dada a necessidade de reestruturação da escola, o movimento da Escola Nova advoga a favor de uma remodelação das instituições escolares, pautada em uma nova concepção de infância. O respeito à criança, aos seus interesses e às suas necessidades passa a ser o cerne da proposta escolanovista e para que isso se materializasse era preciso ainda mudanças decisivas no papel do professor, nos programas de ensino, nos métodos e nas técnicas de ensino e de aprendizagem, além, é claro, de todo um aparato físico das instituições escolares.

O professor deixa de ser o detentor do saber para assumir o papel de “simples agente fornecedor dos meios para que a criança se desenvolva por si” (NAGLE, 2009, p. 272). A criança deveria se desenvolver por intermédio da própria experiência e para isso era vital que ela experimentasse estratégias de ensino/aprendizagem. Para tanto surgem o trabalho livre, as atividades lúdicas, os jogos, os trabalhos manuais, entre outros, com o objetivo de que o imobilismo cedesse lugar à ação, ou seja, aprender fazendo. Nesse prisma não havia lugar para a rigidez dos programas escolares, bem como da escolha das matérias de estudo sem analisar as necessidades das crianças. Significava uma drástica mudança metodológica, posto que o importante não era aprender coisas, “mas aprender a observar, a pesquisar, a pensar, enfim, aprender a aprender. Ensaiam-se novos métodos e técnicas, novos ‘sistemas’ de ensino, acompanhados de novas normas pedagógicas, como os centros de interesses, o sistema de projetos<sup>71</sup>, o trabalho por equipes etc” (NAGLE, 2009, p. 273).

Apesar do aumento do número de escolas, ocasionado por ideais políticos e necessidades econômicas, o trabalho pedagógico continuou sem modificações significativas. Lourenço Filho (1974, p. 21) explica que havia duas razões para tal intento, a primeira consistia em que “a convicção de que a escola devesse facilitar a todos certa soma de conhecimentos de que a posse representaria um bem, por si mesma. Só uma perversão inata, pensava-se, levaria a refugá-la; donde, a consequência lógica e natural de uma pedagogia da imposição”. A segunda,

---

<sup>71</sup> A ideia de ensinar uma disciplina por meio de projetos aplicados sistematicamente surgiu em Massachusetts (Estados Unidos da América) ali por 1908. Não obstante, a primeira menção do termo *projeto*, empregado em sentido didático, é encontrada em artigos escritos em 1900-19901 por C. R. RICHARD, diretor do Departamento de Trabalho Manual do *Teachers College* da Universidade de Columbia. Em 1908 o *State Board* de Massachusetts empregou a palavra *projeto* para designar trabalho de caráter prático que a criança executava fora da escola, por exemplo, a semeadura, o cultivo e a colheita do milho num acre de terreno, a criação de porcos, a construção de um celeiro etc. Finalmente, a Junta Federal de Educação Vocacional da União Americana consagrou o uso do termo, propondo-lhe uma definição e declarando que fora da escola o projeto tinha estado muito tempo em uso. Desde então, difundiu-se rapidamente o método de projetos, antes limitado ao ensino da agricultura, da economia doméstica e do trabalho manual, contribuindo poderosamente para vulgarizá-lo os trabalhos de KILPATRICK, HOSIC, STEVENSON, CHARTERS e outros pedagogistas norte-americanos (AGUAYO, 1959, p. 86-87).

assentava-se no fato de que a criança não tinha importância no domínio do saber, apenas nos costumes e nas leis (infanticídio, abandono), ela não era objeto de estudos sistematizados.

Além desses dois fatores apresentados por Lourenço Filho (1974), acrescentava-se a ocorrência de que a escola, com o crescente número de matrículas, passava a admitir uma clientela de procedência múltipla, condições variáveis de saúde, diversidade de tendências e aspirações. O ensino ofertado a todos não obtinha os mesmos resultados, funcionava com uma parcela, mas não com outra, o que levou a indagação das causas ou razões dessas diferenças, cuja consequência foi desviar o olhar do mestre para compreender os discípulos, mais especificamente, como eles aprendem. Surgem assim vários estudos, à princípio a pedologia, ciência unitária da criança, que considerava em um só conjunto os aspectos biológicos, psicológicos e educativos; posteriormente a antropologia pedagógica e a psicopedagogia. Todos esses estudos convergiram para a criação de uma pedagogia experimental que, após obter seus primeiros resultados promissores, difundiu-se por meio de revistas especializadas, estudos monográficos, publicação de várias obras e cursos em centros universitários, e a expressão “pedagogia experimental” passa a ser amplamente utilizada.

Lourenço Filho (1974) sinaliza que essa expansão dos sistemas escolares, por toda a Europa e por vários países da América e da Ásia, além das interferências governamentais, sofreu influência política por ampliação das ideias democráticas e de outras, derivadas de transformações da vida econômica. Com isso,

O trabalho industrial começa a modificar muitas regiões, deslocando do campo para as cidades consideráveis grupos de população; maiores aplicações tecnológicas transformaram os transportes facilitando o intercâmbio comercial e a melhoria das comunicações; cresceram e se higienizavam as cidades; o aumento vegetativo das populações alcançava novo ritmo. Certas ideias de mudança da vida político-social encontraram, assim, possibilidades de afirmação e desenvolvimento (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 22).

Sendo assim, o ensino se reconfigurou como um instrumento de reconstrução política e social, e a sua expansão a nível público abriu caminhos para o surgimento de uma pedagogia social e os aclamados problemas didáticos cederam espaço para os da:

[...] compreensão das técnicas sociais; da questão dos meios, procedimentos e recursos práticos, para os da consciência de novos objetivos a serem realizados através da escola; e, enfim, os da compreensão de recursos educativos dentro de um processo mais amplo, que exigia a compreensão de influências de muitas origens – familiares, religiosas, econômicas, políticas. A educação vinha a propor-se, enfim, como problema integral de cultura (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 22).

Temos aqui o que Lourenço Filho (1974) ponderou como as raízes da reforma escolar: necessidade de conhecer o homem, considerando suas condições de crescimento, desenvolvimento e expansão individual; e uma consciência das possibilidades de integração das novas gerações em seus respectivos grupos culturais. Pautada em uma educação conformada à natureza ou livre de preocupações sociais, surge o sentimento de que o homem é incapaz de participar ativamente das instituições, cujas complicações e artificialismos diminuem e abatem o indivíduo. E é esse sentimento que, de alguma forma, encontra-se na origem e na evolução do movimento da Escola Nova.

As primeiras “escolas novas” surgiram após 1880, em instituições privadas na Inglaterra, na França, na Suíça, na Polônia, na Hungria, entre outros países. Mas somente em 1889 é que podemos afirmar que havia um número suficiente de defensores do escolanovismo, de forma a compor uma entidade de caráter internacional. No Brasil os primeiros ensaios são o *Pedagogium*, no Rio de Janeiro, que estabeleceu um laboratório de psicologia em 1897, e a Escola Normal de São Paulo, que inaugurou um laboratório de pedagogia experimental em 1914 (LOURENÇO FILHO, 1974).

A primeira grande guerra, deflagrada em agosto de 1914, intensificou o processo de mudança social. Era vital rever os princípios da escola para que ela contribuísse para a preservação da paz, depositava-se na educação uma nova fé, mas precisava rever suas técnicas e colocá-la em condições de desenvolver uma ação social prestante e segura. Com isso é deflagrado um período de entusiasmo pautado na expansão dos serviços públicos de educação e na revisão de seus planos e metas, que tem seu apogeu até meados de 1930. Esse entusiasmo trouxe contribuições para o sistema educativo quais sejam: desenvolvimento dos sistemas públicos de ensino, revisão dos métodos pedagógicos, discussões acerca dos programas de ensino, interesse pelos estudos da infância (biológicos e psicológicos) e dos sistemas de avaliação, entre outros. Todavia, o mais significativo se deve às discussões referente ao papel social da escola, que requisitava uma escola capaz de resolver problemas relativos à saúde, à família e ao trabalho, criando para isso instituições auxiliares à escola.

Nesse contexto, ocorre uma mudança na forma de pensar a escola. Aquela, centrada no mestre, abre espaço para uma centrada na criança, nos seus interesses, que passa a requerer dos professores uma maior compreensão, tanto das necessidades, quanto das capacidades dos alunos. Ao mesmo tempo, precisava considerar as condições do ambiente em que esse aluno se encontrava, portanto, a necessidade de uma escola também centrada na comunidade, nas relações entre os indivíduos e os seus grupos.

Todo esse conjunto de ideias, que se denominou de “renovação”, penetrou no Brasil nos fins do império, no campo estrito da didática, em determinados colégios particulares que eram mantidos por educadores norte-americanos. Rui Barbosa, em um parecer de 1882, relata a presença de alguns procedimentos experimentados no Colégio Progresso no Rio de Janeiro. Posteriormente temos duas tentativas similares em São Paulo, uma na Escola Americana na capital e outra no Colégio Piracicabano na cidade de Piracicaba, as quais trouxeram repercussões nas reformas didáticas de muitas escolas públicas do mesmo estado (LOURENÇO FILHO, 1974).

Contudo, somente na década de 1920 é que se percebe a inclusão da revisão dos fins sociais da escola nas tentativas de renovação. Temos então as seguintes repercuções:

[...] no Ceará, em 1922; no Distrito Federal, a partir do ano seguinte e, mais vigorosamente, em 1927; na Bahia e Pernambuco, desde 1925; em Minas Gerais, alguns anos depois com o estabelecimento da escola de Aperfeiçoamento Pedagógico; em São Paulo, na Escola Experimental Rio Branco e em classes da escola Modelo, anexa à Escola Normal da Praça da república, hoje Instituto Caetano de Campos; já depois de 1930, no Rio Grande do Sul e outros Estados e, novamente, em intenso movimento no Distrito Federal. (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 176).

As reformas educacionais empreendidas nas escolas públicas de vários estados foram responsáveis pela grande disseminação do ideário escolanovista no Brasil<sup>72</sup>. Novos objetivos foram traçados, os quais requisitavam mudanças nos programas e métodos de ensino, preocupação com a formação dos professores, empenho na criação de impressos e na produção de material escolar.

No ensino particular também ocorreram muitos ensaios oriundos de adaptações dos sistemas de Montessori e de Decroly<sup>73</sup>. Destacamos um deles que ocorreu no ensino primário, na Escola Regional de Meriti, na cidade de Caxias, por ter sido considerada “a mais completa experiência de educação renovada pela intenção socializadora, os procedimentos didáticos e a compreensão de cooperação da família na obra da escola” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 176). A escola foi criada e dirigida por Armando Álvaro Alberto, que se preocupou não só com a

<sup>72</sup> As principais reformas educacionais implantadas no Brasil foram: Reforma Sampaio Dória em São Paulo (1920); Reforma da Instrução Pública no Ceará (1922); Reforma Carneiro Leão no Distrito Federal (1922-1926); A instrução pública na Bahia (1924-1928); Reforma Francisco Campos (1927-1930); Reforma Fernando de Azevedo no Distrito Federal (1927-1930); Reforma Carneiro Leão em Pernambuco (1929); Reforma Lourenço Filho em São Paulo (1931) (MIGUEL; VIDAL; ARAUJO, 2011).

<sup>73</sup> Na expansão das ideias renovadoras, dois sistemas tiveram grande difusão, o de Montessori e o de Decroly. [...] Ressalte-se que ambos tiveram a mesma origem. Nasceram da observação de crianças deficientes e foram estabelecidos por médicos especializados em estudos da educação; ambos surgiram em países latinos e se desenvolveram a bem dizer na mesma época (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 179).

educação da criança, mas com a de seus pais, com campanhas de higiene, concursos de trabalhos e de arte entre os moradores da localidade, além de abrir a biblioteca para à população. Para coordenador o trabalho da escola com o da família e disseminar os conhecimentos de higiene e de educação doméstica, foi fundada o primeiro “Círculo de Mães”<sup>74</sup>. O curso era de quatro anos, sendo um deles composto de aperfeiçoamento em desenho, trabalhos manuais, economia doméstica, jardinagem e pequena criação. O programa era flexível para atender ao ensino de oportunidade, os processos ativos eram amplamente utilizados, o horário não era rígido para não interromper nenhuma atividade que despertasse o interesse, o ensino era globalizado com frequentes excursões (LOURENÇO FILHO, 1974).

Na concepção de Brzezinski (1987), o arquiteto da Escola Nova Goiana foi César da Cunha Bastos, Secretário do Interior e Justiça, que em 1928 garantiu a estrutura física para o desenvolvimento da nova proposta, adaptando um prédio de beneficiamento de algodão para instalar o Jardim de Infância, que na prática adotou uma postura pedagógica pautada na concepção de Pestalozzi. Os professores,

Acreditando nas capacidades inerentes ao ser humano que podem ser desenvolvidas mediante as condições naturais do ambiente que o rodeia, faziam [...] do Jardim da Infância o prolongamento do lar. As crianças, brincando, praticavam atividades que atendiam a seus interesses, observavam objetos e manuseavam-nos (impressão dos sentidos) e por meio de exercícios desenvolvidos em séries progressivas, graduados em uma cadeia contínua, chegavam ao domínio da aprendizagem (BRZEZINSKI, 1987, p. 66).

Com essa movimentação ocorrida no final dos anos de 1920, “Decroly, Montessori, ensino ativo, centros de interesse, escola nova, Anízio Teixeira, Firmino Costa, finalmente, começavam a se tornar parte do vocabulário dos professores goianos” (PINTO, 2012, p. 327).

Vejamos então, a seguir, o discurso instituído para o professorado goiano por meio do *Correio oficial* de Goiás.

## 2.2 A Escola Nova nas páginas do *Correio oficial*

De 1918 a 1929, o *Correio oficial* esteve imbuído de publicar os atos oficiais do Governo do estado de Goiás: leis, decretos, portarias, nomeações, exonerações, criação de

---

<sup>74</sup> O objetivo era o de transpor o abismo, frequentemente mencionado, entre a educação dada pelos pais, vista como inapropriada, e aquela, considerada apropriada, ministrada pela escola. [...] Nesse espaço, as mães apareciam diante da escola como as interlocutoras por excelência situadas na família dos alunos, devendo, por isso, firmar um sólido compromisso com a instituição e seus agentes (MAGALDI, 2003, p. 84).

escolas, mensagens governamentais, entre outros. Nesse período, matérias referentes à educação foram escassas, apenas informações sobre matrículas, aprovação e reprovação, datas comemorativas, uma ou outra colocação sobre a instrução exaltando o governador em exercício. Com relação à Escola Nova, seus pressupostos estiveram presentes nas legislações conforme explicitadas na Seção 1 e nas mensagens dos governadores, que atestavam a necessidade de uma renovação pedagógica para alavancar o ensino público.

Em 1929, Ophelia Sócrates do Nascimento, diretora do Grupo Escolar da capital organiza e divulga no *Correio oficial* as “Prelecções Pedagogicas” a serem realizadas às 17 horas. Convida as normalistas diplomadas e as que ainda estavam cursando para participarem como ouvintes ou para se inscreverem para as preleções, além de todas as pessoas que quisessem: “Afim de despertar o gosto pelo estudo da Pedagogia iniciarei no Grupo Escolar da Capital uma série de prelecções pedagógicas, cabendo a palavra, em cada sessão, a uma professora do Grupo, ou extranha a elle, que para tal se inscreva com antecedência” (CORREIO OFICIAL, 8 ago. 1929, p. 11).

Ao todo foram realizadas 5 prelecções pedagógicas no Grupo Escolar da capital, conforme disposto no Quadro 9:

**QUADRO 9 – Prelecções pedagógicas no Grupo Escolar da capital**

Data	Temática	Orador
Dia não informado 8/1929	Disciplina	Não informado
31/8/2019	A atenção	Profesora Laila de Amorim
14/9/1929	Lição de Pedagogia	Desembargador Dr. Benjamin Vieira
28/9/1929	Hygiene Escolar	Médico Dr. Edilberto da Veiga Jardim
14/10/1929	Não informada	Desembargador Dr. Benjamin Vieira

Fonte: CORREIO OFICIAL, 8 e 29 ago./12 e 26 set./10 out. 1925

Posteriormente, o governo do estado, bem como o Secretário do Interior e Justiça, publicou no *Correio oficial*, em 1929, na coluna “Instrucção Publica” a preocupação em formar o professorado goiano: “Interessado em uniformizar os methodos de ensino adoptados no Estado, moldando-os á pratica moderna da pedagogia, observada nos centros mais adeantados do paiz, obteve o nosso Governo da gentileza dos dirigentes de S. Paulo um technico bastante experimentado nas lides escolares (CORREIO OFICIAL, 24 out. de 1929, p. 6).

O educador paulista, Humberto de Souza Leal, realizou visitas aos principais estabelecimentos de ensino da capital e delineou várias sugestões, sendo uma delas um curso prático de aperfeiçoamento para os professores em exercício, cujo funcionamento seria nos dias

úteis, a partir do dia 31 de outubro de 1929, no edifício do Jardim de Infância, às 2 horas da tarde. Gumercindo Otéro, secretário do Interior e Justiça, facilitaria os meios necessários para que os diretores dos grupos escolares do interior participassem do referido curso.

O “Curso pedagógico de aperfeiçoamento” foi inaugurado no dia 31 de outubro como havia sido previsto, estavam presentes o presidente do estado e seus mais graduados auxiliares; altos funcionários federais, estaduais e municipais; professores dos institutos de ensino superior, secundário e primário; oficiais do exército e da polícia; representantes de outras classes sociais e o ex-presidente do estado, Brasil Ramos Caiado.

A conferência de Humberto de Souza Leal foi composta de duas partes. A primeira tratou das observações gerais sobre o ensino, a segunda foi a primeira lição propriamente dita do curso instituído. As outras preleções foram referentes aos “assumptos que dizem respeito ao methodo analytico, a moral, a higiene e a tantos outros themes de grande aproveitamento para a vida escolar, cujas preleções despertaram interesses por parte dos Directores dos Grupos Escolares da Capital e do interior do Estado” (CORREIO OFICIAL, 26 nov. 1929, p. 4).

O curso foi encerrado no dia 16 de novembro de 1929, em seu pronunciamento, Humberto de Souza Leal agradeceu a assiduidade dos participantes, em especial dos diretores dos grupos escolares. Após o encerramento da sessão foi oferecido um chá dançante que se seguiu até o fim da tarde.

No dia 16 de novembro, na coluna “Pela Instrucção”, Grace Machado reafirma em seu pronunciamento, o método de ensino que deveria ser apresentado no curso:

A sua actuação [José Gumercindo Marquez Otéro] junto do governo, conseguindo technico do patriotico estado de São Paulo, para adaptar em nosso meio o *methodo analytico*, faz jus aos louvores de todos os goyanos, pelos seus esforços dignificantes em prol do cultivo de nossas creanças, grangeando, por este motivo, a sympatia de seuscoestaduanos, em cujo coração o seu nome viverá numa perpetua homenagem de gratidão e reconhecimento (CORREIO OFICIAL, 16 nov. 1929, p. 5, grifo nosso).

No ano de 1930, o *Correio oficial* também não publicou muitas matérias referentes a educação, a de maior impacto foi a “Secção Pedagogica” um suplemento relevante na disseminação do ideário escolanovista e foi a partir dela que surgiu a ideia da criação da *Revista de educação* de Goiás. Todavia teve breve duração, sendo publicados apenas dois números <sup>75</sup>,

---

<sup>75</sup> A Secção Pedagógica durou pouco mais de um mês, a edição de nº 1 foi publicada no dia 6 de maio de 1930 e a de nº 2 no dia 21 de junho de 1930.

enquanto a Missão Pedagógica Paulista<sup>76</sup> se manteve em Goiás. Com a Revolução de 1930 e a mudança de governo, os paulistanos regressaram a São Paulo.

O interesse em reformar a educação goiana por parte do governo era salutar, mas de nada adiantaria uma fundamentação filosófica-pedagógica se não houvesse o elemento humano para colocá-la em prática. Com esse pensamento, o Estado resolveu buscar auxílio, primeiro requisitou em Minas Gerais, que alegou não poder cooperar<sup>77</sup>, posteriormente recorreu a São Paulo e o presidente Júlio Prestes de Albuquerque atendeu à solicitação e enviou a Missão Pedagógica Paulista para auxiliar na implantação da reforma tão desejada. “São Paulo se transformou, ao longo das duas primeiras décadas do século XX, numa referência para todos os debates que envolviam questões do ensino elementar, e suas experiências foram difundidas em outros estados do país” (GOMES, 2002, p. 394), tanto é que enviou o total de 11 missões para diferentes localidades.

A Missão Pedagógica Paulista<sup>78</sup> tinha a incumbência de lançar as bases da reforma educacional de 1930 no estado de Goiás. Foi presidida por Humberto de Souza Leal e uma de suas primeiras ações foi assumir a direção da Escola Normal:

Hoje assume a direção da escola normal o sr. Humberto de Sousa Leal, formado pela escola normal secundária de S. Paulo em 1914 e, indicado pelo governo paulista como capaz de desempenhar com pleno êxito a missão que aqui veio a cumprir. O acerto da escolha confirma-o a imprensa paulista, encarecendo os méritos do escolhido, cuja investidura é de supor signifique o começo de nova era para o nosso ensino normal e primário (CORREIO OFICIAL, 15 out. 1929).

Para implantar a reforma, além de Humberto de Souza Leal, vieram com ele mais dois colegas. O primeiro, o professor José Cardoso, diretor de um conceituado estabelecimento de ensino, um dos educadores “mais talentosos que do magistério vem fazendo um sacerdócio e da carreira uma revelação brilhante de valor e dedicação, como tem sobejamente demonstrado nas primeiras lições que vem dando da matéria em que se especializou – a pedagogia”

<sup>76</sup> A Missão Pedagógica Paulista chegou em Goiás em outubro de 1929 e permaneceu até 29 de julho de 1930. Foi responsável pela elaboração do Regulamento do ensino primário (1930) e pelo Regulamento do Ensino Normal (1930), marcos da reforma do ensino primário e normal no estado de Goiás.

<sup>77</sup> Em 14/8/1929, Francisco Campos escreveu a Gumercindo Otero explicando a razão de não poder atender sua solicitação: [...] A Escola de aperfeiçoamento tem o curso de dois anos e iniciou seu funcionamento em março último. Por este motivo não disponho, no presente, de pessoas que possam colaborar com V. Excia. Na reforma da instrução pública dahi pelos moldes como se fez e se pratica a daqui, e deveras lamento que essa circunstância prive o Estado de Minas de corresponder a tão alta deferência do estado vizinho (SILVA, 1975, p. 245).

<sup>78</sup> A Missão Pedagógica Paulista foi um marco histórico na tentativa de reformar a instrução pública primária no estado de Goiás, como ela utilizou as páginas do *Correio oficial* para publicizar textos de orientação pedagógica para os professores por meio da Seção Pedagógica, utilizamos os mesmos textos nesta pesquisa.

(CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 1). O segundo, trata-se do capitão Cicero Bueno Brandão, oficial que “galgou por merecimento incontestável o alto posto, tem sabido honrar a nobre milícia de que tanto se orgulha o Estado de S. Paulo” (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 1). José Cardoso se ocupava das cadeiras de pedagogia e de música, enquanto Cicero Bueno Brandão era responsável pelas aulas de cultura física, ambos na Escola Normal da capital.

A Missão Pedagógica Paulista tinha três objetivos a serem inseridos na educação goiana: orientar a implantação da reforma do ensino primário e normal (1930); ministrar curso de aperfeiçoamento para professores primários e professores e alunos da Escola Normal pautado na metodologia moderna; e dirigir a Escola Normal do estado.

Curso Pedagógico de Aperfeiçoamento foi implantado no dia 31 de outubro de 1929 e encerrou-se em 16 de novembro de 1929, apresentando para discussão os temas: alfabetização – método analítico; música – método manosolfa ou o de solfejo realizado por meio de gestos praticados com as mãos; didática da escrita – a ambidestria; ginástica – a sueca ritmada; prática didática – ilustração por meio de cartazes e material de uso pedagógico confeccionado pelos professores (SILVA, 1975).

O curso gerou um entusiasmo nos professores, que discutiam fervorosamente sobre Decroly e os centros de interesse. Construíam cartazes e material didático para aplicar nas aulas dos estabelecimentos da capital, que eram acompanhadas pela Missão Pedagógica Paulista, a fim de verificar a evolução dos estudos que estavam sendo realizados, pois estes deveriam imediatamente colocar os ensinamentos da nova metodologia em prática. “O grande mérito do curso ministrado foi, por toda forma, o de trazer uma orientação pedagógica segura e atualizada a um número considerável de militantes do magistério goiano, da Capital e do interior do Estado” (SILVA, 1975, p. 247).

Na publicação dos dois números da Secção Pedagogica, todos os artigos eram referentes aos pressupostos da Escola Nova, eram matérias destinadas aos professores, para que ficassem a par da renovação pedagógica que deveria acontecer em todo o estado para alavancar a educação pública primária. No Quadro 10 apresentamos os autores publicados na Secção Pedagogica em suas duas edições, que incluíam os próprios membros da missão, professores, diretores e alunos da Escola Normal.

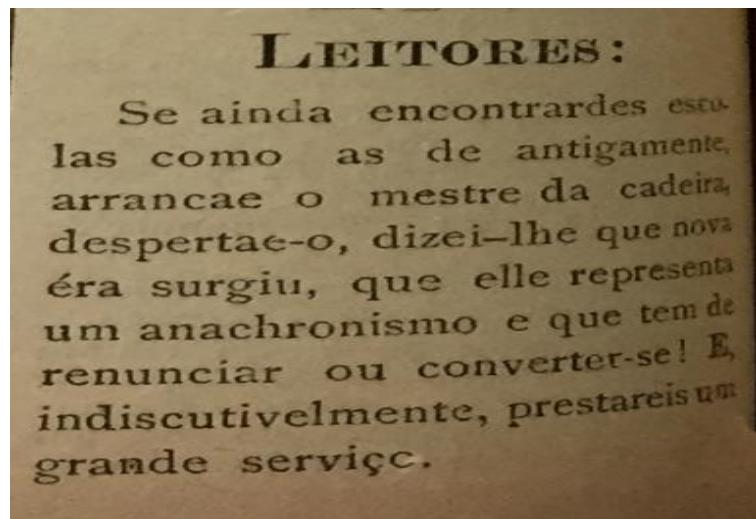
**QUADRO 10 - Autores publicados na Secção Pedagógica do *Correio oficial* de Goiás**

Autor – Nome	Função	Número de colaborações
Alarico Verano	Diretor do Grupo Escolar de Anápolis	1
Annita Brom	Aluna da Escola Normal de Goiás	1
Coelho Neto	Escritor	1
Dinah de Amorim	Professor de Pedagogia da Escola Normal de Goiás	1
Ermelinda Dias Rosa	Professora primária paulista	1
Eunice Socrates do Nascimento	Aluna da Escola Normal de Goiás	1
Francisco Ferreira Azevedo	Diretor do Lyceu de Goiás	1
Humberto de Souza Leal	Chefe da Missão Pedagógica Paulista	3
João Toledo	Inspetor geral do ensino do Estado de São Paulo	2
Joaquim Silva	Professor do Lyceu Rio Branco de São Paulo	1
José cardoso	Membro da Missão Pedagógica Paulista	5
Laila de Amorim	Diretora da Escola Complementar de Goiás	1
Leite de Castro	Médico	1
Maria Alencastro Veiga	Aluna da Escola Normal de Goiás	1
Maria Ferreira de Azevedo	Professora de Português da Escola Complementar de Goiás	1
Maria Melania de Jesus	Professora primária	1
Ophelia Socrates do nascimento	Diretora do Grupo Escolar de Goiás	1
Xavier Junior	Médico de Morrinhos	1

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com base na Secção Pedagógica n. 1 de 6 de maio e n. 2 de 21 de junho, do *Correio oficial* de Goiás em 1930.

Na primeira Secção, publicada no dia 6 de maio de 1930, foi apresentada uma crítica à escola tradicional, alertando que os métodos dogmáticos de ensino já haviam caído por terra e não mais o mestre, em preleções pedantescas, mastigava o bolo mental e servia ao aluno apenas para digerir. E ainda, “já desapareceu o verbalismo ridículo, como ridículas eram a palmatoria de cinco furos, a ferula, as orelhas de burro, a taboada cantada e demais velharias, de que também hoje só restam sombrias recordações felizmente” (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 1). E traz um comunicado aos leitores do jornal apresentado na Figura 14.

**FIGURA 14 – Comunicado aos leitores do *Correio oficial***



**Fonte:** CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 10.

A Escola Nova se apresenta então, como o caminho promissor para uma educação de qualidade, com seus novos métodos centrados na criança, em que ela se educa de dentro para fora, de acordo com seu próprio esforço. Contudo, apesar de enaltecer a Escola Nova como ideal, declara que ela, tal como desejava Decroly, não podia ser presentemente introduzida no Brasil por várias razões, com destaque para a falta de recursos financeiros para as instalações dispendiosíssimas e a ausência de professores capacitados. Apesar dos empecilhos, José Cardoso, membro da Missão Pedagógica Paulista, convida o magistério goiano para caminhar em busca da Escola Nova e abandonar os velhos métodos sonolentos, tornando a escola um ambiente alegre e construtivo, cuja iniciativa pessoal do aluno seja despertada por jogos educativos interessantes; e que os mestres deixassem livres os “lyriozinhos de alvura sem jaça” a fim de que fizessem com alegria, em um ambiente de liberdade fecunda, somente o que devessem, dessa forma seriam cidadãos livres, dignos da pátria privilegiada em que tiveram a felicidade de nascer (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930).

Os membros da Missão Pedagógica apregoavam a necessidade dos conhecimentos biológicos e psicológicos por parte do professor para que pudessem tornar os pressupostos da Escola Nova uma realidade. Para Lourenço Filho (1974), com o respaldo da Biologia foram dados os primeiros passos em direção ao conhecimento objetivo da criança, novas informações evidenciaram que a educação deveria iniciar desde o nascimento e não mais após os sete anos ou na “idade da razão” como apregoava a escola tradicional, a biologia foi então considerada responsável por definir fatos e condições para a compreensão do equilíbrio orgânico e formas adaptativas, mesmo que rudimentares nas primeiras idades. Com isso estabeleceu-se uma

estreita ligação entre as práticas educativas e a higiene, a puericultura<sup>79</sup> e até mesmo a medicina, quando houvesse necessidade.

Todavia, as concepções teóricas, bem como as soluções práticas da educação, têm se apoiado em todos os tempos, no estudo dos fatos psicológicos. Se examinarmos diferentes definições de educação, quer sejam antigas ou modernas, “ver-se-á que elas têm sempre considerado o comportamento do educando como processo global. [...] essas definições contêm termos usuais da psicologia, como *alma, espírito, faculdades, aptidões, hábitos, interesses, ajustamento, personalidade*” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 59, grifo do autor). O autor ainda explica que se nos referirmos às técnicas educativas, veremos que todas partem da ideia de intervenção nas formas de sentir, pensar ou agir da criança.

Nesse contexto, pressupõe que a intenção de educar está intrinsecamente relacionada com a possibilidade de alterar, de variar ou de modificar o comportamento e a experiência do educando, no sentido de objetivos que tenhamos como úteis, justos ou necessários. Portanto, a psicologia é o ramo de estudo adequado às investigações dos problemas educativos, embora ela por si só não seja capaz de resolver nenhuma questão de educação, mas tampouco sem os dados fornecidos por ela, nenhum problema de técnica educativa chega a ser encaminhado ou bem proposto (LOURENÇO FILHO, 1974).

Para os defensores da Escola Nova, o conhecimento de psicologia passa a ser fundamental para que o professor compreenda o universo da criança e tenha sucesso no trabalho educativo. O professor José Cardoso, um dos membros da Missão Pedagógica Paulista explica, na Secção Pedagógica, a importância da incorporação da disciplina de Psicologia<sup>80</sup> Experimental no programa da Escola Normal de Goiás. Com isso seria possível formar professores primários com conhecimento da alma infantil e de tudo que fosse relacionado ao seu desenvolvimento natural e, ainda:

Somente a psychologia como sciencia, desvendando os arcanos da alma infantil com o desdobrar dos fenômenos conscientes á analyse atenta do estudioso, poderá oferecer ao educador a base de que não pôde prescindir para realizar proveitosamente a sua tarefa. Não se concebe, é mesmo inadmissível que a educação se faça inteligentemente, sem o concurso das verdades

<sup>79</sup> Através da puericultura, ou dos cuidados biológicos nas primeiras idades, uma atuação mais complexa passou a ser exercida e a refluir na compreensão do próprio crescimento e equilíbrio orgânico. No tratamento a ser dado às crianças pequeninas, no lar e na escola, dever-se-ia imprimir uma direção ao comportamento e à organização da experiência infantil como um todo, inclusive quanto a expressões de adaptação social (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 56).

<sup>80</sup> Na década de 1920 foram introduzidas novas disciplinas no curso normal, cujo conjunto foi denominado de “ciências da Educação”, dentre elas podemos destacar a biologia educacional, a história da educação, a psicologia, a pedagogia experimental, a sociologia educacional (NAGLE, 2009).

psychologicas, que indicam ao mestre o caminho a percorrer para atingir a finalidade social da escola e do seu mister (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 5).

O êxito de uma escola, na visão dos reformadores, dependia de vários fatores, mas o primordial era o professor. De nada adiantaria selecionar alunos de “avantajado cabedal” e formar com eles uma classe homogênea se eles fossem entregues a um professor inapto, o resultado não tardaria a se tornar a mais completa anarquia. E eram esses professores inaptos os que mais reclamavam dos alunos, referindo-se a eles como incorrigíveis e insuportáveis, o que na verdade seria a inabilidade do professor a causa de todo o fracasso, todavia, nem sempre os professores diplomados eram os mais profícuos na vida prática (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930), o professor não nasce professor, torna-se professor com esforço e reflexão:

Todo mestre-escola tem sua didactica própria, procure evoluí-la, evitando a rotina. São inúmeros os processos de ensino. Experimente diversos e escolha o que achar melhor. Pratique e, tente aperfeiçoá-lo e observe os resultados. Persevere se o julgar eficaz, abandone-o ou permute-o si o considerar inútil. Consulte, discuta, convença, exercite o seu personalismo, aja, faça alguma cousa emfim, visando o êxito e da escola tudo se poderá inferir, menos a ociosidade deshonesta do professor (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 3).

É interessante observar a contradição entre Humberto de Souza Leal e Ofélia Socrates do Nascimento, ambas publicadas na Secção Pedagógica do *Correio oficial* de 6 de maio de 1930. Para Humberto o professor não é só aquele que nasce professor, “o professor também se faz. É questão de méro engenho. O engenho é uma faculdade inventiva que requer cultivo. O cultivo exige esforço, esforço de simples reflexão, esforço pequeno, é bem de ver” (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 2). Já para Ofélia “Antes de mais nada o professor precisa ter vocação. Pôde-se ser bom professor sem vocação? Não. O magistério é um sacerdócio. Pôde-se ser bom sacerdote sem vocação? Não. Não se faz professor, nasce-se” (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 9). Para ela a vocação é o ponto principal para ser um bom professor, não basta cursar a Escola Normal e acreditar que tem condições para tomar para si o encargo de uma classe, e acrescenta: “sendo pobres e necessitando ganhar dinheiro, entendem que podem ser educadoras. Isto é um crime. Um grande crime. É pobre e precisa ganhar dinheiro? Procure uma colocação de acordo com suas inclinações” (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 9).

Contudo, o que a Escola Nova defendia em relação ao professor, era que este tivesse conhecimento científico sobre a biologia, a psicologia e os novos métodos pedagógicos. Para tanto era imprescindível a formação por meio do Curso Normal, cujo regulamento foi alvo da

reforma, o qual trouxe para o estado as seguintes inovações: a formação do professor primário passou a ser realizada em três anos, bem como as escolas normais particulares, equiparadas à Escola Normal; foram acrescentadas as disciplinas de psicologia, de didática, de higiene e de trabalhos manuais; o diretor da Escola Normal Oficial foi o responsável pelas bases do programa; o ensino passou a ser ministrado pelo ensino ativo e individual (BRZEZINSKI, 1987).

A segunda publicação da Secção Pedagógica foi no dia 21 de junho de 1930, em que, inicialmente, Humberto de Souza Leal se ocupou de expor o brilhante trabalho realizado no ensino público goiano, com apenas três meses de intervenção pela Missão Pedagógica Paulista. Para ele, o maior problema de uma nação capaz de impedir os surtos magníficos do progresso era a ausência da educação do povo, e glorificava o governo goiano por tanto empenho em prol da educação popular. Carecia alfabetizar muita gente, toda a gente, pois esse era o “único” problema nacional e, para tanto, a verdadeira e única chave para solucioná-lo era o preparo do professor.

Durante o primeiro trimestre de atuação da Missão Pedagógica Paulista, foi criada, na capital do estado de Goiás, a Escola Complementar para ampliar os estudos primários e preparar os alunos para o ingresso na Escola Normal, que funcionava no Palácio da Instrução, conjuntamente com o Jardim de Infância e com o Grupo Escolar da capital. Nesse espaço estava edificado o centro de formação dos professores sobre a direção da Missão Pedagógica Paulista, que reformularam os regulamentos da Escola Normal e do ensino primário.

Com essa formulação, acreditavam que a criança poderia assimilar adequadamente os conhecimentos à medida que fosse se desenvolvendo física e mentalmente. Aos 5 anos ingressava no Jardim de Infância, aos 8 no Grupo Escolar, aos 12 na escola Complementar e por último no Curso Normal, dos 14 aos 16 anos. Nessa configuração, a criança não teria sobrecarga de ensinamentos e apresentaria maior interesse pelos estudos, e com o rigoroso controle dos estabelecimentos de ensino com relação a idade mínima e o exame prévio dos candidatos à matrícula, o estado de Goiás logo estaria utilizando a metodologia que guindou São Paulo a liderança da instrução nacional.

E já que o sucesso do ensino estava depositado nas mãos do professor, como seria então uma “aula bem dada”, capaz de conduzir os alunos ao conhecimento? O maior adversário da didática era a lição discursiva ou expositiva, em que o professor, mero intermediário entre o livro e os alunos, falava muito e gesticulava muito, assuntos deveras difíceis, os quais a classe escutava com a paciência de beneditinos. Lições assim não seriam capazes de provocar atividades que originassem o crescimento físico e mental dos alunos.

A fórmula socrática de ensinar, a tão conhecida forma de conduzir os discentes ao conhecimento da verdade por perguntas frequentes que os convidem a colaborar com o mestre, está a merecer é fóra de dúvida, cabal e prompta defesa para que caiam por terra de vez as exposições fatigantes, productoras do bocejo e do sonno, por não attenderem ás exigências da mente em formação do aprendiz, ávida de trabalho, em que as idéas assimiladoras já fixadas se liguem a idéias novas, por intuição analytica num perfeito acolcheteado novo ao velho. Tudo o que é absolutamente novo, é verdade demasiado sabida, não apresenta interesse algum e dificulta sobremodo o aprendizado. Do conhecido para o desconhecido sempre, do fácil para o difícil, do concreto para o abstracto, do todo para as partes, eis a marcha geral seguida pelo espírito na aquisição dos conhecimentos. Fugir della é comprometter os resultados do esforço gasto, é gastar sem lucrar, é despender sem ganhar (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 5).

Para que realmente uma lição apresentasse as condições exigidas para ser proveitosa, careceria ainda atender aos “passos formaes” que a constituem, cuja didática os resumia em três: preparação, apresentação e aplicação do conhecimento. A preparação do conhecimento consistia no trabalho prévio do professor, distribuído em duas fases, a primeira dizia respeito ao planejamento da aula, em que o professor, após consultar o programa de ensino, leria todas as obras possíveis que tratassesem do assunto em pauta a fim de organizar a parte científica da lição, ou seja, seu plano de aula intuitiva, tendo o cuidado para não faltar o material de objetivação para observação pelos alunos. De posse de seu plano, passaria para a segunda fase, já em sala de aula, que era o preparo do espírito da classe, por meio de perguntas breves, rápidas e interessantes, capazes de trazer ao campo da consciência as ideias já adquiridas e que mantivessem alguma relação com as novas, quer seja por semelhança, conteúdo ou analogia. Após fazer essa relação entre o velho e o novo o professor apresentaria os conhecimentos que pretendia ensinar.

O segundo passo seria a apresentação dos novos conhecimentos, mediante os objetivos, as ilustrações e os desenhos feitos com rapidez e maestria no quadro-negro. Nesse passo precisava instigar os alunos a observarem, compararem a fim de que pudessem realizar análises e sínteses e construir o conhecimento. O terceiro e último passo consistia na aplicação dos conhecimentos, resumindo sempre o que foi ensinado e, ao mesmo tempo, verificando o aprendizado. “Nas lições seguintes volte à questão, dê-lhe um novo aspecto sem prejudicar-lhe a essência, e provoque assim, com repetições inteligentes, a consciente memorização dos conhecimentos ensinados” (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 6).

Para renovar a escola, apostavam na biblioteca ativa, dispensando todas as obras supérfluas à cultura pedagógica dos professores e compondo um selecionado repositório da

didática científica. A preparação do professorado primário goiano começou no Grupo Escolar Modélo, da capital, para depois se alastrar para os grupos do interior:

A divisa de nossos trabalhos é a REMODELAÇÃO POR ETAPAS DA TECNICA ESCOLAR: - A preparação de um professorado á altura da renovação pretendida e capaz de ir propagar, entre seus colegas da velha escola, com segurança bastante e habilidade, na pratica e realização inteligentes, plenamente conciente de suas altas responsabilidades, AS DIRETRIZES DO ENSINO QUE CONVÊM Á CONDIÇÃO DE VIDA EM NOSSO TEMPO (CORREIO OFICIAL, 13 abr. 1938, p. 1, grifo do autor).

Nas palavras do governador Pedro Ludovico, pretendia-se não apenas um progresso material no estado de Goiás, mas elevá-lo no conceito da Federação. Em discurso proferido pelo prefeito de Goiânia, prof. Venerando de Freitas Borges, na ocasião do primeiro Congresso de Ensino Primário<sup>81</sup>, ele declarou a grande evolução do ensino em Goiás, que já havia se libertado “dos processos rotineiros do ensino. Nos dias que correm, o ensino nesse estado já aponta o futuro promissor que nos está reservado. Será amplo e imenso, como imensos e amplos são os seus horizontes” (CORREIO OFICIAL, 2 dez. 1937).

Esse movimento reformista da instrução pública primária, implicava em alterações na compreensão do processo de aprendizagem, o que acarretava a rejeição de muitos fundamentos da escola tradicional e a abertura de novos caminhos em direção à Escola Nova, como a implantação das atividades curriculares referentes à educação física, o *slöjd*<sup>82</sup> ou os trabalhos manuais, o desenho, a música e o canto, o teatro e o cinema escolares (NAGLE, 2009).

Os trabalhos manuais passaram a fazer parte dos programas da escola primária em Goiás, os quais foram incluídos no Regulamento do ensino primário de 1930. As mulheres precisavam ter conhecimento de trabalhos manuais para tornarem-se uma boa dona de casa, assim como os homens precisavam ter conhecimento do manejo do fuzil e de instrução militar. Em suma, a menina deveria aprender sobre trabalhos manuais na escola para se tornar uma boa esposa e uma boa mãe, já os meninos eram preparados para realizar atividades dentro e fora do lar.

---

<sup>81</sup> O *Correio oficial* publicou seis matérias sobre o Congresso de Ensino Primário, mas todos eles tiveram cunho político, enaltecendo a educação no estado de Goiás, bem como os seus governantes. Como o Congresso já foi explorado na Seção 2, não o abordaremos nesta Seção.

<sup>82</sup> O sistema pedagógico representado pelo *slöjd*, repousa sobre os princípios de Froebel, na educação pela ação. Considera os trabalhos manuais como “instrumento de cultura geral e integral que exercita a atenção, a percepção exacta e o raciocínio, tendo, como consequência, o desenvolvimento harmonioso de todas as faculdades” (BUYSE, 1927, p. 101).

O programa sobre trabalhos manuais a ser implantado nas escolas públicas primárias de Goiás foi o mesmo instituído no estado de São Paulo. O *Correio oficial* publicou na íntegra, a partir do dia 24 de abril de 1930, as “Instruções para a execução do programma de trabalhos manuais”, instruções essas bastante detalhadas que ocuparam várias colunas do jornal. O local para a realização dos trabalhos; o material, a utilidade e o acabamento dos trabalhos; os objetos a serem confeccionados, a necessidade e a vantagem dos trabalhos manuais; o método a ser utilizado; as exposições; são alguns exemplos das instruções para os professores primários.

Com relação às exposições dos trabalhos manuais, elas aconteciam ao final do ano letivo e recebiam a visita de convidados ilustres bem como de toda a sociedade, os quais deixavam sua assinatura no livro de visitas ou na folha de assinaturas. Essas exposições eram anunciadas nas páginas do *Correio oficial*, uma que merece destaque foi a publicada no dia 24 de janeiro de 1933 por se tratar de uma exposição geral, a qual teve a participação de várias Escolas Normais, Colégios, Escola de aprendizes Artífices, Jardim de Infância e Grupos Escolares, foi realizada na capital do estado e visitada por mais de 2 mil pessoas. Eis parte da Ata do evento publicado no jornal:

Aos vinte dias do mês de janeiro de mil novecentos e trinta e três, nesta Capital de Goiaz no recinto da Exposição de Trabalhos Manuais instalada no edifício do Liceu de Goiaz, reuniu-se a comissão que constitue o júri destes trabalhos, formada pelo dr. Alfredo de Faria Castro, exma srta Oscarlina Alves Pinto e por mim Francisca Nunes de Camargo.

Iniciados os trabalhos da comissão, assumiu a sua presidencia o dr. Alfredo de faria Castro, o qual designou-me para secretaria e a exma srta Oscarlina A. Pinto para relatora da comissão.

Por isto foi apresentado e lido o seguinte relatório do qual resumem os resultados a que chegaram os membros da comissão depois de examinar os diversos pavilhões em que se acham expostos os trabalhos.

#### RELATÓRIO

Exmo sr. Presidente da Comissão do Juri da Exposição Geral de Trabalhos Manuais do Estado de Goiaz.

Cumpro, com satisfação, o dever de desobrigar-me da missão a mim confiada por v. excia, e que consiste na apresentação de um relatorio resumindo as conclusões a que chegaram os membros da Comissão presidida por v. excia.

A impressão geral é a mais lisonjeira; é mesmo de grande admiração pelos esforços conjugados e desenvolvidos pelo patriótico governo deste Estado e por seus dignos auxiliares, secundados pela dedicação da população escolar desta promissora terra.

Temos a satisfação de constatar, e afirmar, que não é do nosso conhecimento a realização de tão magnífico empreendimento, em qualquer tempo nesta capital; vale dizer que a exposição ora aberta ao público é a expressão eloquente dos progressos que vêm sendo realizados nesse importantíssimo departamento administrativo, que é a instrução pública.

O nosso contentamento é ainda maior, quando nos capacitamos de que Goiaz acompanha, a pari passu, a marcha ascensional que desenvolvem os

Estados leaderes da Instrução no Brasil. Efetivamente, das estatísticas expostas, verificamos, desvanecidos um aumento prodigioso de estabelecimentos de ensino, dissimilados por toda a largueza do Estado, todos eles frequentados por elevadíssimo numero de alunos de ambos os sexos. Essas estatísticas oficiais, cuidadosamente levantadas, demonstram ainda que o desenvolvimento da instrução publica em Goiaz vem se processando a um só tempo em todos os graus. Assim é, que o ensino secundario normal e superior, dentro desta Capital, atingiu uma eficiencia que se comenta a cultura do País.

#### EXAMES DOS TRABALHOS

Examinados, detidamente, os trabalhos expostos no recinto da exposição, nós, os membros da comissão, verificamos que todos os exemplares expostos, variadíssimos em especie e em qualidades, constituem um conjunto artístico dos mais apreciaveis, revelador inequivoco da dedicação e devotamento dos preceptores de Goiaz, e ainda, do carinho, zelo e patriotismo com que o governo vem emprestando o seu apoio a grande obra educacional em todos os seus multiplos aspectos (CORREIO OFICIAL, 24 jan. 1933, p. 11).

A ata é deveras extensa e segue com as principais impressões referente ao Colegio Santa Clara – Campinas; à Escola Normal Oficial do estado; ao Colegio Santana – Goiaz; aos Grupos Escolares, mas não especifica quais; à Escola de Aprendizes, Artifices da Capital; ao Jardim da Infancia de Goiaz; às Escolas Complementares, que também não são especificadas.

Referente aos Grupos Escolares, a comissão julgadora teve dificuldade para julgar os trabalhos dado sua expressiva quantidade e a exiguidade do espaço que lhe foi destinado que não permitiu que se sobressaíssem como era esperado, mas após análise concluiu que “o ensino primario, coluna basilar do ensino normal, secundario, tecnico e superior, é ministrado em nossos grupos escolares, obedecendo a mais moderna corrente pedagogica, com excelentes metodos e muita dedicação de competente professorado” (CORREIO OFICIAL, 24 jan. 1933, p. 12). Concerrente aos trabalhos dos grupos, a comissão assim se pronunciou:

O conjunto dos trabalhos é homogeneo. Com pequenas variações, quasi todos os grupos apresentaram trabalhos da mesma natureza, com diversificações algo sensíveis. Impressionou, favoravelmente as explendidas demonstrações de ambidestrismo<sup>83</sup>. Grande copia de cadernos de exercícios demonstra a atividade dos alunos e a especial atenção que dos mestres tem recebido essa disciplina. São notaveis os trabalhos de cartografia, desenhos a mão livre, reprodução de móveis em miniatura, trabalhos de bordados *point á jour*, crivos, peças de vestuário, objeto de uso doméstico, de adorno, etc. (CORREIO OFICIAL, 24 jan. 1933, p. 32).

---

<sup>83</sup> A escrita com as duas mãos era indicada com a justificativa de que as crianças não deixassem de escrever caso viesse a acontecer um acidente ou uma moléstia em uma das mãos.

Os trabalhos expostos foram avaliados pelo critério de qualidade e quantidade. A comissão apresentou o seguinte resultado: 1º lugar – Colegio Santa Clara de Campinas; 2º lugar – Escola Normal Oficial e Colegio Santana de Goiaz; 1º lugar – Grupo Escolar de Morrinhos; 2º lugar Grupo Escolar da capital; 3º lugar Grupo Escolar de Planaltina; menção honrosa para a Escola de Aprendizes, Artífices de Goiaz e Jardim da Infancia.

Outro ponto de destaque da metodologia ativa foi o cinema educativo. O primeiro do gênero, em Goiás, foi inaugurado na capital, no Palácio da Instrução, no dia 15 de julho de 1933, juntamente com a Caixa Beneficiente da Intelectualidade Pobre e a Caixa Escolar do Liceu de Goiaz. A sessão cívica de inauguração contou com a presença de altas autoridades estaduais e municipais, o discurso foi proferido pelo Dr. Colemar Natal e Silva, diretor geral do Interior. Na ocasião foram exibidos vários filmes educativos. Mas foi por meio do Decreto nº 3.771, de 12 de setembro de 1933 que o cinema foi oficializado no Estado de Goiás.

O interventor federal (CORREIO OFICIAL, 14 set. 1933) declarou que o cinema educativo representava um riquíssimo manancial de conhecimentos de fácil aquisição da cultura nos diferentes ramos da atividade intelectual humana; que no vertiginoso século em voga, aos poucos ia se abandonando o estudo pelos compêndios por ser menos atrativo e por exigir mais esforço para reter a aprendizagem; e, ainda:

Considerando que a imagem movimentada, a cena, o próprio quadro emoldurado com a riqueza de enrédos atrativos prendem muito mais a atenção e, sem forçar a memória, gravam-se com muito mais facilidade no espírito;  
Considerando que, pelo cinema educativo, se poderá ministrar à mocidade escolar os mais *salutares preceitos de higiene*; [...] (CORREIO OFICIAL, 14 set. 1933, p. 1, grifo nosso).

Ao mesmo tempo que o cinema educativo foi oficializado, o seu regulamento foi aprovado, o qual fixava: “Art. 1º - Fica adotado por este Estado o uso do Cinema Educativo Kodak de 16/m” (CORREIO OFICIAL, 14 set. 1933, p. 1). Ele previa um rígido controle sobre o uso do cinema em aulas, em auditórios ou em sessões recreativas. As escolas não tinham nenhuma autonomia sobre o uso do cinema, isto residia no fato de que para os escolanovistas, necessitava fazer uso do “bom” cinema, o convencional era um “mal” para a juventude brasileira, podendo interferir de forma negativa na formação moral dos jovens.

Morettin (1995) preconiza que na visão dos renovadores, o bom cinema, tido como valoroso material de ensino, deveria ter caráter cultural, só assim ele poderia cumprir o seu papel de incutir nas crianças o valor do trabalho e da solidariedade. Já o mal:

O cinema identificado com o mal é o “cine-drama”. Este tipo de cinema corresponderia a uma fase, presente desde sua criação, que seria substituída pelo cinema educativo. Para os autores, a grande maioria das produções de então provocam o “riso” e “arranhões” na moral. O alvo de sua crítica é a maioria das comédias, dramas e filmes policiais, com raríssimas exceções. [...] Seria o “cine-drama” o responsável por certas manifestações descontroladas que, costumeiramente, ocorriam durante as “matinées infantis: a gritaria ensurdecadora da sala, a exaltação desvairada dos garotos, presos de intensa emoção” (MORETTIN, 1995, p. 13-14).

O art. 4º do regulamento estipulava: “A filmoteca educativa, (científica e pedagogica) ficará a cargo da Diretoria do Interior á qual deverão ser endereçadas as requisições para as aulas” (CORREIO OFICIAL, 14 set. 1933, p. 1). Nenhum estabelecimento de ensino do estado poderia sequer adquirir um aparelho projetor sem consultar a Diretoria do Interior, que também era responsável pela elaboração dos programas e pelo fornecimento dos filmes.

A filmoteca educativa era fornecida às escolas gratuitamente, o mesmo não acontecia com as sessões recreativas. Conforme o art. 8º do regulamento, a renda bruta das sessões recreativas deveria ser distribuída da seguinte forma: “50% para a filmoteca da Diretoria, 25% para a amortização dos aparelhos e 25% para a caixa benficiante da intelectualidade pobre” (CORREIO OFICIAL, 14 set. 1933, p. 1). Quando terminasse a amortização dos aparelhos, os 25% seriam revertidos em favor da filmoteca central da diretoria. Quanto ao valor dos ingressos, as escolas não poderiam ultrapassar o valor de \$300 para os alunos e 1\$000 para os adultos.

As escolas eram obrigadas a enviar mensalmente o balancete das arrecadações provenientes das sessões recreativas. Os diretores escolares eram responsáveis pela conservação dos filmes, caso estragassem seria retirado da arrecadação a quantia de 5\$000 por cada metro danificado, e com relação as despesas de transporte a acondicionamento dos filmes, eram de responsabilidade das escolas.

### **2.3 A Escola Nova nas páginas da *Revista de Educação***

Por meio da análise procedida sobre a primeira fase da Revista de Educação de Goiás, foi possível verificar a veiculação de uma temática abrangente no que tange aos pressupostos da Escola Nova. Selecionei no Quadro 11, 17 artigos que tratam diretamente da temática, mas praticamente em todos é possível verificar a alusão à renovação pedagógica.

**QUADRO 11 – Artigos sobre Escola Nova nas *Revistas de Educação* em sua primeira fase (1937-1944)**

<b>Artigo Publicado</b>	<b>Nº da revista/ano</b>
A motivação da Aprendizagem (A. M. Aguayo)	nº 1/1937
Em torno do importante problema da Reforma Escolar (Gentil Augusto Lino)	nº 1/1937
A Escola Nova sob o tríplice aspecto da Educação – física, sanitária e moral (P. C. S. Filho) – continuação	nº 3/1938
Biblioteca ativas dos professores (Redação)	nº 3/1938
Escola Moderna (Firmino Costa)	nº 3/1938
Escola Ativa – Liberdade e disciplina (José R. Neto)	nº 3/1938
Observação – Associação – Expressão (Prof. Gentil A. Lima)	nº 4/1938
Ensino abstrato e ensino concreto (Dr. Maximo Domingues)	nº 4/1938
Excertos pela Escola Ativa (Firmino Costa)	nº 4/1938
Programas de ensino na Escola Nova (Amalia Hermano Teixeira)	nº 9/1939
Testes (Jandira Hermano)	nº 9/1939
Organização das classes primarias	nº 9/1939
Testes (Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro)	nº 9/1939
Educar (Maria M. Saldanha)	nº 12/1940
Educação e seu espirito creador (Dr. Maximo Domingues)	nº 12/1940
Escola Nova (Maria Isabel Reis)	nº 13/1940
A atenção e o interesse (Celia Arantes)	nº 13/1940

**Fonte:** REVISTAS DE EDUCAÇÃO de Goiás (1937-1944).

Escola Nova, Escola Ativa, Escola em Comunidade e Escola Integral são as denominações que aparecem ao longo dos artigos da *Revista de Educação* em sua primeira fase (1937-1944), porém, todas elas se referem a uma escola que prima pelos novos métodos pedagógicos. Embora haja essa divergência entre os pedagogos, Gentil Augusto Lino utiliza a visão de Fernando de Azevedo para explicar que a Escola Nova é a síntese de três concepções de Escola: a) Escola Única, b) Escola do Trabalho, c) Escola em comunidade. E assim argumenta:

- a) -- Por Escola Unica devemos entender: Casas de Ensino seguindo os metodos mais modernos que lhes vão presenteando as novas revelações da pedagogia atual;
- b) -- Escola que não admite distinção de classe social, religiosa e política;
- c) -- Escola onde a orientação do ensino tenha cunho integral;
- d) -- Escola onde o aluno seja sempre um "caso" a ser estudado, a turma - um laboratorio de observação e experimentação;
- e) -- Escola cristã, inspirada no alto senso pedagogico que considera o homem em face de sua finalidade perante seu Creador; cidadão;
- f) -- Escola que procura fazer da criança um homem e um cidadão;
- g) -- Escola que procura inspirar a criança nos três maiores ideais humanos: a verdade, o bem e o belo (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1937, p. 25).

Formar esse novo homem, dentro de uma nova proposta tão ampla, não seria uma tarefa fácil, pois significaria renovar a educação pública em Goiás mudando-a por completo, uma vez que ela estava alicerçada num modelo de pedagogia tradicional. Para tanto, a Diretoria Geral de Educação traça estratégias para contribuir com a formação do professorado goiano e tornar a renovação pedagógica uma realidade no estado. Com isso cria a *Revista de Educação* para ser um “Orgão dos professores, franqueada a todos os intelectuais que desejarem colaborar na obra educativa, servindo de veículo às noções indispensáveis sobre as aplicações da ‘Escola Nova’” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 13, grifo do autor).

A Primeira *Revista de Educação* traz uma discussão fervorosa em desfavor da então escola tradicional, cujo objetivo se restringia em apenas instruir os alunos nas letras, sem se preocupar com o futuro, sem penetrar em seus corações para torná-los dóceis e mansos. O professor Gentil Augusto Lino que na ocasião ocupava o cargo de Assistente Técnico do Ensino, traça um paralelo entre a Escola Antiga e a Nova, a qual apresentaremos no Quadro 12.

**QUADRO 12 – Paralelo entre a Escola Antiga e a Escola Nova**

<b>Escola Antiga</b>	<b>Escola Nova</b>
a) A Escola Antiga tolhe a iniciativa do aluno pelos preceitos rigorosos de uma disciplina incompreendida, abafando tendências e inclinações que abririam à criança o caminho à vida;	a') A Escola Nova funda-se justamente no contrário. Ao aluno é dada a oportunidade de revelar-se, de exercer sua atividade livremente, dando-lhe campo para pôr em prática suas faculdades criadoras;
b) A Escola Antiga, baseada em rigorosos horários, programas, métodos anti-pedagógicos, estampando um ambiente de caserna, leva a criança, inacessível ainda, à compreensão da responsabilidade, ao medo, enjôo, tédio, e até ao embrutecimento;	b') A Escola Nova substituindo tudo isto pelas condições ou circunstâncias que exigem as condições próprias do aluno, procura dar almas aos métodos, vigor aos programas e excelências aos horários;
c) A Escola Antiga considera a criança “Um homem em miniatura”, exigindo dela pensamentos e sentimentos incompatíveis com o seu embrionário estado d’alma, preocupando-se mais em formar o homem cívico e estabelecendo um regimem como se fora de trabalhos forçados por seis a sete anos;	c') A Escola Nova considera a criança como criança, cuja complexidade nas emoções, volições e representações, fala de uma alma sutilíssima, uma psiquê toda especial. Respeita sua natural evolução e vê-la pelo desabrochar de sua atividade, coordenando o encadeamento de sua evolução, e convidando-a a produzir, dentro do império de sua tendência, o trabalho metódico crescente;
d) A Escola Antiga preocupa-se somente com o presente da criança, preparando-a mal para a luta pela vida, instruindo falhamente o intelecto e atrofiando, pelo rigor da disciplina, os centros afetivos, estabelecendo a rivalidade e desenvolvendo nela expressões valiosas só na forma, que gera a demagogia e verbalismo;	d') A Escola Nova visa a Educação Integral. Considera a Instrução uma parte da Educação, cuida da vida futura do aluno, estimula os centros afetivos com ternos carinhos por parte do mestre, visa a solidariedade e a comunhão nos mais íntimos sentimentos de grandeza moral e apega-se mais ao fundo ou sentido sensato das expressões para estimular o raciocínio;
e) A Escola Antiga objetiva a inteligência como “fim”, porque tem com a alma do estudo o	e') A Escola Nova tem a inteligência como “meio” para apreensão de concepções morais, intelectuais

Escola Antiga	Escola Nova
muito saber. A criança é uma máquina de repetição, passiva, considerada com uma só faculdade - a de ouvir. Daí o nome do professor antigo: "Lente" (que lê);	e espirituais que devem predominar a vida inteira, crescendo e frutificando. A criança é essencialmente ativa, considerada com as suas três faculdades: Sensoriais., auditivas e visuais;
f) Na Escola Antiga, o mestre é grave, sabe tudo, essencialmente ativo, e a criança tem quasi adormecido seu instinto construtor;	f') Na Escola Nova o mestre é orientador, o "aluno mais adiantado" soridente e amigo das crianças. O instinto construtor tem vasto campo para se desenvolver.

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados da *Revista de Educação*, n. 1, 1937, p. 24-25.

Constrói-se, então, um imaginário em torno da Escola Nova, colocando-a como a tábua de salvação para todas as mazelas educacionais. Praticando-a, o estado de Goiás se tornaria um centro de cultura pedagógica de primeira grandeza.

Em menos de três meses após a criação da *Revista de Educação*, o Governo também instituiu o Congresso Anual de Ensino Primário do estado de Goiás, por intermédio do Decreto nº 3.836, de 25 de setembro de 1935<sup>84</sup>. Da mesma forma que a revista, o I Congresso de Educação do Estado só ocorreu em 1937. O *Correio oficial* e a *Revista de Educação* nº 1 se encarregaram de anunciar o de nº 2 de apresentar, em partes, as atividades desenvolvidas por meio das sessões do Congresso. Vasco dos Reis, assim pronunciou:

Fossem maiores as proporções desta Revista, condicionada ao limite máximo das possibilidades no momento, e trariam a público, na íntegra, os magníficos trabalhos apresentados pelas cultas Congressistas e através dos quais transparece o amor e a dedicação à causa do ensino, que tão bem caracterizam o professorado goiano de hoje.

Embora totalmente dedicada ao Congresso, esta edição não comporta à vastidão da matéria, que transbordará através de números vindouros. Assim, muitas colaborações estranhas ao referido certamente deixam de ser incluídas neste número, aguardando, em ocasião futura, a oportunidade e o destaque de que muitas delas se fazem merecedoras (*REVISTA DE EDUCAÇÃO*, n. 2, 1937, p. 7).

Teríamos então dois veículos para disseminar os pressupostos de renovação pedagógica em Goiás: a *Revista de Educação* e o Congresso de Educação<sup>85</sup>. A sessão solene de abertura do

<sup>84</sup> O Congresso, de caráter obrigatório, possuía regulamento próprio e seu objetivo era auxiliar na formação dos professores primários nos moldes da moderna pedagogia (Ver Seção 1). Foi escolhido um certo número de municípios para participar, cujos representantes deveriam se munir de teses referentes à vida educacional, munidos de um rigoroso senso de realidade. Seriam realizadas reuniões de professores para discutir a melhor maneira de resolver os casos que surgiam a todo momento nos grupos: de crianças altamente prejudiciais à disciplina, dotadas de vícios tendentes à delinquência; de crianças sub-alimentadas, sem higiene, portadoras de doenças contagiosas; o refeitório (sôpa e pão à criança pobre na hora do recreio; assistência médica e dentária, museu, arquivo, biblioteca para professores e alunos, pátio conveniente para as crianças brincarem, clube agrícola, caixa escolar, círculo de pais e professores, etc., etc. (CORREIO OFICIAL, 1 out. 1937).

<sup>85</sup> A *Revista de Educação* de nº 2 foi o veículo encontrado pela Diretoria Geral do Interior para difundir em todo o estado de Goiás, as teses apresentadas, debatidas e defendidas durante o I Congresso de Educação. Como as

I Congresso de Educação foi presidida pelo Exmo. Sr. Governador Pedro Ludovico Teixeira e pela Exma. Esposa D. Gercina Borges Teixeira, além de “altas autoridades, pessoas de destaque na sociedade e a fina flôr dos nossos intelectuais” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 8). Com exceção da sessão solene, as outras dez sessões foram igualmente presididas por Vasco dos Reis, que juntamente com o Professor Gentil Augusto Lino deixaram evidente o otimismo em relação à Escola Nova. Ao se referirem ao Congresso atestaram: “Ele falará bem alto, a todos os recantos do país, que Goiaz começa a tomar parte no grande movimento pedagógico do nosso século rumo à Escola Renovada; porque é para ela que se dirigem todas as esperanças de renovações futuras, para a unidade e grandeza da pátria” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 8, grifo nosso), e ainda acrescentaram: “O Congresso será a arregimentação de um grande exercito, que desenvolverá uma campanha grandiosa contra o inimigo numero um do Brasil, o analfabetismo, com o armamento moderno da Escola Renovada” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 8-9).

A *Revista de Educação* de nº 2 foi uma edição que poderíamos nomear de “edição especial”, pois em todas as suas páginas o assunto foi somente a divulgação do “sucesso” do I Congresso de Educação do Estado de Goiás, que aconteceu na cidade de Goiânia, no dia 20 de outubro de 1937. Esse Congresso se dedicou integralmente a difundir os pressupostos da Escola Nova, que deveria ser implantada nas escolas de ensino primário em todo o estado.

O que se pretendia, com essa ampla divulgação era romper com a pedagogia tradicional, conservadora, prescritiva e ritualizada, a qual foi contestada pela Escola Nova no início do século XX. Para Gauthier (2010, p. 175):

Os fatores subjacentes a essa revolução estão ligados notadamente à ciência, que toma agora um lugar preponderante, e ao desejo de estar mais à escuta das necessidades da criança, a fim de criar um homem novo. A pedagogia é abordada como um domínio de prática que deve relacionar-se com a ciência em geral e com a psicologia da criança em particular. Recorre-se à observação e à experimentação objetivas, a fim de criar uma ciência da educação. A pedagogia nova se forma em uma oposição estreita à tradição: concentração da atenção na criança, suas necessidades e seus campos de interesse; definição do docente como guia etc. Em suma, a pedagogia nova situa a criança no centro de suas preocupações e se opõe a uma pedagogia tradicionalmente centrada no mestre e nos conteúdos a transmitir.

---

questões apresentadas no Congresso são relevantes para esta pesquisa, e também como faz parte de uma das fontes selecionadas, achamos pertinente retratá-las. Todavia, não consideramos o Congresso como outra fonte de pesquisa por ser parte integrante da *Revista de Educação*.

Depositaram-se então, todas as esperanças de sucesso educacional nos pressupostos da Escola Nova, uma escola que fosse capaz de romper com a tradição, que valorizasse o processo de ensino e de aprendizagem, baseada na centralidade do aluno, utilizando para isso os métodos ativos, com a participação direta do sujeito na produção do conhecimento. Mas havia uma questão bastante pertinente com relação a sua implementação, que era a formação do professorado goiano, sendo assim, a Diretoria Geral do Interior pontuou como seus principais objetivos:

- 1- Dar à Escola Primária do Estado as possibilidades para a educação integral, física, moral e intelectual do homem, de acordo com as exigências do meio.
- 2- Escolher dentre a elite de professores um corpo de técnicos para orientação e administração escolar.
- 3- Crear a escola Rural adaptada às condições sociais e econômicas do meio e instituir em todo o Estado a Escola Nova ou Renovada.
- 4- Crear um “Curso de aperfeiçoamento” para os candidatos ao magistério primário e Normal para formação de um professorado à altura das exigências da “Escola Nova” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 9).

A Diretoria Geral do Interior era responsável por superintender, dirigir e orientar todos os trabalhos relativos ao ensino no estado e com a alegação de preocupar-se com a formação de um professorado de alto padrão cultural, realizou o congresso. Uma das medidas adotadas pela Diretoria foi o encaminhamento da súmula das teses apresentadas ao governador para que as aprovasse. A primeira delas se refere à propagação da Escola Nova por todo o estado de Goiás:

#### **PELO ENSINO PRIMARIO**

1º - A Escola Nova desenvolverá em todo o Estado, através de palestras, conferências, artigos para a imprensa, organizações de instituições escolares, adoção de métodos especializados para os Grupos, formação de bibliotecas, intensa política educativa que integre à escola no ambiente brasileiro, acatada à fisionomia privativa de cada meio, suas normas de vida e trabalho, possibilidades específicas e condições gerais (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 3).

Pretendia-se que a renovação pedagógica fosse difundida por todo o estado, que todos os professores se apropriassem dos novos métodos pedagógicos e que criassem uma nova mentalidade com relação ao ensino, este não mais centrado no professor, mas na criança. Para isso, precisava abandonar as velhas práticas de ensino consideradas tradicionais, em que o aluno era apenas um mero receptor de informações, e isso só seria possível por intermédio da formação do professorado goiano.

Nas teses apresentadas durante o I Congresso estão presentes os pressupostos da escola renovada. O Professor Gentil Augusto Lino as ostentou nas páginas da revista, sendo: 1) a escola renovada; 2) a orientação técnica e os professores; 3) a função da escola primária; 4) papel do diretor na escola primária; 5) a personalidade da criança; 6) a saúde pela escola primária. No Quadro 13 expomos as teses que foram apresentadas e discutidas durante o Congresso e é possível verificar que os pressupostos da escola renovada se fazem presentes em todas elas.

**QUADRO 13–** Teses apresentadas no I Congresso de Educação do Estado de Goiás

<b>Primeira tese</b>	A Escola Renovada	a) O sistema Pedagógico em face do sistema Social geral. b) O meio Social e questão educativa. c) Como surgiu a Escola Ativa; seu objeto e conceito. d) Os grandes propulsores do atual movimento pedagógico. e) Educação e instrução. f) Os três tipos psicológicos. g) As tendências e faculdades do menino. h) As necessidades da criança e seus interesses.
	A escola chamada tradicional	Conceito: a) Paralelo entre as duas concepções.
	Possibilidade de se organizar a Escola Ativa	a) A educação e o Estado. b) A educação e os mestres. c) A educação e os pais. d) O Estado não é educador. Sim, assistente e fiscalizador. e) A educação é mais obra particular. f) Os Grupos, a direção do ensino e o Governo Est. e Mun. g) Ação educacional; senso de trabalhos. h) As primeiras providencias. i) Finalidade dos Trabalhos.
<b>Segunda tese</b>	A orientação técnica e os professores	1- Estabelecimento do corpo técnico do ensino: a) A seção técnica; sua finalidade e ação. b) O assistente técnico e os orientadores. c) A direção dos trabalhos. d) As aplicações <i>in-loco</i> . e) Gráficos e senso estatísticos.
	O Prefeito Municipal e o Grupo	a) A atuação do Diretor do Grupo e dos professores. b) Reorganização da escola. c) Ação pró matrícula (2.000 crianças podem ser matriculadas por ano). d) Intercâmbio econômico com a Prefeitura.
	Atribuições do assistente e orientadores técnicos	a) Os orientadores são ajudantes e fiscais. b) A elaboração de um plano de orientação técnica. c) O manual do orientador e a Escola Ativa. d) Extensão dos trabalhos. e) Apresentação dos mesmos. f) O boletim estatístico e a <i>Revista de Educação</i> .
<b>Terceira tese</b>	A função da escola primária	1- Os principais fins da Escola primária: a) sua orientação pedagógica. b) sua unidade didática. c) suas relações com os pais e Governos.

<b>Terceira tese</b>	O que um Grupo Escolar deve possuir e manter	a) Material didático conveniente. b) Um corpo docente reunido em uma congregação. c) Uma biblioteca para alunos outra para professores. d) Um museu organizado. e) Um tabuleiro de areia. f) Um refeitório. g) Um arquivo para alunos. h) Uma caixa escolar. i) Um pátio arborizado com armações de brinquedos. j) Um terreno pelo menos com um hectare de terra.
	Deve manter	a) Um serviço de Assistência Escolar. b) Um Clube Agrícola. c) Uma Escola de Escoteiros. d) Uma sala consagrada ao Município. e) Estreitas relações com o seu orientador técnico. f) Constante intercambio com a Prefeitura Municipal. g) Disciplina baseada na obediência ativa. h) Um livro para impressões do Assistente técnico. i) Horários de acordo. j) Um rigoroso controle em todas as escritas da escola.
<b>Quarta tese</b>	Papel do Diretor na Escola Primária	1- Como a organização de cada escola é presa a uma organização geral, que é o ensino do Estado, o diretor é um “líder”, que exerce uma autoridade derivada. Interpreta as ordens da autoridade suprema, conforme a lei da situação. 2- O diretor precisa ser DOUTRINADOR – aquele que conhece a fundo o objetivo da organização que dirige e que sabe transmitir seu conhecimento quando necessário.
	Conhecimento que o diretor deve ter	a) Bases de organização. b) Coordenação: integração das partes num todo (O diretor é o agente coordenador). c) Delegação de poderes: divisão e atribuição de trabalho.
	Aspectos de uma direção	I- Obediência cega: direção mecânica, que não produzirá resultado algum. II- Compreensão: cooperação inteligente, de resultado sempre benéfico.
	Faces do problema que lida	a) Função da Escola Primária: amadurecimento intelectual do aluno. b) A saúde das crianças. c) Médicos, educadores, higiene geral e individual. d) A didática: I- O diretor é também um orientador. II- O diretor responde pelos resultados.
	Os sentidos da expressão (Os métodos de Projetos)	O diretor não pode desinteressar-se do que constitui sua função: projetar. Todas as experiências que tendem a melhorar o ensino devem merecer o apoio e o interesse do diretor, que não pode enquistar-se nem deve ser apenas um burocrata, passivo e cumpridor de ordens.
	Qualidades que um diretor deve possuir	a) Inteligência: I- ser bastante forte para conhecer coisa diversa da que existe. II força de espírito. III- larguesa de espírito. IV- capacidade de trabalho. b) Critério:

		<p>I- prudência, senso prático ou bom senso.</p> <p>II- senso da medida – sensos da possibilidade e oportunidade.</p> <p>c) Superioridade: Cultura Geral (embora sem especialização técnica).</p> <p>d) Vontade: Coragem para iniciativa, coragem para empreender, coragem para perseverar, coragem para carregar com as responsabilidades.</p> <p>e) Entusiasmo e convicção comunicativa.</p> <p>f) Paciência: Para ouvir, dirimir, suportar, orientar, coordenar e apaziguar.</p>
<b>Quinta tese</b>	A personalidade da criança	<p>1) A criança não é um adulto em miniatura.</p> <p>2) O interesse e a criança.</p> <p>3) O perigo dos complexos.</p> <p>4) A formação do caráter.</p> <p>5) Os problemas biológicos da criança.</p> <p>6) A obediência ativa e passiva.</p> <p>7) O professor e as histórias.</p> <p>8) Os professores precisam conhecer a família da criança.</p> <p>9) Crianças degeneradas (táras mórbidas).</p> <p>10) A homogeneização de turmas pelos testes de escolaridade.</p> <p>11) Fichários dos alunos.</p> <p>12) A mentira das crianças (tendência para a Kleptomania)</p> <p>O professor deve conhecer bem psicologia experimental</p> <p>a) A função ativa da biblioteca dos professores.</p> <p>b) O professor e a classe.</p> <p>c) Dificuldade de seleção.</p> <p>d) Inteligências precoces.</p>
<b>Sexta Tese</b>	A saúde pela escola primária	<p>O problema da saúde na escola.</p> <p>a) Nutrição e asseio dos dentes.</p>
	Aproveitar a oportunidade do trânsito da criança pela escola	<p>a) Para melhorar-lhe a saúde (assistência médica e higiênica).</p> <p>b) Para incutir-lhe hábitos e noções de higiene.</p> <p>c) Para influir no lar por intermédio da criança.</p>
	Estudo sumário dos meios de ação da escola	<p>A higiene da escola. Asseio, iluminação, ventilação, boa disposição das salas, dos móveis, das instalações sanitárias e pátios. Efeito sobre a saúde da criança; efeito indireto pelo exemplo. A instalação da Escola rural, como instrumento higienizador do nosso roceiro.</p>
	A vigilância constante sobre a saúde escolar	<p>Pelo Diretor: Importância da inspeção diária, a entrada e a saída. O diretor tem o dever de reconhecer pessoalmente cada aluno. Vantagens em conhecer os pais.</p> <p>Pelo Professor. Inspeção sumária de cada aluno ao entrar na sala. Afastamento dos doentes. Atenção que o professor deve prestar aos alunos de saúde frágil.</p> <p>Pela educadora sanitária. A importante função desempenhada por essas colaboradoras do ensino. A conveniência da criação do lugar de educadora sanitária em todo Grupo Escolar.</p> <p>Pelo médico escolar. Colaboração, no interior, dos médicos do serviço sanitário, dos médicos filantropos e outros.</p> <p>As bandeiras de saúde. O auxílio dos alunos mais adiantados para a vigilância dos pequeninos. A ação das bandeiras de saúde na correção de pecados contra a higiene e nos pequenos cuidados.</p>

<b>Sexta tese</b>	A assistência escolar	O dever da assistência: Assistência médica, dentária, higiênica. Assistência alimentar. Verificação de sua necessidade. Modalidades. Sopa escolar. Copo de leite. Merenda de frutas. A horta na escola como auxiliar da assistência. Assistência econômica. Para vestuário. A questão de uniforme. Vantagens e desvantagens. Para material escolar. A função do almoxarifado. Ação supletiva dos estabelecimentos. Assistência recreativa. Decorre do direito de brincar. Instalações na escola, pátios, salas de jogos, cinema, biblioteca infantil, festas escolares, etc, (devem ser feitas para a recreação da criança e não dos adultos). Manutenção de várias formas de assistências: O Estado: Serviço médico. Serviço dentário. Material escolar. A municipalidade. Uma subvenção pelo menos de 3:000\$000 anuais. As instituições particulares devem levar recursos a Escola e não ir busca-los nela. Os particulares de boa vontade. A caixa escolar – Instituição de grande eficácia, para realizar a assistência. Administração. Fonte de renda. Contribuições regulares (alunos, professores, particulares). Donativos esporádicos. Festas benefícios: venda de coisas de pequena utilidade (garrafas, vidros, ferro velhos). Cantina escolar.
-------------------	-----------------------	---

**Fonte:** Quadro elaborada pela autora com dados provenientes da Revista de Educação, n. 2, 1937.

A primeira tese se encarregou das discussões concernentes aos fundamentos da Escola Renovada e as possibilidades para a sua organização. O Professor Gentil Augusto Lino foi designado pela Diretoria Geral do Interior para apresentar algumas teses tecnicamente esboçadas dentro da Escola Nova. Defensor e estudioso dessa proposta, expôs no Congresso conceitos teóricos e práticas, demonstrando alta aptidão didática ministrou aulas modelos para o professorado, dentro dos métodos modernos, tendo ao seu lado a educadora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro.

Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, professora de Didática da Escola Normal Oficial, participou do I Congresso e igualmente contribuiu com a discussão sobre a Escola Nova. Como professora da Escola Normal defendia e apregoava os pressupostos da Escola Nova, bem como a utilização do método analítico para o ensino da leitura.

Durante o Congresso, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro declarou que ele foi uma oficina de trabalho em que todos contribuíram para modelar a “Escola Nova” no estado de Goiás, que as sugestões apresentadas, discutidas e aprovadas seriam capazes de operar na transformação das escolas e torná-las aptas para acompanharem o progresso que chegava ao estado. Destacou a criação dos museus nas escolas, com o apoio do governo e dos próprios alunos, além das bibliotecas para auxiliar na formação dos professores; as sugestões de mudanças no regulamento de ensino, mais especificamente a criação dos cargos de

professores especializados para ginástica e para trabalhos manuais; a assistência médica e dentária aos alunos e a alimentação e vestuário para os pobres. Mas a ênfase de sua abordagem foi relativa à formação dos professores, segundo ela, de nada adiantaria ótimas instalações, condições de boa saúde e conforto material aos alunos, era imperativo que “o professorado seja de escol<sup>86</sup>, composto só de pessoas com decidida vocação para o magistério. Todos sabemos que não se faz professor; nasce se professor. Sem a natural inclinação para o ensino ninguém será bom professor” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 25). E ainda acrescentou que para ensinar não basta saber muito, é preciso saber transmitir, que professores de menor cultura podem ter resultados superiores a outros mais ilustrados, porque um tem vocação e o outro não (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937).

Para sanar o problema educativo da formação de professores, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro apostava na criação da Escola de Aperfeiçoamento para a “mais completa lapidação da arte de educar” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 26), e em concursos para provimento das cadeiras do Grupo Modelo e do Jardim de Infância de Goiânia. Quanto ao concurso para contratação de professores, o *Correio oficial* já se encarregava de publicar os editais cuja prova principal consistiria em uma aula ministrada pelo candidato de acordo com os métodos modernos, com o intuito de verificar sua competência didática ou a sua vocação. Quanto a Escola de Aperfeiçoamento, acreditava-se que logo seria criada, posto que o governo do estado já havia pronunciado sobre sua necessidade e urgência.

Durante seu pronunciamento no Congresso, a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro queixou-se da ausência de representantes de muitos municípios. Para ela, o comparecimento dos professores nos congressos de educação era condição que influenciaria no aperfeiçoamento do professorado. Sabemos que os professores não tinham uma remuneração muito significativa (BRETAS, 1991) e dada a distância de muitos municípios até a capital, além da dificuldade de transporte, muitos deles, mesmo que quisessem, não tinham a oportunidade de participar. Para tanto seria necessário a ajuda e a contribuição dos prefeitos, mas estes eram sempre queixosos da falta de recursos financeiros.

Para que a Escola Nova se materializasse no estado, as condições necessárias já estavam delineadas, precisava então a realização delas. Mas tratava-se de um problema delicadíssimo e por isso demandava tato e muita acuidade perceptiva. Primeiramente necessitava considerar como requisito de continuidade dos trabalhos, “um forte entendimento entre a Administração

---

<sup>86</sup> O que é considerado melhor, de maior qualidade, numa sociedade ou num grupo; elite.

Municipal e o Grupo, um entendimento afetivo e cultural entre os professores; harmonica relação entre pais e mestres” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 12).

Diante das incontáveis reivindicações feitas pelos congressistas, a Diretoria Geral do Interior admitiu que tudo estava por se fazer e por isso acatava todas as sugestões apresentadas e se comprometia: “Porá em prática todas elas, debaixo da técnica assim demonstrada, que requer tempo, e perseverança” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 13-14). Em seguida declarou aos governadores municipais que esperassem as providências que surgiriam e explicou:

Levantar-se-á um rigoroso relatório educacional de cada cidade, região, zona, por fim de todo o Estado, relatório este que conterá em si toda possibilidade de ação educativa, com responsabilidade de muitos pelo destino da educação em seus múltiplos aspectos. Este relatório será levantado pelo próprio Diretor Geral do Interior que, acompanhado pelo Sr. Assistente Técnico do ensino viajará por todas as cidades do Estado, afim de sentir de perto a realidade, e com os responsáveis da terra levantar uma planta da possibilidade educativa local. Aos poucos, lentamente, será transformado o aspecto cultural do Estado por esse grandioso trabalho intensivo e extensivo. Marcar-se-á, com uma séta no esquema da organização educacional, o que se for realizado (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 14).

A segunda tese ponderou a respeito do corpo técnico de ensino e da participação do Prefeito Municipal, que foram clamados para enfrentarem, com afinco, a educação em seus municípios, enaltecendo aqueles que estavam empenhados na construção de seus Grupos Escolares ou em seus aparelhamento. Afinal, o município era a célula do progresso nacional. “O progresso da educação nos municípios implica o levantamento do patrimônio educacional do Estado. O prefeito é elemento número um da sua evolução. Pois, dele, depende o soerguimento da instrução, que é a mola real de todo progresso” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 4, 1938, p. 7).

As prefeituras deveriam manter um forte elo com os Grupos escolares. Os prefeitos que mais contribuíssem com a obra de reconstrução da Escola receberiam homenagens. Todo o trabalho de reconstrução deveria ser realizado com a máxima polidez e com muito tato, para que tivessem êxito e fossem caracterizados pelo mínimo de despesas e o máximo de trabalho e aproveitamento.

Na segunda súmula encaminhada para o governador Pedro Ludovico Teixeira, os Congressistas que representaram a elite do professorado goiano requisitavam uma série de providências imediatas ou mediatas para o ensino primário. As que se referiam ao corpo técnico de ensino foram:

- a) Que seja criado um corpo de orientadores técnicos, composto da elite do professorado goiano, para coadjuvar os diretores e professores no advento da Escola Ativa;
- b) que seja elaborado um plano de Orientação técnica para as Escolas, previdente quanto à natureza do meio;
- [...]
- q) que seja criada uma sub-diretoria do ensino em o Norte do estado dirigida por um orientador técnico; (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 9-10).

Outra solicitação durante o Congresso foi o envio de quatro professores para fazerem curso de aperfeiçoamento em Belo Horizonte, para que, quando regressassem devidamente especializados, transformassem-se em orientadores técnicos. Estes, teriam a função de olhar tudo pelo aluno e pela instalação, ficariam cerca de 15 dias em cada cidade para dar sessões pedagógicas para os professores com o propósito de transmitir-lhes as modernas doutrinas do ensino. Para concretizarem um bom trabalho o estado seria dividido em quatro zonas, cada uma ficaria com 14 prefeituras subvencionadas, a saber: primeiro a Zona Sul: cidades, vilas e lugares beneficiados pela Estrada de Ferro Goiaz; segundo a Zona Sudoeste: a região do bojo sudoestino; terceiro a Zona Leste: a faixa paralela ao espião mestre; quarto a Zona Norte: a região servida pelos rios Tocantins e Araguaia.

No que se refere à participação do curso da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, o governo, por meio do Decreto nº 5.439, de 13 de março de 1935, concedeu licença com os vencimentos integrais, durante o tempo que fosse necessário para os estudos, a duas normalistas (CORREIO OFICIAL, 19 mar. 1935, p. 2). O pedido não aconteceu como previsto, sendo de quatro professoras, uma para cada uma das quatro zonas, a licença foi concedida a apenas duas normalistas.

No que tange à estatística, tão requisitada pelos renovadores, Lourenço Filho (1940) assevera que ela era capaz de fornecer à educação meios de diagnóstico, normas para classificação do material humano que recebe. Por meio da estatística seria possível determinar como diferentes indivíduos, submetidos a um mesmo método ou processo educativo, aproveitam-se dele e em que grau aproveitam, pela diferença de rendimento estabelecido entre eles. Em suma “temos a possibilidade de *medida objetiva do trabalho escolar*, e consequentemente, da avaliação do próprio valor dos métodos em uso” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 152, grifo do autor).

Essa capacidade de verificar o trabalho realizado, antes e depois de executado, traria um critério verdadeiramente técnico ao rendimento escolar, por isso o professor precisava saber medir e verificar o seu próprio trabalho. Sem uma consciência estatística, “o professor poderá

ter uma atitude sentimental idealista, mesmo exaltada, em relação ao seu trabalho” (LOURENÇO FILHO, 1940, p. 152).

Como a estatística tinha um papel relevante para diagnosticar os problemas educacionais, durante o Congresso foi requisitado “que haja um rigoroso senso estatístico dos trabalhos rumo à Escola Nova” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 10), que deveria ser anualmente apresentado, por meio de um boletim educacional. Por conta do levantamento do censo escolar que estava em andamento, esperavam ser possível padronizar os livros didáticos, organizar as caixas e os museus escolares.

O trabalho estatístico nas escolas localizadas no estado de Goiás era realizado pela Diretoria Geral do Interior, inclusive, em 14 de julho de 1933 foi baixado o Decreto de nº 3.606, agregando a estatística escolar ao Departamento de Estatística e Divulgação do Estado e criando o serviço permanente de inspeção escolar para que o trabalho fosse realizado de forma mais rigorosa.

Outra ação considerada vital para o sucesso da renovação pedagógica era a ação pró matrícula que determinava que até 2 mil crianças poderiam ser matriculadas por ano. Para tanto era imprescindível que todos colaborassem na causa. É claro que o governo não poderia deixar de engrandecer as ações empreendidas no estado ao se referir ao aumento do número de matrículas para 3 mil alunos, conseguido com a ação pró-matrícula. Esse total ainda estava muito longe do ideal, pois o censo de 1920 do estado de Goiás trazia a indicação de 245 escolas e 9.679 alunos matriculados, sendo que o número de crianças em idade escolar era de 84.259.

A terceira tese abordou as questões relativas à função da escola primária e ao aparelhamento dos Grupos Escolares. A professora Graziela Felix de Sousa, do município de Pires do Rio, expôs a fragilidade dos prédios escolares em todo o estado, solicitando que o governo tomasse as providências cabíveis ou mesmo que os prefeitos municipais interrompessem as obras de embelezamento e construissem edifícios para abrigarem os Grupos Escolares, seguindo assim o exemplo do prefeito de Pires do Rio que estava construindo, no ponto central da cidade, um majestoso prédio de dois pavimentos, com modernas linhas arquitetônicas, além de cumprir com todos os requisitos de higiene, para alojar o Grupo Escolar de Pires do Rio.

Era comum a adaptação de casas grandes, do tipo residencial, para alojarem os Grupos Escolares. Muitos prédios novos, construídos para esse fim não foram iniciativa do governo estadual, mas dos próprios governos dos municípios. De acordo com Nepomuceno (1994), em 1936 no estado de Goiás havia 38 Grupos escolares mantidos pelo Estado, número que se elevou para 46 em 1939. As escolas comuns eram em números bem superiores, sendo de 152 em 1936,

depois de 145 em 1939. Isso se explica pelo fato de que para criar um Grupo Escolar era necessário a existência de 140 crianças com idade entre 7 e 14 anos, já uma escola comum, apenas 40.

No pensamento da elite intelectual goiana, a formação do professorado era imprescindível para que o estado de Goiás prosperasse na educação pública primária. Assim como a professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, a professora Graziela Felix de Souza clamou pela urgência de uma escola de aperfeiçoamento em Goiânia, para que os professores, escalonados pelo governo, pudessem fazer curso de especialização como o de Minas Gerais, nos moldes da Escola Nova, pois só com a formação deles a educação, em todos os pontos de vista, seria uma realidade no estado. E assim, “Goiaz, o grande celeiro do Brasil futuro, atingiria a um extraordinário surto de progresso educacional e, conseguintemente se tornaria um verdadeiro potencial econômico” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 41).

Quanto ao aparelhamento dos Grupos Escolares, foi abordado durante o Congresso a necessidade da criação de uma biblioteca especializada para a formação dos professores. O professor Gentil Augusto Lino aconselhou aos professores algumas obras para leitura, obras estas que não foram escolhidas ao acaso, todas elas tinham o intento de divulgar o ideário da escola moderna, conforme evidencia o Quadro 14.

**Quadro 14 - Obras aconselhadas para leitura pelo Professor Gentil Augusto Lino**

<b>O PROFESSOR GENTIL AUGUSTO LINO</b> <b>Aconselha ás professoras as seguintes obras:</b>	
La educación activa, José Mallari Y Cuto Didatica General, A. y. J. Schleider O método Decroly, Amelie Hemaide Teorias sobre la educación, La Lectura, Madrid Escola Nova, Lourenço Filho Les Enfants Anormaux, Alfred Binet et Th. Simon Vida e educação, John Dewey Educação e Sociologia, Emile Durkheim Hereditariedade em face da educação, Otavio Domingues El alma del educador y el problema de la formación del maestro, Georg Kerschensteiner Como se ensina a Geografia, A. F. Proença História da educação, Afranio Peixoto Teste de inteligência, Binet et Simon Tecnica da Pedagogia Moderna, Everardo Backheuser	Educação para uma civilização em mudança, William Heard Kilpatrick Orientação Profissional, J. Ruttimann Educação Funcional, Ed. Claparedes Temperamento e Caráter, Henrique Geen Pedagogia experimental, W. A Lay Psicología del Niño, Domingos Barnes O mundo Interior, Farias Brito Jogos educativos, Drecoly e Mile Monchamp Didatica de la Escuela Nueva, A. M. Aguayo Sociologia, Delgado de Carvalho Os Centros de interesses na Escola, Abiner de Moura Projeto da Escola Nova (Projet d'école Nouvelle, Ad. Ferriere) Democracia e Educação, Jonh Dewey O Emilio, Rousseau Psicología, José Ingeniero.

Testes de organização escolar, Isaías Alves La teoria de la estructura, Kurt Koffka La inteligência y la conducta, John Dekey	Revista de Educação do Estado de S. Paulo Revista de Educação do Estado de Minas Gerais A Escola Ativa, Firmino Costa Aprender a estudar, Firmino Costa Lições de Pedagogia, Bonfim
---	---

**Fonte:** REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 31.

As bibliotecas pedagógicas (para uso dos professores) e as bibliotecas infantis eram relevantes para o sucesso da Escola Nova nos Grupos Escolares. Com relação aos livros infantis, foi requisitado pela elite do professorado goiano,

[...] que se abra um concurso para a escolha do melhor livro de leitura que há de ser adotado em nosso Grupo Escolar no 3º e 4º ano. Livro este que deverá ser escrito dentro de um Senso didático para as séries a que se destina, trazendo, da maneira mais atrativa possível, a descrição de nossa majestosa natureza: riqueza mineral, vegetal e animal. Que fale de nossos feitos heroicos. Enfim, que aborde Goiaz em todos os seus aspectos. Ao vencedor será oferecido valioso prêmio (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 10-11).

Souza (2013, p. 110) explica que tanto as bibliotecas pedagógicas para uso dos professores, quanto as bibliotecas infantis, para uso dos alunos, foram “vistas como elementos primordiais para o aperfeiçoamento da leitura, como instrumento auxiliar dos estudos à medida que propiciavam fontes de informação e como meios para despertar, desenvolver e manter o gosto pela leitura”.

Biccias e Carvalho sinalizam que as reformas educacionais empreendidas no Brasil, na década de 1920, tinham como objetivo central promover uma nova cultura do professorado e um dos requisitos necessários seria a formação de um bom leitor. Para elas:

Esse objetivo era entendido como condição *sine qua non* do sucesso da reforma, o que fez com que a escolha do impresso editado e/ou distribuído nas escolas, incluísse material especialmente dirigido ao professor. Assim, nas estratégias editoriais adotadas, a seleção do tipo de material a ser impresso obedece à lógica ditada pelo imperativo da intervenção modeladora das práticas escolares, suposto na iniciativa mesma de reforma educacional (BICCAS; CARVALHO, 2000, p. 67).

Sendo assim, para formar o professorado goiano, de forma que atendessem aos pressupostos da renovação pedagógica, era vital a formação de uma biblioteca, e para torná-la uma realidade, foi decidida a aquisição de 19 obras, as quais seriam obtidas na Companhia Melhoramentos de São Paulo, para serem encaminhadas a todos os grupos escolares que iniciassem os trabalhos de orientação a favor da reforma escolar. A biblioteca dos professores,

segundo a redação da revista, “obedece a um plano educativo, capaz de prestar relevante serviço ao magistério primário de Goiás, pela sua feição essencialmente prática, que a tornará, de fato, eficaz” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 3, 1938, p. 14).

Os livros para a biblioteca dos professores do estado de Goiás foram escolhidos pela Diretoria Geral de Educação com o intuito de que embasassem sua prática pedagógica nos princípios, nos métodos e nas técnicas da Escola Nova. Conforme relacionados na *Revista de Educação* (nº 3, 1938), eram eles:

- 1- A escola e a psicologia experimental – Henri Piéron
- 2- Adolescência – Renato S. Fleuri
- 3- Aprender a estudar – Firminio Costa
- 4- O método Decroly – Amalia Hemaide
- 5- Como se ensina geografia – A. F. de Proença
- 6- A Escola Ativa e os trabalhos manuais – Corinto da Fonseca
- 7- Introdução ao estudo da Escola Nova – Lourenço Filho
- 8- Os centros de interesse na escola – Abner de Moura
- 9- A escola e a formação da mentalidade popular no Brasil – E. Pinto
- 10- Como ensinar linguagem – Firminio Costa
- 11- Teste A. B. C. para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita – Lourenço Filho
- 12- O ensino primário no Brasil – M. Teixeira de Freitas
- 13- Escola única – Lorenzo Luzuriaga
- 14- Como se ensina história – Jonatas Serrano
- 15- A escrita na escola primária – Orminda Marques
- 16- Como ensinar desenho – Nereu Sampaio
- 17- Museus escolares – Berta Lutz
- 18- Pela Escola Ativa – Firminio Costa
- 19- História da Pedagogia – Madre Francisca Peeters

Eram obras cujos conteúdos contribuiriam para difundir e para avigorar “as novas proposições educacionais patrocinadas pela reforma educacional e para que pudessem oferecer subsídios à formação dos professores. Os que já lecionavam e os em processo de formação, tomando como referências as referidas proposições educativas” (BICCAS; CARVALHO, 2000, p. 67).

Das 19 obras listadas pela Diretoria Geral de Educação de Goiás, 12 fazem parte da Coleção Biblioteca de Educação, que publicou, de 1927 a 1970, 36 títulos e diversas reedições,

todos pela Editora Companhia Melhoramentos de São Paulo. A coleção foi organizada por Lourenço Filho e era composta de traduções de obras estrangeir<sup>87</sup>s e originais de autores brasileiros, tendo como objetivo principal a difusão da pedagogia da Escola Nova entre os professores e para tanto foram produzidos em formato de brochuras para reduzir os custos e torná-las mais acessíveis.

Frequentemente, os livros da coleção partilham de um mesmo espírito: conciliar positivamente a sociedade por meio da educação das massas e renovar os métodos de ensino na escola primária e secundária. Em outras palavras, a coleção promove uma aproximação da educação com a “cultura alta”, em tom de campanha cívico-patriótica, problematizando a “árvore do conhecimento”, concernente à educação produzida pelas ortodoxias tradicionais (MONARCHA, 1997, p. 32-33).

O volume 11, intitulado *Introdução ao estudo da Escola Nova*, de autoria do próprio organizador, Lourenço Filho, ocupou um lugar central na coleção:

[...] é o espaço em que os diversos livros que a integram se articulam e ganham inteligibilidade como dispositivos de uma estratégia editorial cujo objetivo é a formação de uma nova cultura pedagógica do professorado, condição de possibilidade de institucionalização de uma nova escola. O livro pode ser lido como dispositivo de luta pela hegemonia doutrinária no campo da pedagogia no conturbado cenário político dos anos iniciais da década de 1930. Tratava-se de pôr em cena, seletivamente, em linguagem acessível e de modo sistematizado, os novos *sistemas de educação renovada*, exibindo-lhes os fundamentos e fixando-lhes o sentido, de modo a demarcar a sua diferença relativamente à *pedagogia tradicional*, mas também a torná-los palatáveis a seus mais ferrenhos críticos (CARVALHO, TOLEDO, 2006, p. 57-58).

O organizador das coleções, “investido dos poderes de seleção, segundo os critérios definidores da mesma, passa a autorizar os títulos e autores que são ‘necessários’ para a formação dos leitores” (CARVALHO, TOLEDO, 2006, p. 50). A escolha do nome do organizador conferia à coleção um caráter confiável, convencendo o público e garantindo a venda dos títulos produzidos. A produção e a circulação de livros e de revistas por educadores envolvidos nos movimentos de reforma, “asseguram a imposição de suas representações no campo pedagógico, e, ao mesmo tempo, reforçam sua autoridade de especialistas da educação” (CARVALHO, TOLEDO, 2006, p. 50). Isso ocorreu não só com a coleção organizada por

---

<sup>87</sup> Vidal (2016) explica que os educadores renovados, para acompanharem as discussões teóricas e as inovações práticas realizadas na educação europeia e norte-americana, além de lerem textos estrangeiros, também empreendiam esforços para tornar acessível ao magistério público brasileiro a bibliografia internacional, por intermédio de traduções e de publicações de inúmeras obras no Brasil. As coleções são um clássico exemplo desse empreendimento.

Lourenço Filho, mas também na *Coleção atualidades pedagógicas* organizada por Fernando de Azevedo para a Companhia Editora Nacional<sup>88</sup> de São Paulo e a *Coleção pedagógica* criada em 1929 por Paulo Maranhão, para a Editora F. Briguiet do Rio de Janeiro.

Toda essa mudança do perfil da literatura educacional manteve estreita relação com o movimento cultural e político do final dos anos de 1920 e da década de 1930, o que resultou em um duplo aspecto no mercado de livros escolares e educacionais. No aspecto comercial, apesar da crise econômica, o mercado foi garantido pelo movimento de expansão da escolarização, pelo aumento do número de matrículas e pelo incentivo ao trabalho educacional. No aspecto político, o editor se tornou um dos atores da modernização cultural do país por publicar livros com conteúdo referente à reforma da escola para a modernização do Brasil (TOLEDO, 2001).

Os livros se tornam instrumentos para a transformação da cultura nacional. Nesse contexto,

Editar livros de autores nacionais é um ato de patriotismo e de defesa da cultura nacional; editar livros escolares é intervir e contribuir para a instrução pública. Longe de ser apenas um negócio lucrativo, a edição se revestia de caráter de intervenção político-cultural, fazendo circular os novos materiais da pedagogia prescrita pelos educadores e seus fundamentos, bem como os materiais de propaganda das organizações aglutinadas em torno da bandeira de luta da difusão da escolarização do Brasil (CARVALHO; TOLEDO, 2006, p. 49).

Apesar de tantas reivindicações relativas à necessidade das bibliotecas escolares para os alunos e os professores, Richard Neumann publica um artigo na *Revista de Educação* em que aponta que as bibliotecas sofriam de “biblioanemia”, por desrespeitarem quatro leis fundamentais que deveriam regê-las. Seriam elas:

(1) o criterio que deve ser adotado na seleção dos livros para uma biblioteca e o interesse das pessoas que deverão usar tais livros; (2) entre as pessoas que frequentam uma biblioteca ha diversos tipos de leitores e é necessário determinar de antemão quais aqueles a quem si pretende atender; (3) o leitor deve gozar do privilegio de levar livros para ler em sua casa; (4) sem renovação constante, não pode uma biblioteca permanecer a par dos interesses do leitor; um livro que dura mais de cinco anos em uma biblioteca já é uma reliquia. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 7, p. 32).

---

<sup>88</sup> A *Coleção atualidades pedagógicas* foi idealizada e dirigida por Fernando de Azevedo de 1931 a 1946, seu objetivo era contribuir com a formação dos professores. Após 1946, a coleção passa a ser dirigida por J. B. Damasco Pena.

Também foram reivindicações dos congressistas a criação das caixas escolares para o atendimento as crianças pobres, cujos fundos as serviriam de roupas, calçados, objetos de higiene e merenda, bem como:

- f) que sejam fundados Clubs escolares, ao lado do agrícola;  
[...]
  - h) que sejam creados nas escolas os círculos de pais e professores
  - i) que sejam creados os refeitórios escolares;  
[...]
  - v) que seja criado, em cada Grupo Escolar uma sessão de avicultura;
  - y) que seja criado, em cada Grupo Escolar, uma Escola de Escoteiros;
- (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 10).

A quarta tese se ocupou do papel do diretor na escola primária, que deveria ter profundo conhecimento a respeito da organização escolar, cujas bases deveriam assentar na coordenação, integrando as partes em um todo; e na delegação de poderes, dividindo e atribuindo as tarefas. Para tanto deveria possuir as seguintes qualidades: inteligência, critério, superioridade, vontade, entusiasmo, convicção comunicativa e paciência.

O diretor não podia desinteressar-se do que constituía sua função: projetar. Todas as experiências que contribuissem com o ensino necessitavam ter uma atenção especial do diretor, por isso ele não poderia ser apenas um burocrata, passivo e cumpridor de ordens. Era vital conhecer e direcionar todo o trabalho do Grupo Escolar, por isso careceria ter um amplo conhecimento sobre as questões relativas à educação, tanto administrativas como pedagógicas.

A *Revista de Educação* que abarcou o Congresso não publicou nenhum texto específico sobre o diretor escolar. Foram feitas algumas considerações que aparecem em textos referentes a outros assuntos sobre a Escola Nova, mas em todas as passagens foi possível verificar a importância dada ao papel do diretor para o sucesso do ensino.

Na quinta tese, a discussão foi sobre a personalidade da criança. A Escola Nova concebia a aprendizagem como um processo de conquista individual, conforme condições personalíssimas de cada educando, os quais são instigados a aprender “observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas que lhes sejam apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicas”, isso resulta na transferência do “mestre do centro de cena para nele colocar o educando, visto que é este que importa em sua formação e ajustamento, ou na expansão e desenvolvimento da sua personalidade” (LOURENÇO FILHO, 1974, p. 151).

Nesse contexto, todo trabalho escolar não poderia ser iniciado sem a devida motivação. Na escola em que a criança tem ampla liberdade, as tarefas não são impostas como obrigação, ela não “trabalha pelo receio do castigo, que seria cruel e injusto tratando-se de faltas de aplicação, nem pela consciência do dever, que nêle se forma muito lentamente. O incentivo e força propulsora de sua atividade é o interesse” (AGUAYO, 1959, p. 38).

Segundo os pressupostos de Gauthier (2010) insistindo nas atividades de expressão infantil, era possível perceber melhor as necessidades da criança, bem como seus campos de interesse. Para isso deveriam ser amplamente exploradas as atividades de “desenho livre, de redação sobre temas livremente escolhidos pelos alunos, brincadeiras livres, conversas em que as crianças discutem sobre aquilo que as preocupa verdadeiramente” (GAUTHIER, 2010, p. 197). Ainda, segundo o autor, carecia considerar como ponto de partida o meio natural e social em que a criança estava inserida.

Para atender a todas essas prerrogativas da Escola Nova, centrada nos interesses da criança, não poderia haver programa pré-estabelecido, pois conforme o entendimento de Dewey, eles eram estranhos à experiência da criança e por isso não eram verdadeiramente educativos (GAUTHIER, 2010). Ou ainda, segundo Aguayo (1959), não era possível motivar os alunos com a imposição autoritária aos professores dos programas escolares. O plano de estudos deveria ser flexível e de fácil adaptação ao ensino, sempre contando com a colaboração do aluno.

Amalia Hermano Teixeira informou que os programas sofreram uma imensa modificação e passaram a apresentar apenas as linhas mestras do ensino, as sugestões, os conselhos etc. Ficaria a cargo do educador organizá-lo, antes ou durante o período escolar, podendo modificá-lo de acordo com a necessidade do currículo escolar, o que foi denominado de “flexibilidade do programa”. Para a educadora,

São os próprios programas que chamam a atenção, aconselham aos professores a organização de excursões, passeios em logradouros públicos, aulas no local do objeto a se estudar, na gloriosa e encantadora volta à natureza. [...] Não mais a ensinar os pontos de um programa o mestre carrancudo, inspirando terror, dogmatizando sempre, contribuindo grandemente para a criação em seus alunos de verdadeiros complexos de inferioridade. Deste, lentamente, é verdade, vamos nos afastando. Vem o mestre alegre, entusiasta, que com simpatia e sinceridade troca ideias com os alunos e, muita vez, aprende dele. [...] Não faltam ao professor preparo e vocação, entusiasmo e material escolar necessário, que métodos e processos, modos e programas da escola nova fazem do ensino uma atração e um prazer. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 9, 1939, p. 8).

Ainda com relação à criança, a homogeneização de turmas por meio de testes foi objeto de muitas discussões. Os testes pedagógicos e psicológicos deveriam ser realizados com as crianças com o propósito de homogeneizar as classes no ingresso da alfabetização, isso implicaria no benefício do trabalho coletivo, com economia de tempo e de energia. A obra de Manoel Bergström Lourenço Filho, denominada *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita*, foi amplamente difundida nos anos de 1933 até 1974, sendo reeditada 12 vezes.

Lourenço Filho acreditava que os *Testes ABC* eram de grande utilidade para o professor, pois por meio deles se poderia classificar os alunos em três grupos gerais: os que poderiam aprender rapidamente em apenas um semestre letivo; os que também aprenderiam, mas no decorrer de um ano; os que só aprenderiam a ler e a escrever com uma atenção especial, com exercícios preparatórios, com motivação e até mesmo com certo trabalho corretivo. Com isso, os alunos seriam organizados em classes seletivas, praticamente homogêneas, o que tornaria o ensino mais racional, e tanto professores como alunos teriam economia de tempo e esforço (LOURENÇO FILHO, 1967).

Para Magnani (1997), as discussões sobre alfabetização vão paulatinamente regularizando e rotinizando os aspectos psicológicos da aprendizagem, tanto da leitura quanto da escrita, em detrimento dos aspectos linguísticos e pedagógicos. Os processos de leitura e de escrita passam a ser designados de “alfabetização”, termo que vai sendo difundido a partir da década de 1910, com destaque para seu caráter funcional e instrumental, em referência à aspiração liberal de democratização da cultura e da participação social. Buscava-se uma alfabetização no campo da educação popular, realizada de forma rápida, econômica e eficaz, com o intuito de integrar o estrangeiro, fixar o homem no campo e nacionalizar a educação e a cultura. Enfim, “uma educação renovada, centrada na psicologia aplicada à educação e à organização escolar e adequada ao projeto político de planificação e racionalização em todos os setores da sociedade brasileira” (MAGNANI, 1997, p. 75).

O livro de Lourenço Filho continha um encarte com o material necessário para o professor aplicar o teste (ANEXO B). Como a aplicação era individual, havia a instrução para aquisição do material, conforme podemos visualizar no envelope do encarte como mostra a Figura 15.

ssária à  
o

## MATERIAL PARA APLICAÇÃO DOS TESTES ABC

*Este material para aplicação é vendido também em exemplares avulsos, nos seguintes acondicionamentos:*

### **EM ENVELOPES** (Cód. 0-23-041)

Contendo o material completo e 20 fórmulas individuais.

### **EM CAIXAS** (Cód. 0-23-040)

Contendo 100 fórmulas individuais.

Nos pedidos telegráficos usar os códigos 0-23-041 (para os Envelopes) e 0-23-040 (para as Caixas).



**EDIÇÕES MELHORAMENTOS**

**Fonte:** LOURENÇO FILHO, 1967.

Magnani (1997) faz uma análise da obra *Testes ABC* e em uma de suas considerações pondera que a circulação da obra se deu em dois níveis. O primeiro “pelo alto”, entre as autoridades educacionais do Brasil e do exterior, entre pesquisadores sobre psicologia escolar e clínica que trabalhavam com serviços de orientação técnico-pedagógica, circulando na íntegra. O segundo “pelo baixo”, entre diretores de escolas e professores primários, eventualmente com destaque ao “Guia de exame”, mas especialmente ao material para aplicação, colocando em segundo plano, ou até mesmo abstendo dos fundamentos teórico-experimentais.

A larga e persistente disseminação do material para aplicação contribui, assim, para a diluição da noção de autoria no nível da prática autonomizada e institucionalizada, [...]. Explicita-se, por sua vez, com essa trajetória dos *Testes ABC*, o mais duradouro aspecto do ato fundador: sua transformação em senso comum de que decorre um “saber-fazer” automatizado – no qual operam fundamentos teóricos “silenciados” - , cuja repetição, por sua vez, confere irreversibilidade ao “progresso científico” e permite ecoar como certo e definitivo aquele anúncio de Lourenço Filho, em 1934, de que nenhuma outra hipótese restaria de pé (MAGNANI, 1997, p. 87).

Nas revistas analisadas encontramos artigos que defendiam a utilização dos testes para organizar as classes primárias e, assim, otimizar o trabalho pedagógico realizado pelo professor. Três deles, por exemplo, foram publicados na revista de nº 9. O primeiro deles é de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro, trata-se de um texto teórico em que apresenta alguns testes utilizados para medir a inteligência dos indivíduos: a escala métrica de Binet e Simon, seis escalas individuais (Escala de execução, de Porteus, de Haines, Pintner, Merrill, Yerkes) e cinco escalas coletivas (Nacional, Pressey, Haggerty, Otis, Alfa) (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 9, 1939).

No texto de Cristina Dias, professora técnica de Minas Gerais, é retratado que o ensino primário possui inúmeros problemas, todavia, o primeiro que surgia era o da organização das classes escolares. Com a implantação da Escola Nova, essa organização se tornaria o “o farol que guia não somente o trabalho da professora, mas o trabalho de todo o estabelecimento, a ordem, o progresso da aprendizagem e sobretudo a disciplina” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 9, 1939, p. 16).

A referida professora defendia a utilização do teste, mas não recomendava nenhum em específico, fazia menção às provas pedagógicas de Binet e Simon, aos “baremios” estabelecidos pelo Instituto Rousseau. Relatou que em Minas Gerais, onde o ensino acompanhava as evoluções do Estado Novo, as classes eram organizadas por intermédio dos testes Prime – Limiar – Inicial – ou Binet Terman, os quais permitiam um perfeito conhecimento do perfil intelectual das crianças sem gerar altos custos para a escola, pois, apesar de serem individuais, utilizavam materiais simples, e eram rápidos e seguros. Com isso era possível estabelecer as denominações de classe A, dos melhores classificados; classes B e C, de acordo com a escala numérica, e classe D dos retardados. Essa classificação traria enormes vantagens, primeiro que a professora conhecendo as reações dos alunos teria segurança para organizar o ambiente de forma que a criança pudesse se desenvolver sobre todos os pontos de vista – físico, intelectual, moral e social. Segundo, como a criança era o centro de interesse da escola, teria suas capacidades mais aproveitadas e suas necessidades atendidas, tendo assim, uma aprendizagem segura e desenvolvimento de hábitos, de atitudes e de habilidades necessárias à sua vida futura.

No terceiro texto, de Jandira Hermano, também temos a defesa dos testes. Queremos destacar uma colocação feita por ela: “Atualmente, e já em grande escala, adotados, no Brasil, os testes se prestam, alem de indicar o coeficiente intelectual, á seleção de grupos sociais, medida esta empregada para *evitar ataques, e complexos de inferioridade em crianças* em diferente setores de condição de vida” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 9, 1939, p. 19, grifo nosso).

Não seria possível discutir o destino da criança sem se referirem ao professor e à família. No que tange ao professor, o ponto fundamental para o exercício do magistério, além da formação, era a personalidade e o dom, além de delegar a ele toda a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino.

Para a professora Alice de Aquino, o educador exercia uma grande influência no desenvolvimento da criança, porém, havia aqueles que contribuíam de forma satisfatória, como também aqueles que, “sua simples presença, molesta a criança” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 12, 1940, p. 9). Faz uma afirmação um tanto contundente, que “toda eficiência do ensino, depende do professor” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 12, 1940, p. 9), por isso ele precisa se fazer querido, assim tudo correrá bem e de forma proveitosa. Para conseguir um ambiente de cordialidade, determinava que o professor fosse para a escola sempre de ânimo igual, pois as crianças não tinham culpa de seus problemas; que não promedessem castigos, mas se o fizessem, que os cumprissem; que não usassem o quadro-negro para registrar nome de alunos de menor conduta para não se sentirem diminuídos; e que não demonstrassem predileção por nenhum aluno, mesmo que isso fosse natural, pois na escola não poderia haver distinção entre o rico e o pobre, o bonito e o feio, todos deveriam ter os mesmos direitos e as mesmas regalias. Segundo esses preceitos, dois terços dos problemas dos professores estariam sanados e a simpatia dos alunos cresceria e a alegria reinaria. A professora também lista dez características para tornar as aulas proveitosas. Nelas, podemos visualizar os preceitos da Escola Nova como o trabalho em grupo, o respeito à individualidade, a oportunidade de os alunos raciocinarem e a disciplina pelo trabalho (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 12, 1940).

No texto de Damores do Amaral, temos a afirmação de que a remodelação da escola depende, quase exclusivamente do professor, que faz o papel da família e da pátria, ambas unidas na educação de seus filhos. Como exemplo vivo de seus alunos, deve ter alma límpida e polida, ser protótipo de honestidade, de virtude, do trabalho, da perseverança e do dever. Para ela, a função de mestre só deveria ser exercida por pessoas generosas, devotadas, verdadeiras missionárias da alfabetização brasileira, que deveriam dedicar-se ao magistério com patriotismo, preparando as crianças para, amanhã, serem o orgulho do Brasil e de Goiás (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 13, 1940).

A sexta e última tese, abarcou a saúde pela escola primária. O médico, Dr. Borges dos Santos foi convidado para professar sobre a higiene infantil, na primeira parte de sua palestra se referiu aos cuidados da criança pela mãe, desde o nascimento. Na segunda parte os cuidados praticados pelo professor no espaço escolar, afirmado ser ele o maior executor das medidas aconselhadas pela higiene, as quais destacou:

[...] a escolha do local para o edifício da escola, a pevisão interna para a distribuição das salas de aula, a penetração da luz nos diferentes compartimentos, o asseio e a conservação do prédio, a distribuição d'água pelo edifício, a colocação das fossas sanitárias, a insolação dos pátios de recreio, tudo isso a professora deve mencionar ao seu relatório [...] A atenção do professor deve ser também atraída para o mobiliário escolar. Assim deve reclamar para a sua escola ou grupo um mobiliário decente, embora não luxuoso, [...] (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 10-11).

A higiene representava muito mais do que os cuidados com o corpo da criança, mas havia uma preocupação com a estrutura física das escolas ou dos grupos escolares e com o material utilizado. Nos regulamentos de ensino havia uma série de prescrições concernentes a essas questões, mas uma que chamou a atenção foi a do disciplinamento dos corpos, e o Dr. Borges se refere a um deles quando relata a necessidade do professor, durante os exercícios de escrita, treinar as crianças no ambidextismo, para que não deixassem de escrever caso viesse a acontecer um acidente ou uma moléstia em uma das mãos.

Outra questão defendida pelos higienistas eram os exercícios físicos para tornar o corpo sadio, questão debatida por Pedro Celestino da Silva Filho em sua tese “A Escola Nova sob triplice aspecto da educação: física, sanitária e moral”. Para ele, “a educação física, juntamente com a educação moral, sanitária e intelectual, constituem as colunas sobre que se ergue o soberbo edifício da integridade educacional, visada pela Escola Nova, mantendo, pois, um perfeito equilíbrio fisiológico e psicológico” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 46).

Pedro Celestino lastimou a falta de professores especializados em educação física, com exceção do Grupo Escolar Modélo, porque para servir às faculdades seria vital um corpo sadio, vigoroso, ágil e estético, por isso clamava que os dirigentes incluíssem na legislação de ensino o lugar de professor de educação física com as mesmas vantagens inerentes aos demais professores, o que também se transformou em uma das reivindicações da elite do professorado goiano ao governador do estado.

Outra reivindicação era a criação de um serviço de assistência médica e dentária nas escolas, bem como um posto de higiene escolar pelas prefeituras, custeado pela verba Assistência Social.

No aspecto moral, os primeiros pontos deveriam ser a respeito de Deus e da caridade. Devia formar nas crianças e jovens hábitos de honestidade, para criar para a pátria gerações cheias de equilíbrio, afinal “a pátria precisa de homens assim, firmes e corajosos, mais disciplinados, homens afeitos à ordem, aptos para a liberdade e dignos da fortuna” (REVISTA

DE EDUCAÇÃO, n. 3<sup>89</sup>, 1938, p. 28). E quem é o responsável pela boa ou pela má educação? O professor, pois está em suas mãos o grave ofício de afeiçoar e de preparar o espírito da juventude.

O I Congresso de Educação de Goiás foi considerado, pelos seus idealizadores, um sucesso, várias decisões em prol do ensino foram tomadas e o governo ficaria encarregado de torná-las uma realidade para alavancar a educação no estado e consequentemente contribuir para o progresso educacional dos municípios.

Para os dirigentes do estado de Goiás, a *Revista de Educação* estava contribuindo para a formação do professorado goiano, difundindo o novo ideário proposto pela Escola Nova, razão de sua criação. Em vários momentos seu cabedal sucesso era profetizado por professores, diretores, dirigentes do estado e membros da comunidade.

Mediante a análise do *Correio oficial* e da *Revista de Educação* de Goiás, foi possível verificar que ambos serviram de veículo de disseminação do ideário da Escola Nova para o professorado goiano. O caráter psicopedagógico e a nova concepção de infância que foram atribuídos à instrução pública primária, requisitaram ressignificar as disciplinas escolares e incluir no espaço escolar uma série de atividades curriculares e extracurriculares, a fim de que os pressupostos de renovação pedagógica pudessem ser concretizados. No estado de Goiás o governo se empenhou na ampliação e na diversificação curricular, bem como na adoção de novos métodos pedagógicos e de novas atividades como o cinema e os trabalhos manuais, os quais foram extensivamente divulgados nas páginas do *Correio oficial* e da *Revista de Educação*.

Com relação ao objetivo proposto para a seção que era verificar se os pressupostos da Escola Nova foram utilizados no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana, verificamos que as reformas empreendidas tiveram como base teórica o ideário escolanovista. Os governantes de Goiás empregaram o jornal e a revista na tentativa de formar o professorado goiano para que se tornasse apto a renovar o ensino público primário.

Sendo assim, ponderamos que o *Correio oficial* e a *Revista de Educação* foram dois veículos utilizados para difundir os pressupostos da Escola Nova na tentativa de renovar o ensino, ratificando nossa hipótese inicial que consiste em afirmar que os diferentes governos que estiveram à frente do estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, realizaram diversos atos em prol da renovação pedagógica na instrução pública primária goiana.

<sup>89</sup> A *Revista de Educação* nº 3 apresentou a continuação da Tese *A escola nova sob tríplice aspecto da educação; física, sanitária e moral* apresentada no I Congresso de Educação de Goiás.

### **3 NACIONALISMO E MORALIDADE NOS PROJETOS DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA**

O objetivo desta seção foi investigar se o ideário nacionalista e a moralidade influenciaram as reformas da instrução pública primária goiana. Para tanto, realizamos uma breve análise do surgimento das propostas nacionalistas, estabelecemos a relação entre a Escola Nova e a moralidade, e em seguida analisamos como essas ideias permearam as prescrições apresentadas pelos agentes reformadores da instrução pública primária presentes na *Revista de Educação de Goiás* e no *Correio oficial de Goiás*.

#### **3.1 Propostas nacionalistas**

O nacionalismo não comporta um único sentido, ele pode ser entendido “como uma apropriação histórica e cultural de valores e tradições, por diferentes tendências do espectro político. Isso explica seu caráter abrangente e ambíguo, passível de diferentes apropriações” (JESUS, 2012, p. 13-14).

Oliveira (1997) explica que Nação, na visão de Benedict Anderson, é uma comunidade imaginada. Pessoas de diferentes lugares, passam a se identificar com um território e/ou com um estado, mesmo não possuindo a mesma religião ou a mesma etnia. A homogeneização da população de um país é então construída, por meio de ações empreendidas pelo Estado e estes se sentem unificados por origens comuns e passam a falar a mesma língua e aprender a mesma história. Neste sentido, o Estado atuará sobre os fundamentos culturais que estiverem a sua disposição. No final do século XIX, essa atuação se concentra nos meios de comunicação (imprensa, rádio, cinema), bem como na instrução primária com o propósito de disseminar uma herança comum, idealizando e inculcando tradições. O objetivo do Estado é homogeneizar e padronizar seus habitantes, dessa forma, “a língua nacional escrita e uma língua falada, compreensível para a massa, passam a ser a verdadeira fronteira natural da nação. A bandeira, o hino nacional, os feriados nacionais são parte deste processo de construção de uma memória nacional capaz de organizar e de disciplinar indivíduos” (OLIVEIRA, 1997, p. 186).

Ainda na visão da autora, o novo carece ser aceito como fato verdadeiro, para que isso aconteça ele precisa se relacionar às experiências anteriores, com isso se produz uma familiaridade e/ou estranhamentos e distinções que ocorrem mediante à linguagem oral, escrita e visual. De tal modo, “as identificações são dominadas pela semelhança versus diferença, e pela igualdade versus hierarquia. *Nós e eles, igual e superior* sintetizam este processo. A nação

é uma das formas de construção de identidade, como o lugar de origem, a família, a religião, a etnia (OLIVEIRA, 1997, p. 186).

A questão nacional no Brasil é marcada por entraves entre perspectivas nacionais distintas. No início do período republicano temos dois modelos de identidade nacional, sendo que o primeiro aferia positivamente o passado colonial e imperial, confiando na excelência das tradições oriundas da colonização portuguesa e da ação da igreja católica. Nesse contexto a nacionalidade representava a defesa e a valorização do singular e não se admitia como modelo a sociedade americana proveniente da colonização inglesa e do protestantismo. O segundo, acreditava que a república era o caminho para romper com o passado português materializado no regime da monarquia. O intuito era integrar o Brasil ao mundo americano e o nacionalismo seria o resultado da luta contra o passado, da edificação de uma nova sociedade politicamente organizada pelos nacionais, no qual teriam lugar de destaque as classes empresariais brasileiras<sup>90</sup> (OLIVEIRA, 1997).

Outro embate foi o proveniente da intelectualidade científica da época, que calcados em princípios evolucionistas estruturados sobre a desigualdade das raças, apregoavam que a miscigenação teria comprometido os alicerces da nação, por isso alimentavam um exacerbado pessimismo em relação ao destino do país. E, por último, temos o ufanismo nos primeiros anos do século XX em que a nacionalidade era pensada como fruto das condições naturais da terra. Independentemente do regime político e das diferenças partidárias, a natureza exuberante garantiria um futuro promissor<sup>91</sup> (OLIVEIRA, 1997).

Os republicanos se engajaram na construção de uma mentalidade que “mostrassem como o regime republicano tinha sido sempre uma aspiração sufocada pelo governo imperial” (OLIVEIRA, 1997, p. 188). Portanto houve um combate ao passado, considerado atrasado, retrógrado, e a identidade nacional deixa de lado a escravidão e o império na busca de uma regeneração social, de uma nova sociedade moderna.

Foi com a Primeira Grande Guerra que as ideias nacionalistas se materializaram de forma mais concisa, com um rudimentar corpo de doutrina e estratégias de ação. Olavo Bilac inicia uma campanha em prol da disseminação dessas ideias, por meio de palestras proferidas

<sup>90</sup> Essas duas vertentes podem ser apresentadas por dois autores. Eduardo Prado, ao negar as virtudes atribuídas ao republicanismo norte-americano e ao apresentar uma sofisticada defesa do regime monárquico, foi tomado como modelo da vertente conservadora do nacionalismo. Raul Pompéia, por sua vez, congrega e consagra os argumentos em favor do nacionalismo republicano, em sua luta marcada por forte conteúdo antilusitano (OLIVEIRA, 1997, p. 187).

<sup>91</sup> O ufanismo representado por Afonso Celso – juntando às qualidades da terra e os valores das três raças originárias – operava assim a paz dos espíritos prometendo dias melhores no futuro, já que a natureza dava fundamento a tais esperanças (OLIVEIRA, 1997, p. 187).

a estudantes, intelectuais e militares, que posteriormente originam a obra *A defesa nacional*, editada em 1917. A primeira delas foi pronunciada na Faculdade de Direito de São Paulo, no dia 9 de outubro de 1915, em que lança as sementes da futura organização nacionalista e que posteriormente resulta na criação da Liga da Defesa Nacional, organizada por Pedro Lessa, Miguel Calmon e Olavo Bilac, que tinham como objetivos:

estimular o patriotismo consciente e cohesivo; propagar a instrução primária, profissional, militar e cívica; e defender: com a disciplina, o trabalho; com a força, a paz; com a consciência, a liberdade; e, com o culto do heroísmo, a dignificação da nossa história, e a preparação do nosso porvir (BILAC, 1917, p. 76).

Durante as palestras, como em outras ocasiões, Bilac denunciava a apatia, a indiferença e o comodismo, o arrivismo e a falta de solidariedade da população brasileira. Para ele os imigrantes europeus mantinham a sua língua e os seus costumes, fixavam raízes e prosperavam, mas a “nossa língua fenece, o nosso passado apaga-se...” (BILAC, 1917, p. 6).

Para Bilac (1917, p. 4-5), o país possuía ausência de patriotismo, falta de crença e de esperança: “O que me amedronta é a mingua de ideal que nos abate. Sem ideal, não ha nobreza de alma; sem nobreza de alma, não ha desinteresse; sem desinteresse, não ha cohesão; sem cohesão, não ha pátria”. Dentro da perspectiva de Bilac, a escola primária e o exército eram as instituições formadoras do patriotismo, os professores e os militares eram educadores encarregados da missão de defender e de salvar a pátria. Ele acreditava que o exército era o caminho viável para criar no povo brasileiro o amor à pátria, posto que,

O melhor meio para combater a possível supremacia da casta militar é justamente a militarização de todos os civis: a estratocracia é impossível, quando todos os cidadãos são soldados. Que é o serviço militar generalizado? É o triunfo completo da democracia; o nivelamento das classes; a escola da ordem, da disciplina, da cohesão; o laboratório da dignidade própria e do patriotismo. É a instrução primária obrigatória; é a educação cívica obrigatória; é o asseio obrigatório, a higiene obrigatória, a regeneração muscular e psychica obrigatória (BILAC, 1917, p. 7).

Para a prosperidade do Brasil, segundo Bilac, eram indispensáveis dois pontos: o civismo e a educação. Todavia, o país estava povoado por analfabetos e a instrução primária, a cargo dos governos locais, era usada, muitas vezes, como “uma das rodas da engrenagem eleitoral de campanário, um dos instrumentos da maroteira política” (BILAC, 1917, p. 6). Dessa forma, Bilac defendia a instrução e a defesa do país pelos livros e pelas armas, pois a segurança

da pátria dependia da inteligência e da força: “o estudo defendendo a civilização, e a disciplina defendendo o estudo” (BILAC, 1917, p. 100).

A divergência cultural do país foi considerada um empecilho para a construção de uma nação moderna, mas por meio da educação acreditava-se ser possível atuar eugenicamente sobre a população, não no sentido de melhoramento das raças, mas no sentido de transformar o caráter negativo que delegavam ser herança de algumas etnias miscigenadas no Brasil. Essa homogeneização social era em prol de interesses econômicos de um estado composto por grupos com interesses próprios, necessitava formar o cidadão para o trabalho, comprometido com a nação e com o progresso.

A educação assumia, aos olhos dos homens comprometidos com essas propostas, lugar preponderante. Esperava-se que ela aliasse o ensino do alfabeto à difusão do sentimento patriótico e das noções de cidadania. O conteúdo programático deveria reservar espaço privilegiado para a língua, a literatura, o folclore, a história e a geografia nacional, além de infundir o culto e o respeito pela bandeira, pelo hino, pelas festas cívicas e pelos nossos heróis (LUCA, 1999, p. 301).

Outro empecilho era a presença dos estrangeiros, que traziam consigo seus hábitos e seus costumes e, logicamente, influenciavam o mundo do trabalho. Mas a escola também poderia limitar a influência dos estrangeiros, ensinando nossa língua, nossa história e, com isso, transformá-los em verdadeiros cidadãos.

A imigração no Brasil era significativa, dessa forma, “todas as raças terão de caldear, ao lado da perfeita igualdade entre os filhos de classes diferentes e de povos diversos, deve ser revigorado, na escola, o espírito de unidade nacional, de congraçamento dos irmãos do continente e, afinal, de simpatia e de afeto entre as nações” (LEÃO, 1926, p. 137).

A Escola Pública foi considerada pelos intelectuais republicanos como a instituição capaz de formar o cidadão requerido pela república para erigir a nação que desejava. Os problemas nacionais existiam, mas eram provenientes do passado, como a mistura das raças devido a colonização, a falta de higiene por causa da miséria e da falta de educação, o analfabetismo por causa da ausência de compromisso da monarquia com a educação dos pobres, entre outros. Para superá-los, o governo republicano requisitava a participação popular para construir uma nação moderna cujo modelo era oriundo da civilização europeia. A elite brasileira “gostaria de ser europeia, mas a infelicidade do destino a fez nascer nos trópicos. O melhor que ela pôde fazer foi manter-se o mais fiel possível aos cânones da matriz (Portugal, Inglaterra, França)” (OLIVEIRA, 1997, p. 189).

Era forçoso mudar os hábitos e os costumes da população e a Escola Pública seria o local apropriado para incutir nas crianças normas de comportamento adequado, a escola deveria zelar pela integridade física e moral da população. “É da maioria que é preciso cuidar, e se a República parece ter falhado aos seus ideais, é porque tem faltado ao seu dever primordial – que é da essência mesmo do regime – a educação e o preparo da massa popular [...]. A monarquia dirige, a República educa e instrui” (BOMFIM, 1904, p. 23).

Para a construção do progresso carecia formar os trabalhadores, tornando-os obedientes, organizados e disciplinados, por isso, a diferença cultural não era de fato uma ameaça para alguns<sup>92</sup>. Em defesa dos mestiços, Bilac (1917, p. 131) declarou em um dos seus discursos:

Attendendo ao caso particular do Brazil, lembremos que foram os nossos mestiços, que, em grande parte, na época colonial, fizeram a exploração e a defesa do território do paiz: e, durante a época do Império, sustentaram com a sua bravura e o seu sangue as guerras do sul; e, ainda agora, estão desbravando as regiões brutas do Acre... Poderemos acreditar que esta mistura de raças seja incapaz?

A verdadeira ameaça estava na preguiça, na indisciplina, na desordem, enfim, em tudo que fosse contrário à ordem e à obediência. “Se a civilização atual é capacidade de trabalho e trabalho bem dirigido, não vejo porque ela não possa triunfar galhardamente [...]. Como transformar um povo se, enquanto o mundo todo trabalha, ele repousa e cochila? Fazendo-o trabalhar, ensinando-o a trabalhar” (LEÃO, 1917, p. 26). Com a ordem e com o trabalho do povo se alcançaria o progresso.

Como no sertão havia homens fracos e desanimados, porque não se alimentavam, não trabalhavam e não pensavam, bastava dar a eles uma boa alimentação, trabalho, exercício e instrução e, então, eles seriam tão bons como qualquer homem forte da mais forte nação do mundo (BILAC, 1917). Nesse contexto, a disciplina e a ordem passam a ser fundamentais para que houvesse pátria e para que a Liga de Defesa Nacional se disseminasse pelo Brasil para inculcar os valores nacionais por meio do civismo e da educação. Sua propaganda resultou na criação de outras instituições similares como a Liga Nacionalista do Brasil e as ligas nacionalistas estaduais.

Destaque para a Liga Nacionalista de São Paulo por sua maior influência e continuidade de ação, que, apesar de manter os ideários da Liga de Defesa Nacional, compromete-se mais

---

<sup>92</sup> De acordo com Luca (1999, p. 167), nas décadas de 1910 e 1920, assistiu-se tanto a difusão e a consagração de uma leitura positiva da mestiçagem, quanto a emergência de uma interpretação apoiada em princípios higiênicos e eugênicos.

com questões de natureza política do que militares. A Liga Nacionalista do Brasil considerada como um prolongamento da Liga de São Paulo, propõe-se a:

lutar pela federação e unidade nacional, pela efetividade do voto, pelo desenvolvimento da educação cívica, da educação primária, secundária e profissional. Mantém-se o amor à pátria e às tradições nacionais, a obrigatoriedade do ensino da língua, da história e da geografia pátrias em escolas estrangeiras existentes no país, a educação física, o escotismo, as linhas de tiro e o preparo militar, enquanto se destacam o “combate à abstenção e fraude do voto e propaganda da obrigação legal do voto, da liberdade do eleitor, e da verdade da apuração” (NAGLE, 2009, p. 60).

Amparada por novos objetivos relacionados a questões políticas, mais especificamente ao exercício do voto, a Liga Nacionalista de São Paulo lança campanha de combate ao analfabetismo, posto que a alfabetização permitiria que a população gozasse de direitos políticos. Como o art. 70, § 2º da Constituição Federal (1891) determinava que os analfabetos não poderiam exercer o direito ao voto, a Liga empreende um esforço salutar para disseminar a instrução pública, mas não porque estava imbuída de um espírito humanitário ou patriótico, a verdadeira razão era de caráter eminentemente político. Ela também se empreende em combater a abstenção eleitoral, para tanto estimula o alistamento, bem como formula várias representações para mostrar a necessidade de uma legislação mais disciplinadora no que tange à obrigatoriedade da inscrição eleitoral e o segredo absoluto do voto. Esse último, torna-se o ideário da Liga Nacionalista de São Paulo, que passa a considerá-lo como o remédio único e eficaz para combater o mal que aflige o país, cuja população inerte é a responsável (NAGLE, 2009).

Temos então, duas orientações do movimento nacionalista: a Liga de Defesa Nacional, com cerne no serviço militar, e a Liga Nacionalista de São Paulo com cerne na política. A partir daí, concatenando com as mesmas ideias e os mesmos princípios das duas ligas, e acrescentando outras, surge uma nova orientação, que se agrega a revista *Braziléa*: revista mensal de propaganda nacionalista, Sociologia, Arte, Crítica; fundada em 1917 no Rio de Janeiro, por Álvaro Bomilcar, Dr. Arnaldo Damasceno e Jackson Figueiredo<sup>93</sup>. O discurso nacionalista

---

<sup>93</sup> Destacam-se, entre seus colaboradores, nomes que dialogavam com as diversas formas de nacionalismo da época. Jackson Figueiredo e Padre Antonio Carmelo discutiam o nacionalismo católico; Félix Amélia propunha a nacionalização do comércio e Álvaro Bomílcar expunha os princípios do nacionalismo nativista. Além disso, pode-se salientar a participação de Afonso Celso e Lima Barreto, em alguns números de *Braziléa*. Na segunda fase, conta-se com a participação de futuros integralistas com Ovídio da Cunha e Plínio Salgado e, ainda, publica-se trechos dos manifestos integralistas (LUCA, 2011, p. 68).

imperativo da revista era a luta contra a hegemonia dos portugueses nos diversos setores sociais e a valorização da mestiçagem na constituição do povo brasileiro.

Conforme seu programa, a revista tinha como objetivo propagar e defender o brasileirismo. Álvaro Bomícar, intelectual nacionalista nativista, entendia que os males da nação estavam relacionados à colonização e à presença dos portugueses no Brasil, especialmente no Rio de Janeiro. Este então passa a ser o tema principal veiculado pela revista, juntamente com a nacionalização das instituições brasileiras. A participação de Jackson Figueiredo na primeira fase da revista (1917-1918) vai privilegiar publicações do nacionalismo católico, que vão continuar na segunda fase (1931-1932) somadas às proposições de apoio ao Governo Provisório de Getúlio Vargas, aproximando do integralismo nos seus últimos anos (LUCA, 2011).

Também eram objetivos da revista, de acordo com seu programa, “sustentar a ordem constitucional republicana, lutar pelo conservadorismo, fazer a propaganda do Brasil, estreitar a federação política e espiritual, pela divulgação da obra de Farias Brito<sup>94</sup>, manter a tradição, mudar a capital para o planalto de Goiás etc.” (NAGLE, 2009, p. 63).

Esse grupo não se contentou apenas com a comunicação de ideias por meio da revista *Brazileá*, dois anos após funda a Propaganda Nativista. De caráter puramente político, propagou por diversos estados, seu programa residia em propiciar:

[...] a emancipação intelectual, financeira e econômica do Brasil; o desenvolvimento das ideias republicanas e democráticas; os sentimentos de solidariedade entre as nações americanas, desdobrando a Doutrina de Monroe, o combate à projetada Confederação Luso-Brasileira; o valor intrínseco da raça; a educação cívica; a maior proporção de empregados brasileiros em casas comerciais estrangeiras; a limitação da capacidade aquisitiva de bens imóveis por parte de estrangeiros; a disciplinação da imigração estrangeira, favorecendo somente a que se destina aos serviços da lavoura; a reivindicação dos direitos do proletariado; a incorporação da mulher ao movimento etc. (NAGLE, 2009, p. 64).

Por meio de *Brazileá*, e também da *Propaganda nativista*, surge uma nova forma de conscientização dos problemas brasileiros, embora permaneça no campo de verificação dos acontecimentos e não tenha suporte teórico consistente. Todavia abre margem para novas discussões referente ao “sentimento antiportuguês, a filiação ao catolicismo e uma atitude positiva com relação aos valores essencialmente brasileiros” (NAGLE, 2009, p. 65).

---

<sup>94</sup> Principais obras: *Finalidade do mundo* (3 vols.), *A verdade como regra das ações*, *A base física do espírito* e *O mundo interior*.

Em substituição à *Brazilea*, surge em 1920 o panfleto nacionalista *Gil Blas*<sup>95</sup>, que passa a ser o órgão oficial da Ação Social Nacionalista, instituição cívico-patriótica, considerada por seus idealizadores como um:

[...] grêmio de paz, de concórdia, fraternidade, defesa e preservação, cujos desígnios estão consubstanciados no ideal de brasiliade, que significa saturação, impregnação, fecundação, integração do espírito, das aspirações, das esperanças, das potencialidades e virtualidades do Brasil no seio do próprio Brasil (NAGLE, 2009, p. 65).

O panfleto *Gil Blas* foi fundado e dirigido por Alcibiades Delamare Nogueira da Gama, que também foi o redator chefe, no Rio de Janeiro. Seu primeiro número foi publicado em 13 de fevereiro de 1919, mas foi no panfleto publicado em setembro de 1920 que suas diretrizes e suas principais reivindicações das entidades representativas se apresentaram, conforme disposto na Figura 16.

---

<sup>95</sup> O título *Gil Blas* remete ao romance de René de Lesage, publicado no século XVIII, a um jornal (1879-1914) e a uma revista francesa (1891-1903). Lesage (1668-1747), novelista e dramaturgo francês, autor de várias peças e novelas satíricas, escreveu *Gil Blas de Santillane*, considerada sua principal obra. Escrita entre 1715 e 1747, em quatro volumes, a novela narra as aventuras de *Gil Blas*, filho de escudeiro de Oviedo (Espanha), que pretendia estudar em Salamanca. No seu percurso em direção à universidade, envolveu-se com bandoleiros e participou de várias outras aventuras até chegar ao seu destino. Juntamente com Miguel de Cervantes, Lesage ocupa lugar de destaque na criação de romances anti-heróis e pícaros, razão pela qual sua obra é frequentemente comparada a *Dom Quixote*. O semanário francês *Le Gil Blas*, por sua vez, foi um jornal literário de Paris, fundado por Augustin Alexandre Dumont. A partir de 1891, o jornal distribuiu aos assinantes um suplemento semanal, com direção de René Mizeroy. Assim surgiu a revista *Gil Blas Illustré*, que se tornou mais conhecida que o próprio jornal. O semanário não se dedicou apenas à literatura, mas também à música, artes plásticas, teatro e sátiras de caráter político-social. *Gil Blas Illustré* circulou até 1903 e foi sinônimo de qualidade material, intelectual e de crítica política. Tal prestígio da revista francesa motivou o lançamento em 1895, no Rio de Janeiro, pelo jornalista V. Godinho, de um *Gil Blas*, cujo subtítulo era “diário da tarde, social, artístico e satírico”. Em 1919, após mais de vinte anos, o título *Gil Blas* voltou a estampar as páginas de uma publicação brasileira e na sua apresentação o diretor Alcebíades Delamare afirmou: “[...] se ela conseguir imitar os processos de crítica e a quintessência de graça do francês de que tomou o nome famoso, satisfará, sem dúvida, ao fito especial de seu programa”. Tais considerações ajudam a compreender a razão da escolha do título, uma vez que se tratava de apresentar a revista “como uma publicação inovadora, crítica e voltada para preocupação com o povo” (JESUS, 2012, p. 31-32).

**FIGURA 16 – Os 12 marcos de *Gil Blas***

## Os 12 marcos de “Gil Blas”

Todos os problemas nacionais-tas estão synthetizados neste vasto programma de combate:

- 1º Mudança da capital da Republica para o planalto central do Brazil, nos termos da Constituição;
- 2º Nacionalização do comércio;
- 3º Nacionalização da imprensa política;
- 4º Nacionalização da costeagem e da pesca;
- 5º Obrigatoriedade do voto e do serviço militar, de par com a regulamentação do trabalho;
- 6º Emancipação da mulher brasileira, integrando-a no seu verdadeiro papel de primordial factor de nossa grandeza moral;

— 7º Fraternização do Brazil com as repúblicas americanas, especialmente sul-continentaes, por meio de uma saia política de concordia, de respeito e de reciprocidade de interesses;

— 8º Emancipação da língua brasileira e nacionalização do nosso theatro;

— 9º Combate ao analphabetismo, pela obrigatoriedade do ensino;

— 10º Saneamento dos sertões;

— 11º Culto cívico dos grandes homens da Patria;

— 12º Ensino da nossa verdadeira historia.

Nota — “*Gil Blas*” pede a toda a imprensa brasileira que transcreva em suas columnas os seus 12 marcos.

**Fonte:** MIRANDA, 2015, p. 43.

Tanto a Revista *Braziléa* como o panfleto *Gil Blas* teve como ponto central a reação contra o elemento português, cujo principal objetivo era divulgar o antilusitanismo, o combate ao estrangeiro. Dentre aqueles existentes no Brasil, os maiores prejuízos ficaram para os portugueses, que foram os bodes expiatórios responsabilizados pela crise econômica da República iniciante, por julgarem ainda existir uma forte dependência econômica, o que poderia levar a um processo de recolonização do Brasil (JESUS, 2012).

E o sentimento antilusitano se propõe, também, em termos de emancipação da língua. Além do ensino obrigatório da língua vernácula, da corografia e da história pátrias, pretende-se codificar a língua brasileira. O esforço para a valorização do que é brasileiro encaminha a ideologia nacionalista para a defesa da mestiçagem, outro ponto fundamental do programa. Trata-se de valorizar o mestiço brasileiro, em oposição às ideias difundidas de que a incapacidade do povo deriva da mistura de raças (NAGLE, 2009, p. 66).

Jackson de Figueiredo, chefe do laicato católico da Ação Social Nacionalista, passa a comandar outra facção dos nacionalistas, tendo como órgão a revista *A ordem* fundada em 1921. O grupo reforça as tradições cristãs e a necessidade de lutar pela autonomia dos brasileiros, mas sem o ódio ao estrangeiro, posto que o verdadeiro nacionalismo é aquele que se estabelece com o amor da Igreja Católica.

No intuito de tornar real a reação católica no Brasil, foram implementados, em 1921, a revista *A Ordem* e, em 1922, o “Centro Dom Vital”. Empreendimentos estes que receberam a contribuição de intelectuais do clero e da sociedade brasileira, com a função de divulgação da doutrina e da projeção da construção de uma cultura católica, o que foi feito por meio da criação de uma biblioteca e de um serviço de informações bibliográficas, bem como da publicação de livros de apologia e outros títulos coerentes com os interesses católicos. Desse modo, o impresso era difundido com vistas à eternização dos valores, dos comportamentos, dos discursos que vivificaram e formaram as sociedades. À frente desse movimento, estavam Dom Sebastião Leme, o clérigo Júlio Maria, Jackson Figueiredo e Alceu Amoroso Lima, todos eles com atuação relevante no seio das estratégias de reação e de restauração católica na época (OLIVEIRA; GATTI JR., 2018, p. 5).

A intelectualidade católica utilizou revistas, jornais e movimentos organizados em várias partes do país, como *A ordem*, para se contrapor a uma sociedade cada vez mais laica e científica e para reacender a força e a fé no catolicism<sup>96</sup>. Havia a pretensão, com essas medidas, de recatolizar a sociedade brasileira, a única forma de promover a salvação nacional (JESUS, 2012).

O nacionalismo não se constituiu apenas como uma atitude contra valores, instituições e grupos estrangeiros, “mas de uma tentativa de reafirmação das peculiaridades e interesses derivados de um conhecimento mais amplo da própria realidade nacional” (NAGLE, 2009, p. 70). Ainda nas proposições do autor, o nacionalismo retratou um esforço para transpor as circunstâncias que favoreciam a tutela estrangeira, além de contribuir na identificação e no maior conhecimento de muitos problemas brasileiros. Embora algumas manifestações nacionalistas tenham ficado apenas no plano patriótico, sem consistência técnica, elas auxiliaram nas discussões sobre o pensamento social brasileiro.

O primeiro movimento nacionalista e antilusitano ocorreu, no estado de Goiás, logo após a abdicação do Imperador D. Pedro I. Os civis e as tropas militares requisitaram que os

---

<sup>96</sup> O embate no campo educacional de católicos e liberais foi travado basicamente em torno da possibilidade de predominar uma visão de laicização da educação escolar no país, o que se deu, principalmente, no período de 1891 a 1932. De um lado, estavam os liberais que propugnavam a obrigatoriedade, a laicidade e a gratuitade de instrução e, de outro, a Igreja, defendendo a sua permanência e influência sobre a sociedade brasileira, por meio também de suas ações e projetos educacionais (OLIVEIRA; GATTI JR., 2018, p. 3).

naturais de Portugal residentes em Goiás, que ficaram conhecidos como “cidadãos brasileiros adotivos”, fossem depostos de seus cargos públicos, começando pelo presidente de Goiás, Miguel Lino de Morais. Conforme os estudos de Vieira (2012, p. 4-5):

Na Cidade de Goiás, os protagonistas das manifestações antilusitanas foram alguns dirigentes oposicionistas e proprietários da capital, que mobilizaram as tropas de primeira e segunda linha e saíram às ruas para solicitar a deposição dos portugueses, que ocupavam cargos públicos na província. A luta, portanto, distanciava-se do radicalismo da Corte, concentrando-se nas disputas pelas funções de prestígio ocupadas pelos portugueses. Tratava-se de um conflito entre as elites, alimentado pelos acontecimentos nacionais, mas com agenda própria.

No dia 14 de agosto de 1831, o vice-presidente Bartolomeu Marques proferiu por meio de um decreto a decisão do Conselho Geral, demitindo assim todos os brasileiros adotivos empregados na província. Além do presidente foram depostos o tesoureiro geral João José do Couto Guimarães, o juiz de fora João Chrisóstomo Pinto da Fonseca, o ouvidor Joaquim Francisco Ponce de Leão, o tesoureiro da Casa de Fundição Tenente-Coronel João Nunes da Silva e o fundidor José da Costa Gomes (VIEIRA, 2012).

As ideias nacionalistas foram, ao longo de décadas, repercutindo no estado de Goiás, já na Constituição Estadual de 1891, o art. 113 estipulava para o ato da posse do presidente, dos membros da Câmara dos Deputados, dos Conselhos Municipais e de qualquer funcionário público, a seguinte declaração: “Por minha honra e *pela Patria*, prometto solemnemente preencher com toda exactidão e escrupulo os deveres inherentes ao cargo de ...., envidando nesse desempenho quanto em mim couber *a bem do Estado e dos meus concidadãos*” (GOYAZ, 1891, p. 15, grifo nosso).

Dentro das ideias nacionalistas, a formação moral do homem se destaca, formação essa que não era tarefa exclusiva da escola, caberia também aos pais e à sociedade. Vejamos como a Escola Nova se posicionava frente a formação moral da criança.

### **3.2 Manifestações do nacionalismo e da moralidade na Escola Nova**

Durante a Idade Média, o ensino da moral manteve estreita ligação com a religião, por isso adotava um caráter propriamente teológico. A educação moral separada da confissão religiosa só foi possível por intermédio da filosofia do século XVIII. Posteriormente, esse ensino de moral e civismo foi difundido no século XIX pelos positivistas e em seguida pelos

sociólogos. Em 1882, a França a coloca em prática e torna obrigatório, em suas escolas, a instrução moral e cívica de caráter leigo (AGUAYO, 1959).

Mas, apesar desse novo entendimento concernente ao ensino da moral nas escolas, pedagogistas como Stanley Hall e Claparède defendiam a ideia de que sem a religião a criança não era capaz de submeter-se a uma vida moral. O ensino de uma moral autônoma é tido como superficial, contrário à natureza infantil, podendo até se tornar um perigo para a criança. Todavia, na visão de Aguayo (1959), como os pais de família pertencem a diferentes confissões, ou às vezes não pertencem a nenhuma, na escola pública o ensino da moral não pode deixar de ser estritamente leigo. Todavia, a moral leiga ainda permanecia, de alguma forma, ligada à religião<sup>97</sup>.

Muitos assuntos demasiadamente abstratos e descontextualizados do universo infantil foram sendo retirados, ao longo dos tempos, da instrução moral, melhorando assim seu conteúdo e técnicas. A Escola Nova encarregou-se de introduzir “as doutrinas da socialização da criança, do governo autônomo<sup>98</sup> e da comunidade do trabalho. De acordo com essas doutrinas, o aluno deve ser o principal agente de sua educação moral” (AGUAYO, 1959, p. 248-249). A escola passa a ter o papel de oferecer à criança um meio propício ao desenvolvimento da consciência moral, da autodisciplina e da colaboração e auxílio mútuo dos alunos.

A criança pequena é considerada um ser amoral, nem boa, nem má, pois desconhece as normas da conduta ética e não tem consciência moral. Na primeira infância ela agirá de acordo com os impulsos do momento, podendo ser boa ou má, generosa ou egoísta, mas sem a menor ideia do dever moral. Durante a execução de suas ações ela vai percebendo que os adultos que a rodeiam vão reprimir ou incentivar os atos praticados por ela, com elogios e recompensas, ou com reprimendas e castigos, o que resultará para ela em prazer ou dor, constituindo assim a primeira base da educação moral.

Na segunda infância e com a participação em outros grupos sociais, além da família, a criança precisa se ajustar a novas normas de conduta moral que esses espaços sociais determinam, como a escola. Ela passa a adaptar sua conduta às regras estabelecidas, e as vê

---

<sup>97</sup> Assim o entendem os criadores da escola leiga, como BUISSON, PÉCAUT E STEEG, os quais sustentam que a moral deve ensinar-se com *espírito religioso*. É assim também que se faz nas escolas norte-americanas e de outros países, onde o laicismo jamais foi interpretado como sinônimo de tendência *irreligiosa* nem, muito menos, de *anti-religiosa* (AGUAYO, 1959, p. 248).

<sup>98</sup> O regime de governo autônomo é o único princípio à educação do cidadão. Esse sistema se opõe ao egoísmo e desperta nos jovens forte espírito de solidariedade e auxílio mútuo; estimula e fortifica a disposição de expor as próprias opiniões e agir de acordo com a própria personalidade; contribui para formar hábitos e atitudes de autogoverno; desenvolve a consciência da responsabilidade, admirável instrumento de educação cívica; cultiva o sentimento de respeito aos outros e, em suma, desperta e estimula a consciência social (AGUAYO, 1959, p. 265).

como expressão da vontade geral, e os ideais morais mais abstratos ainda não têm nenhum sentido para ela.

Posteriormente, ao relacionar-se afetivamente com seus membros familiares e com seus amigos, e com certas ideias abstratas (respeito, deveres), a criança vai, pouco a pouco, adquirindo consciência de sua personalidade social, e então:

Desenvolve-se a olhos vistos o sentimento de amor-próprio bem compreendido, isto é, de seu próprio valor e dignidade; a consciência moral se desenvolve; as reações morais são cada vez mais reflexivas e precisas; a criança julga espontâneamente o valor moral de suas ações e goza ou sofre, independentemente de toda coação externa, com a idéia de seus triunfos ou de suas fraquezas morais (AGUAYO, 1959, p. 250).

Na próxima etapa a criança entra na fase da adolescência, “no qual a lei moral é concebida como norma ou ideal de conduta favorável ao bem comum e obediente ao mandato da própria consciência” (AGUAYO, 1959, p. 250). O ponto crucial do desenvolvimento moral da criança se refere ao cultivo e à formação dos sentimentos e das atitudes afetivas, quer sejam concretos, quer sejam abstratas, pois a medida que se formam, “a consciência moral se desenvolve e se torna cada vez mais reflexiva e eficiente, até converter-se no a que se dá o nome de *razão prática*, isto é, o exame reflexivo, guia e autodireção da conduta, de acordo com sólido critério de apreciação moral” (AGUAYO, 1959, p. 251, grifo do autor).

Com base nessas concepções é um erro pensar em uma educação moral assentada na formação de hábitos de conduta moral. Por serem concretos e específicos, só adquirem valor em situações concretas e equivalentes àquelas que os originaram e o valor do caráter moral se prova em situações não habituais, que necessitam reflexões, ou seja, um verdadeiro exercício de consciência moral. Mas essa consciência não é indefectível, por isso precisa passar por critérios de apreciação, pelo crivo do bem comum, do bem-estar do nosso semelhante, critérios esses que se exprimem nas normas e nas ideias morais. E mais ainda, esses critérios não podem ser impostos, “daí a necessidade de realizar a educação moral em um meio que dê estímulo frequente ao exercício da consciência moral e ao conhecimento das normas morais. A moral é fruto da experiência infantil, inteligentemente guiada pelo educador” (AGUAYO, 1959, p. 251).

Mas todo esse contínuo processo de formação moral é uma árdua tarefa, principalmente para as escolas que adotam uma prática pedagógica pautada na passividade do aluno. As virtudes cultivadas pela escola – obediência, disciplina imposta, docilidade – não adquirem nenhum valor atrás dos muros da escola. As atitudes, os sentimentos e os hábitos morais das

crianças carecem ser formados em situações reais e concretas e para tanto os escolanovistas propunham que a escola se convertesse em uma comunidade de trabalho, para que a formação de hábitos e atitudes morais, bem como o frequente exercício da consciência moral e das normas de conduta, materializassem-se pela sanção das reações coletivas. Era papel da escola “[...] satisfazer aos instintos sociais do aluno, a quem mostrará o valor e a necessidade de cooperação, da bondade, da solidariedade, do desinteresse e do auxílio mútuo. Característica da escola deve ser a formação de enérgico espírito social” (AGUAYO, 1959, p. 252).

Para Dewey (1979) o espírito social é uma condição vital para uma eficiente educação moral, sua ausência se torna a maior ameaça para o trabalho escolar. Para que esse espírito esteja ativamente presente é essencial satisfazer as seguintes condições:

I – Em primeiro lugar, a vida na escola deve ser como em uma sociedade, com tudo o que isto subentende. A compreensão social e os interesses sociais só se podem desenvolver em um meio genuinamente social, onde exista o mútuo dar e receber, na construção de uma experiência comum. [...]

II – Deve haver continuidade entre o aprendizado escolar e o extra-escolar. Deve existir livre interação entre os aprendizados. Isto só é possível quando existem numerosos pontos de contacto entre os interesses sociais de um e de outro (DEWEY, 1979, p. 394).

Para o referido autor, a escola precisa abrir-se para um ambiente social, não pode ser um local para apenas estudarem lições, separada da vida, sendo vital constituir-se em uma sociedade em miniatura, em que o estudo e o desenvolvimento sejam os incidentes de uma experiência comum. As oficinas, os laboratórios, as salas de trabalhos tornam-se espaços de intercâmbio, de comunicação e de cooperação entre os educandos. Os conhecimentos informativos podem ser adquiridos de forma isolada, mas compreender seus significados requer um contato com o outro, um pertencimento social. E mais, a ausência desse meio social é responsável pelo isolamento da escola, o que impede que o estudo se torne uma necessidade e um prazer, além de que é esse isolamento que torna os conhecimentos adquiridos na escola inaplicáveis à vida, e por conseguinte, estéreis para a formação do caráter.

Como a vida moral é eminentemente de caráter social, a escola precisa estar ciente de que a educação moral deve considerar as situações reais da vida social. O ensino da moral na escola costuma não ter nenhuma ligação com a aquisição de conhecimentos e com o desenvolvimento da inteligência, os quais ocupam a maior parte do horário escolar, o que acaba transformando a educação moral em lições de catecismo ou de moral propriamente dita. Nesse prisma, a escola não conseguirá produzir bons frutos, uma vez que:

[...] lições “de moral” significam, como matéria do curso escolar, o ensino daquilo que outras pessoas pensam sobre a virtude e o dever. Só têm alguma importância na proporção em que os educandos já estejam animados de um respeito simpático e elevado pelos sentimentos alheios. Sem este respeito, não terá mais importância sobre o caráter do que o estudo das montanhas da Ásia; com um respeito servil, aumenta-se a dependência em relação a outros indivíduos, e atira-se, aos investidos de autoridade, a responsabilidade pela conduta dos educandos. O fato é que o ensino direto de moral será capaz unicamente nos grupos sociais em que ele faz parte do domínio autoritário de poucos, sobre o maior número. Mas a eficácia do ensino não será devida propriamente à sua qualidade de matéria ensinada, e sim ao apoio que lhe dá todo o regime do qual faz parte. Intentar conseguir semelhantes resultados de lições sobre moral, em uma sociedade democrática, será confiar em mágica ou em sentimento (DEWEY, 1979, p. 389).

A melhor forma de construir um ambiente social na escola era criar um governo próprio, que fosse capaz de habituar os alunos ao exercício da liberdade, além de formar a consciência de seus deveres e suas responsabilidades e interessá-los pelo bem-estar dos seus semelhantes. A liberdade era peça fundamental para a educação moral na Escola Nova e deveria ser organizada de modo que prevalecessem os deveres e as responsabilidades em detrimento dos direitos.

Para Aguayo (1959) havia uma diferenciação entre a instrução moral e a educação moral, embora se tornassem ineficientes se fossem empregadas de forma separada. A educação moral permite aos jovens adquirir a capacidade de dirigir sua própria conduta, tendo por base as normas e os preceitos morais. No tocante às normas, não basta apenas conhecê-las, posto que são apenas um meio para a concretização de uma vida moral.

A educação moral não pode simplesmente fazer parte dos programas da escola primária porque é a base e a condição necessária da vida escolar. Quando a conduta moral é imposta por normas autoritárias, tende a se reduzir a uma rotina inerte e impensada, tornando-a, assim, uma conduta moralmente indesejável. O que pode ser incluída no horário é apenas a instrução moral, podendo recorrer, para tanto, a variadas técnicas e estratégias, mas com o devido cuidado para que também não se transforme em uma espécie de ensino religioso. Sendo assim, o professor precisa aprofundar seus estudos em cultura moral, pois “se aspira a realizar seus fins e propósitos, a moral leiga deve fazer parte de cuidadosa educação moral” (AGUAYO, 1959, p. 246).

O maior problema da educação moral nas escolas se referia às relações entre o conhecimento e a conduta, pois se o que se aprende em um curso regular não tiver influência sobre o caráter,

[...] será inútil conceber-se o fim moral como o fim unificador e culminante da educação. Quando não há íntima conexão orgânica entre os métodos e materiais do conhecimento e o desenvolvimento moral, recorre-se necessariamente a lições e métodos disciplinares particulares; o conhecimento não se integra no viver pelos meios usuais da ação e da compreensão de seu alcance, e a moral se torna moralística – isto é, um programa de aquisição de uma lista de virtudes consideradas isoladamente (DEWEY, 1979, p. 396).

A sanção moral é fruto da própria consciência, porém a sua reação – aprovação ou reprovação, vergonha ou sofrimento, alegria ou tristeza – nem sempre é satisfatória, sendo imperioso o uso de sanções externas ao indivíduo: os prêmios e os castigos. O mais poderoso deles é a aprovação ou a reprovação do grupo social, que reage perante uma ação nobre e desinteressada ou perante uma ação detestável ou mesquinha de um de seus componentes. Cabe ao professor, diante de um fato vergonhoso, cujo autor não se arrepende ou se nega a repará-lo, convocar a turma ou a escola para apreciar o caso e fazer com que o acusado comprehenda a gravidade de seu ato e o repare. Caso isso não gere os frutos desejáveis, não será mais a escola a responsável por remediar o mal, mas a família ou uma instituição especializada (AGUAYO, 1959).

Concernente aos prêmios e aos castigos aplicados pelo professor, estes eram considerados pouco eficazes para modificar as tendências instintivas e para conter as naturezas viciadas, mas na falta de outros meios ainda poderiam ser utilizados. Contudo, as sanções físicas ou corporais estavam fora de cogitação, posto que:

Os prêmios físicos são ineficazes e grosseiros como estímulo moral; e o castigo corporal humilha o educando, endurece-lhe a consciência moral, perturba as relações de afeto que devem unir professores e alunos e, como demonstra a experiência, é contraproducente. O mesmo se pode dizer de todos os demais castigos quando aplicados sem tacto e discrição ou repetidos com frequência. O melhor, em qualquer caso, é por o culpado diante da própria consciência ou da consciência dos demais (AGUAYO, 1959, p. 254).

Nesse contexto, caberia ao professor solicitar à criança, após ter cessado o momento de emoção, que julgasse a própria conduta e que reconhecesse o dever moral que desrespeitou, e caso seu ato tenha gerado dano moral ou material, que indicasse a melhor forma de repará-lo. São incidentes do cotidiano escolar que deveriam primar por um trabalho de apreciação moral concretizado pela própria criança.

Para auxiliar na instrução moral o professor poderia utilizar leituras e narrações morais, como as lendas, os contos, as fábulas, entre outros. Mas essas leituras deveriam ser cuidadosamente escolhidas porque muitas eram vulgares, absurdas e as vezes imorais. O cinema

também poderia ser utilizado e era considerado um dos meios mais eficazes de instrução moral por apresentar “às crianças, como se fosse real e positivo, o espetáculo da conduta humana, com os antecedentes que a determinam e suas consequências favoráveis ou nocivas (AGUAYO, 1959, p. 256).

No que tange à instrução cívica, para que tivesse êxito, deveria considerar inicialmente as práticas cívicas da comunidade local, que por serem mais próximas estariam mais ao alcance da compreensão das crianças. Aguayo (1959, p. 260) estabelece, tendo como base o Bureau da Comissão de Educação de Washington, uma relação de elementos de bem-estar social que deveriam compor o conteúdo desta matéria:

[...] a saúde, a proteção a vida e da propriedade, o recreio, a educação, a ornamentação pública, a riqueza, as comunidades, os transportes, a emigração e a imigração, a caridade, a correção dos delinquentes, o governo da comunidade e sua administração e a direção e administração das instituições particulares que prestam serviço à comunidade (AGUAYO, 1959, p. 260).

Mas isso não significava uma relação de conhecimentos que a criança deveria adquirir, mas um programa de trabalho, “com o qual ela participa ativamente da vida comunal, pratica os deveres de cidadão e forma a consciência cívica, isto é, a consciência de suas responsabilidades e deveres como membro da comunidade” (AGUAYO, 1959, p. 260).

A criança deveria aprender a se interessar por tudo que pudesse beneficiar ou prejudicar o grupo social, por isso a instrução cívica careceria de cultivar as seguintes atitudes mentais: “interesse pelos assuntos públicos, a retidão dos motivos com que deve agir o cidadão, o espírito de cooperação para o bem comum, o juízo certo no estudo das situações da vida pública, e a iniciativa em aplicar a tais situações os meios adequados à solução” (AGUAYO, 1959, p. 261).

Todos os meios auxiliares que fossem capazes de colocar em prática as atividades sociais da criança deveriam ser utilizadas para a aprendizagem da instrução cívica. Entre eles:

[...] autonomia escolar, o escotismo, a Cruz Vermelha da Juventude, a celebração das festas patrióticas, as leituras e narrações de exemplos de patriotismo, abnegação e sacrifício pelo bem comum; o estudo dos livros de texto (só nos últimos graus da escola), as excursões escolares e visitas a lugares onde existem instituições sociais e políticas (câmara municipal, agências de correio, instituições benéficas, etc.), assim como as dramatizações cívicas, o rádio e o cinematógrafo, alguns jogos escolares, etc. (AGUAYO, 1959, p. 264).

Tanto o ensino da moral como a instrução cívica eram considerados essenciais na educação da criança, pois possibilitariam a formação de um cidadão capaz de cooperar com o

bem comum, contribuindo, assim, com o progresso e com o desenvolvimento econômico do estado.

Vejamos agora de que forma essas concepções concernentes à nacionalidade e à moralidade se apresentaram nas páginas do *Correio oficial* de Goiás.

### **3.3 Manifestações do nacionalismo e da moralidade nas páginas do *Correio oficial***

A formação do caráter moral da criança estava relacionada ao sentimento, pois nada poderia passar diante dela sem deixar algum traço, portanto a escola deveria começar o seu trabalho pelo coração porque “não se aprende bem senão de quem se estima”. Dessa forma, todos aqueles que pretendessem assumir o compromisso de dar à pátria e à humanidade “cidadãos perfeitos”, cujas ações não imperassem e nem sofressem influência de sentimentos indignos, deveria se dispor do vastíssimo campo de conhecimentos indispensáveis e interessantes disponibilizados pelas emoções “com todo o seu cortejo de efeitos de que a escola pode e deve tirar partido, o conhecimento da vida affectiva com as tendencias innatas que a constituem, como as inclinações pessoaes, sociaes e moraes, a sensibilidade geral em summa, norteadora quase que exclusiva dos actos da criança” (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 6).

A educação moral na escola não teria um programa fixo, seria fruto da experiência e da observação da criança na vida comum, ao professor não caberia intervenções de forma direta, afinal, não se considerava a possibilidade de impor reações psicológicas ou obtenção de hábitos. O professor tinha o dever de respeitar a espontaneidade da formação individual na personalidade infantil, tendo em vista que:

As considerações filosoficas dos problemas da moral são belas paginas, porem, a criança até uma idade muito avançada não está em condição de compreende-las. Quando a escola haja conseguido que seus alunos sintam com goso o que contém de belo e de bom os contos historicos; quando consiga fazer sobressair o que é moralmente feio, a escola terá feito o que está em suas mãos, no tocante á educação moral (CORREIO OFICIAL, 18 jun. 1932, p. 7).

Nas proposições de Durkheim (1984) a infância teria dois períodos: o primeiro, decorre praticamente entre a família; o segundo, na escola primária. Esse período da segunda infância é o instante crítico para a formação do caráter moral, antes disso, a criança não tem uma matéria mental adequada para constituir as noções e os sentimentos complexos que se deparam na base da nossa moralidade. Para o autor, o desenvolvimento moral da criança é obra da escola da mais

alta importância, é nesse local em que se encontra uma parcela considerável de cultura que não pode ser oferecida em qualquer lugar, e considerando a vida social, a família não possui estrutura para formar a criança, pelo contrário, ela é um órgão impróprio para essa função.

Embora houvesse para os escolanovistas uma estreita relação entre a moralidade e o cívismo, este se mostra mais expressivo nas matérias apresentadas pelo jornal, a formação da consciência cívica dos alunos, de sujeitos patriotas, desnuda-se nas páginas do *Correio oficial*. As festas e os rituais cívicos faziam parte do processo de nacionalização da infância nas escolas para formar um sentimento de pertencimento à nação.

Essas festas e rituais, de acordo com Hobsbawm e Ranger (1984), são “tradições inventadas”, que incluem tanto aquelas realmente inventadas, edificadas e formalmente institucionalizadas; como aquelas que surgem de modo mais difícil de localizar num período limitado e determinado de tempo e se estabelecem de forma muita rápida. A tradição inventada utiliza a história, sempre que possível, como legitimadora das ações e como cimento da coesão grupal. Em suma,

Por “tradição inventada” entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; Tais práticas de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 9).

Ainda na visão dos autores, é preciso atentar para não confundir tradição com costume, este não é invariável. “Costume’ é o que fazem os juízes; “tradição” (no caso, inventada) é a peruca, a toga e outros acessórios e rituais formais que cercam a substância, que é a ação do magistrado” (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 10). Ao elaborar novas tradições inventadas é possível a incorporação de elementos antigos, “as práticas tradicionais existentes – canções folclóricas, campeonatos de ginástica e de tiro ao alvo – foram modificadas, ritualizadas e institucionalizadas para servir a novos propósitos nacionais” (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 14).

Segundo Hobsbawm e Ranger (1984), as tradições inventadas dos séculos XIX e XX ocupavam ou ocupam cada vez menos espaço na vida das pessoas, contudo isso não se aplica à vida pública dos cidadãos, o que inclui a escola, não há sinal de enfraquecimento nas práticas neotradicionais associadas ou com corporações de serviço público ou com a cidadania. Os mecanismos pelos quais as pessoas tomam consciência da cidadania estão associados a

símbolos e a práticas rituais, na maioria das vezes são historicamente originais e livremente inventadas, como as bandeiras, as imagens, os hinos ou as cerimônias. Dessa forma, a história que se tornou parte do “cabedal de conhecimento ou ideologia da nação, Estado ou movimento não corresponde ao que foi realmente conservado na memória popular, mas àquilo que foi selecionado, escrito, descrito, popularizado e institucionalizado por quem estava encarregado de fazê-lo” (HOBSBAWM; RANGER, 1984, p. 21).

Para Bittencourt (1986), os programas de ensino das escolas primárias no decorrer das primeiras décadas do século XX incluíram várias atividades que passaram a fazer parte do currículo, gerando confrontos entre os grupos dirigentes e as classes populares que realizavam práticas educacionais autônomas. As atividades da escola oficial consistiam em comemorações referentes às datas nacionais, aos rituais de hasteamento da bandeira, aos hinos patrióticos, entre outros, mas todos com a denominação de “cívicas”, que juntamente com as disciplinas escolares, compunham o dia a dia da escola.

Os ritos cívicos são formalidades sociais em que se celebram as relações sociais tal como elas operam no cotidiano, o que se está celebrando é a própria ordem social, com suas diferenças e graduações, seus poderes e hierarquias, promovendo a sua glorificação e a sua manutenção. Nessas festividades,

[...] a ênfase é sempre colocada na ordem, na regularidade, na repetição, na marcha ordeira, no cântico cadenciado, no controle do corpo que, repito, remete à idéia de sacrifício e disciplina, esses dois ingredientes básicos da promessa. Aqui, o mundo é englobado e apresentado pelas posições sociais que a sociedade considera importantes. Seu foco é nas autoridades: de Deus, Pátria, Saúde, Educação e Instrução. Nisso, eles revelam, ampliando, as diferenciações sociais já existentes no mundo diário, onde as pessoas eletivamente se distinguem por meio de cadeias hierárquicas que indicam e revelam sua importância na reprodução da ordem social conhecida (DAMATTA, 1986, p. 57).

Nesses ritos, cada um assume o seu lugar social, aqueles que não possuem nenhuma autoridade ou posição social e fazem parte do chamado “povo”, devem ocupar o seu devido lugar, bem diferente de um governador, secretário, deputado ou alguém com qualquer autoridade ou posição social. Estes são sempre separados por uma cerca, um palanque, enfim, uma clara divisão para que todos saibam quem é quem, pois jamais se admite a confusão de papéis ou posições. Trata-se de um rígido código, que deve ser seguido por todos para que seja um momento coerente de ordem perfeita, diferente das dissonâncias presentes no mundo diário, e é exatamente esse “resgate da ordem”, que os rituais pretendem conseguir por intermédio dessas dramatizações (DAMATTA, 1986).

O ritual reveste o poder, atribuindo-lhe forma exterior imponente e legítima. “De modo que todos os rituais sempre assumem a forma básica de um desfile, procissão ou parada militar – formas de apresentação social desinibida e exuberante, onde as corporações que passam e se apresentam revelam-se em todo o seu esplendor ou miséria” (DAMATTA, 1986, p. 58). Todas essas festas e comemorações, recriam e resgatam o tempo, o espaço e as relações sociais e, para tanto, requisitavam a presença dos alunos para reafirmar a relevância e grandiosidade do evento.

Conforme os estudos de Oliveira (1989), a comemoração tem por objetivo exorcizar o esquecimento. Durante o século XIX, juntamente com a valorização da nação, aflorou o espírito comemorativo, em que os nacionalistas se empenharam em organizar uma memória nacional porque consideravam que era um objeto fundamental para a identidade da nação. Para montar e organizar a memória social dominante, diferentes grupos sociais constroem suas memórias coletivas, esses especialistas (historiadores, publicistas, ideólogos, doutrinadores e educadores) constroem a memória nacional constituindo as festas e as comemorações, determinando os heróis que não devem ser esquecidos. Essas festas, que na verdade são formas encontradas para que todos se lembrem de determinados acontecimentos, cooperam para legitimar e dar coesão à nação.

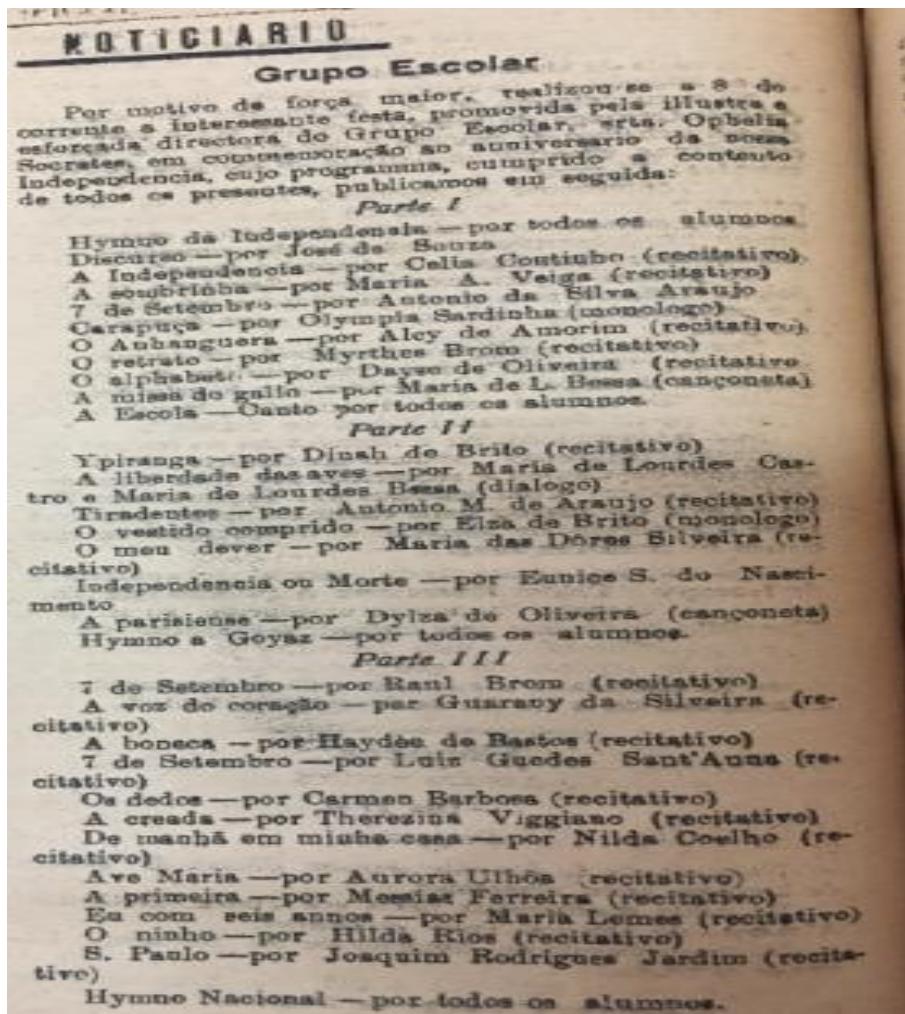
A escola pública primária teve um papel relevante na preservação dessa memória nacional coletiva, por meio dos feriados nacionais, das festas e das comemorações, todos já estavam determinados nos regulamentos e nos programas de ensino, e as escolas se preparavam para os grandes eventos que eram na verdade a culminância de um longo processo de ensaio e de preparação para que pudessem apresentar o espetáculo para as autoridades, as suas famílias e para o povo em geral. Esses momentos deveriam ficar gravados na memória de todos, como símbolo do patriotismo e do civismo, porém, todos esses eventos tinham como ponto central a moralização dos costumes.

Nas escolas, a razão da existência das festas escolares era sua eficiência pedagógica, pois exerciam grande influência sobre a alma infantil e sobre o meio social. Por meio de representações ou evocação de fatos merecedores de serem imitados, as festas oportunizavam às crianças gravar lições vantajosas, além de começar a sentir o efeito da sanção social de seus atos devido a reação das pessoas, pelos aplausos ou pelas críticas, louvando ou reprovando. Outra questão era influenciar diretamente o espírito dos pais, mas quando não fosse possível, pelo menos poderia elevar a escola e o papel do professor (CARVALHO, 1989).

[...] em relação aos valores patrióticos, a escola primária graduada levou tão longe quanto podia sua missão pedagógica, reforçando o imaginário republicano com todos os símbolos mobilizadores das consciências e das almas: preleções, conferências, passeatas, demonstrações dos Batalhões Infantis, festas, solenidades. Por meio dessas manifestações cívicas, ela ajudou a instituir formas de falar e sentir sobre a pátria e a nação (SOUZA, 1998, p. 275).

As comemorações cívicas foram amplamente divulgadas pelo jornal, em matérias extensas, abarcando todos os atos realizados e as autoridades presentes: dia da pátria, dia da árvore, dia da criança, aniversários de políticos, dia do soldado, entre vários outros. Vejamos na Figura 17 como foi comemorado o dia da Independência do Brasil no Grupo Escolar da Capital.

**FIGURA 17 – Comemoração da Independência do Brasil<sup>99</sup>**



Fonte: CORREIO OFICIAL, 22 set. 1925, p. 4.

<sup>99</sup> NOTICIARIO

Grupo Escolar

Por motivo de força maior, realizou-se a 8 do corrente a interessante festa, promovida pela illustre e esforçada directora do Grupo escolar, srt. Ophelia Socrates, em commemoração ao anniversario da nossa Independencia , cujo programma, cumprido a contento de todos os presentes, publicamos em seguida:

Parte I - Hymno da Independencia — por todos os alumnos; Discurso — por José de Souza; A Independencia — por Celia Coutinho (recitativo); A sombrinha — por Maria A. Veiga (recitativo); 7 de setembro — por Antonio da Silva Araujo; Carapuça — por Olympia Sardinha (monólogo); O Anhanguera — por Aley de Amorim (recitativo); O retrato — por Myrthes Brorn (recitativo); O alfabeto — por Dayse de Oliveira (recitativo); A missa do gallo — por Maria de L. Bossa (cançoneta); A Escola — Canto por todos os alunos.

Parte II - Ypiranga — por Dinah de Brito (recitativo); A liberdade das aves — por Maria de Lourdes Castro e Maria de Lourdes Bessa (dialogo); Tiradentes — por Antonio M. de Araujo (recitativo); O vestido comprido — por Elza de Brito (monólogo); O meu dever — por Maria das Dôres Silveira (recitativo); Independencia ou morte — por Eunice S. do Nascimento; A parisiense — por Dylza de Oliveira (cançoneta); Hymno a Goyaz — por todos os alumnos.

Parte III - 7 de setembro — por Raul Brorn (recitativo); A voz do coração — por Guarany da Silveira (recitativo); A boneca — por Haydée de Bastos (recitativo); 7 de setembro — por Luiz Guedes Sant'Anna (recitativo); Os dedos — por Carmen Barbosa (recitativo); A creada — por Therezinha Viggiano (recitativo); De manhã em minha casa — por Nilda Coelho (recitativo); Ave Maria — por Aurora Ulhôa (recitativo); A primeira — por Messias Ferreira (recitativo); Eu com seis anos — por Maria Lemes (recitativo); O ninho — Por Hilda Rios (recitativo); S. Paulo — por Joaquim Rodrigues Jardim (recitativo); Hymno Nacional — por todos os alumnos.

Os rituais cívicos nas escolas primárias eram compostos de hinos patrióticos, de poesias, de culto à bandeira e de comemoração de datas nacionais conforme podemos evidenciar na Figura 17. Esses rituais foram sendo incorporadas pelos professores e pelos alunos e o papel da história,

[...] serviria para criar e referendar várias imagens de passado, legitimando as diferentes “tradições”. A história poderia provar “o nosso tradicional sentimento de liberdade e frisar bem as nossas tendências de altivez”. Poderia também mostrar corajosamente “os nossos vícios de raça”, ou explicitar quais foram os construtores da nação, “os grandes cidadãos” exemplares e patrióticos (BITTENCOURT, 2000, p. 53).

Uma data comemorativa em especial chamou-nos a atenção: o dia da raça, “dia que nos vem lembrar o sagrado dever que temos de trabalhar para alcançarmos o nível maximo de aperfeiçoamento físico, para que possamos transformar a raça brasileira numa força vigorosa e forte” (CORREIO OFFICAL, 7 set. 1940, p. 1).

O dia da raça, comemorado em 4 de setembro, reuniu o corpo docente e discente dos vários estabelecimentos de ensino da capital, dos cursos primário, secundário e normal; uma extensa fila de escoteiros, os quais desfilaram pelas principais avenidas de Goiânia, aglomerando-se depois em frente ao Palácio das Esmeraldas para prestarem homenagens ao interventor Federal do Estado, Pedro Ludovico Teixeira. A Praça Cívica foi tomada pelas autoridades civis e militares e por uma numerosa massa popular, que ouviram diversos discursos para lembrar a todos do “dever de nos dedicarmos com ardor aos estudos que iniciamos, para, futuramente, honrarmos o nome de nossa Patria, pois devemos todos nos lembrar de que somos os vanguardeiros de um futuro grandioso e a esperança de um Brasil forte e maior” (CORREIO OFFICAL, 7 set. 1940, p. 1).

Em um dos discursos, foi pronunciado que o brasileiro era originário da fusão de três raças: branco, preto e vermelho. “Dizem os historiadores que herdou as melhores qualidades dessas raças. Do branco herdou a cor, a religião, os traços fisionômicos e as ideias progressistas; do negro, alguns costumes populares e grande soma de sentimento afetivo; do índio, herdou o entusiasmo, o amor á liberdade” (CORREIO OFICIAL, 7 set. 1940, p. 1). É possível verificar a superioridade da raça branca na afirmação proferida no discurso em comparação ao preto e ao vermelho, apesar de delegarem algumas qualidades, o aprimoramento da raça sempre esteve presente no discurso nacionalista. Inclusive, em matéria publicada no *Correio oficial*, afirmou-se que a busca para solucionar os problemas indígenas já estava sendo maduramente meditada, transformando “o indigena em homem afeito ao trabalho metodico e insubstituível auxiliar do

*branco* na penetração. O elemento indígena nosso, que vive ainda na idade da pedra, já compreendeu praticamente que *a nossa civilização técnica é superior* á sua para vencer os meios naturais” (CORREIO OFICIAL, 10 set. 1940, p. 1, grifo nosso). A “massa de indígenas” deveria ser conquistada e civilizada por meio de uma educação apropriada e aliada a bondade.

Com o negro a situação não era muito diferente, com o propósito de neutralizá-lo após a abolição, pois era considerado nos debates parlamentares como raça inferior, incapaz para o trabalho, propensa ao vício e ao crime; uma grande massa de imigrantes brancos foi trazida para o Brasil para trocar o negro pelo branco nos setores fundamentais da produção, bem como para arquitetar um projeto de regeneração e de capacitação para o trabalho por meio da miscigenação, esperava-se conseguir um branqueamento moralizador das populações negras. Com isso resolveu o problema do trabalho assalariado, porventura o ex-escravo, sem uma política educacional direcionada a ele, tornou-se uma força de trabalho excedente (CARVALHO, 1989).

A grande imigração gerou um grave desconforto em relação a língua pátria, que era considerada como símbolo de patriotismo, preservá-la significava manter uma identidade cultural; perdê-la, estaria associado a perda de valores que definem o pertencimento ao grupo. Era básico acabar com as línguas estrangeiras no país, para isso, as reformas da instrução pública que ocorreram em vários estados propuseram medidas como: ministrar o ensino em língua vernácula, respeitar os feriados nacionais, ensinar cantos nacionais, incluir no programa o ensino de geografia e história do Brasil, instrução moral e cívica, entre outros.

O *Correio oficial* abordou essa questão publicando uma matéria que afirmava que a nacionalidade residia verdadeiramente na língua, o poliglota, à medida que passava a dominar com perfeição os idiomas da Europa, deixava de ser patriota porque ia gradualmente sofrendo uma desnacionalização, o seu patriotismo desaparecia diluído em estrangeirismo (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930).

Nesse contexto, destacamos duas questões que se apresentaram diante da renovação: nacionalizar o estrangeiro e “abrasileirar o brasileiro”. Então, era fundamental:

[...] “organizar o trabalho nacional” com recurso da escola, “civilizando” as populações negras e mestiças até então inaptas para o trabalho, passa a ser o caminho alternativo para o progresso. Não é outro o sentido da “descoberta” feita pelos entusiastas da educação na década de 1920: a de que a educação era o “grande problema nacional” por sua capacidade de “regenerar” as populações brasileiras, erradicando-lhes a doença e incutindo-lhes hábitos de trabalho (CARVALHO, 2009, p. 303-304).

A educação era a única que poderia promover o progresso da nação, dessa forma, o problema da educação, “de que depende o conceito de patria, deve por isso mesmo não apenas interessar aos poderes publicos, sinão tambem a todos os que prezam o torrão natal, a todos os que se interessam pelo brio nacional, a todos os que se honram de ser patriotas” (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 1).

Nesse cenário, era consenso a importância do ensino da história pátria, porém, a metodologia utilizada no ensino dela no curso primário das escolas brasileiras foi muito criticada pelos renovadores. Para eles eram aulas frias, nem sentidas, nem vividas, recheadas de nomes e de datas para mera memorização, e mais, falhas em sua finalidade maior, que era:

[...] despertar a consciencia cívica do educando com o conhecimento histórico que lhe vá ao cérebro pelo coração, enriquecendo-lhe a inteligência e aprimorando a sensibilidade, para dar-lhe “a valorização da propria posição no grande conjunto social, faze-lo compreender a herança histórica que recebe de seus pares e os progressos sociaes em que deve cooperar” (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 3).

As escolas deveriam mudar drasticamente o método de ensinar a história pátria, matéria de grande importância no programa do curso primário. Para sanar as falhas de ensino da disciplina e obter resultados certos, apresentam algumas sugestões, as quais organizamos no Quadro 15.

**QUADRO 15 – Sugestões para o ensino de história pátria**

<b>1º anno</b>	<b>2º e 3º annos</b>
<p>Não se ensina história propriamente nesta classe, pois a criança tem uma ideia vaga de tempo e espaço.</p> <p>Cabe ao professor um trabalho preparatório, partindo dos fatos das crianças (nome próprio, dos pais, irmãos, sua casa, sua cidade, as pessoas de destaque, o trabalho, as fazendas, a bandeira nacional e seus significados).</p> <p>Com o período preparatório a criança perceberá que antes dela viveram outras pessoas e se interessará pela origem de sua gente.</p> <p>Participação ativa da criança, deixá-la falar livremente o maior número de vezes possível.</p>	<p>Inicia o ensino de história propriamente dito. Recomenda-se contar histórias para as crianças, com calor e clareza, utilizando quadros coloridos e atraentes para despertar o gosto e o interesse. Utilizar os fatos do fértil patrimônio histórico para organizar histórias breves e interessantes, em ordem cronológica, utilizando poucos nomes e datas e linguagem acessível. Destacar nas épocas da nossa evolução suas figuras representativas e em torno delas analisar a vida e o ambiente em que influíram.</p> <p>Não apontar os defeitos dos nossos grandes homens, como respeito a verdade histórica. Utilizar somente os predicados, as qualidades dignas de imitação. A idade da criança não permite que ela emita juízos de seus antepassados ilustres.</p>

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados do CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930.

O intuito das recomendações era promover o debate e melhorar o ensino da história pátria, para que a escola fosse capaz de formar brasileiros de verdade, conscientes de seus direitos e deveres, “cultores das coisas do nosso passado e responsáveis, em grande parte, pela elevação dos seus patrícios do estado de indiferença geral em que se acham, para um nível de sã compreensão dos males que nos afligem e aguardam remedio propicio (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 4).

No caso da história pátria, ou mesmo da geografia e da instrução cívica, havia um problema:

[...] a ausência de livros didáticos apropriados ao ensino dessas disciplinas e elaborados de acordo com as exigências do nacionalismo da década de 1920. De qualquer modo, nesse decênio começa a se operar uma mudança que deve ser ressaltada: a tendência é substituir o conteúdo ‘patriótico’, puramente sentimental e de teor idealista de nacionalismo, por outro conteúdo que se baseia no ‘conhecimento’ que se deve ter da terra e da gente brasileiras” (NAGLE, 2009, p. 254-255).

A proposta para alavancar a história pátria goiana foi a adoção, em todos os Grupos Escolares do estado, da obra da professora Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro intitulada *Goiás, coração do Brasil*<sup>100</sup>. “Esse livro, metódico e fácil como o é, está sendo adotado nos grupos escolares do Estado. Dessa forma, a criança goiana, ao concluir o quarto ano primário, já possui uma noção exata do que seja a história da sua terra. O valor e o arrojo dos seus mais nobres filhos” (CORREIO OFICIAL, 2 dez. 1937, p. 1).

Na educação moral e intelectual dos filhos, a participação dos pais foi defendida por muitos renovadores, que chegaram a alegar que se a escola não tinha atingido plenamente as suas finalidades, a culpa era sua somente em parte, posto que contava com normas rígidas dos programas e dos regulamentos de ensino, cuja objetividade teórica contribua significativamente com a educação. Para eles, qual seria a forma “mais eficiente de auscultar os anseios do povo, de promover a sua colaboração no sistema educativo, de fazê-lo interessar-se pela causa em

<sup>100</sup> O Livro “Goiás, coração do Brasil”, de autoria de Ofélia Sócrates do Nascimento Monteiro foi escrito em consonância com o Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz de 1925 e com o Programma de Ensino para as Escolas Primárias de 1930, em que é possível encontrar uma quantidade significativa de conteúdos para o terceiro e quarto anos na obra em questão. O ideário nacionalista, a ideia de civilidade e patriotismo, o culto aos grandes vultos nacionais, o movimento dos Bandeirantes e indígenas, Brasil e Goiás (Colônia, Império, República) são exemplos de alguns desses conteúdos. O livro permite compreender parte do projeto nacional e civilizador que vigorava, vinculado à educação, assim como a importância dada ao ensino de História. Outro ponto interessante é que a autora procurou exaltar e ressaltar as meninas de Goiás, elencando-as como personagens protagonistas das lições. Observa-se a moral que cai sobre elas. O livro é escrito sobre elas e para elas e diferente do que se espera e do que é típico para a época, se opera a construção de uma menina ilustre que responde aos anseios da sociedade e que atende aos desejos de uma escola primária que pretendia formar bons e patriotas cidadãos (DIAS, 2018).

jogo, senão incentivando uma estreita colaboração entre dois elementos primordiais da educação – O Lar e a Escola?” (CORREIO OFICIAL, 1 set. 1935, p. 1).

Parte do fracasso educacional estaria nas mãos dos pais, que não se interessavam pelo verdadeiro sentido da escola. Muitos, aguardavam ansiosos o ingresso dos filhos à escola, mas não por se preocuparem com a educação destes, mas para que eles passassem algumas horas longe do ambiente familiar, principalmente aqueles tidos como travessos. Mas para mudar essa realidade e aproximar as famílias da escola, a Escola Nova criou instituições que pudessem ligá-las vantajosamente ao meio social. E dentre essas instituições, a associação de pais e professores era a que mais se enquadrava nas finalidades do ensino, pois seu objetivo era o de “promover o mutuo entendimento entre pais e mestres, acerca dos problemas locais de educação” (CORREIO OFICIAL, 1 set. 1935, p. 1).

Mas, por outro lado, também havia a crítica à expressão “A escola é a continuação do lar”. A alegação era de que muitos lares não possuíam pessoas com discernimento adequado ou com uma noção real de responsabilidade paterna do ponto de vista educativo, em muitos deles a criança só tinha maus exemplos, ausência de preceitos sociais e morais, por isso somente a escola teria condições de educar adequadamente, pois é dirigida por professores (presume-se) que passam seu tempo pensando, analisando os meios científicos e práticos para apagarem “os vestígios da barbaria”.

Portanto, para ter eficiência na educação popular careceria que os professores levassem o trabalho educativo até os lares, tornando a escola atrativa em todos os sentidos, os professores sendo amigo das crianças, tendo convívio afetuoso e respeitoso, para suscitar nos pais o desejo de conhecerem os amigos de seus filhos, estreitando as relações, e assim, pais e filhos estariam, ao mesmo tempo e espontaneamente, recebendo os ensinamentos indispensáveis. Poucos seriam os pais zelosos e seus filhos rapidamente se destacariam dos demais.

De nada adiantaria os pais darem boas roupas, alimentação sadia, escolas escolhidas e caras, brinquedos raros. Tudo isso resultaria em enorme conforto a criança, porém os inúmeros fatos sucedidos durante a convivência no lar, e que seriam relevantes para a formação do caráter, não eram considerados. A criança precisa de carinho e mimos, mas todo exagero causaria mais mal do que bem, pois quando crescem apresentam uma indecisão de caráter, dificuldade de resolver problemas, transformam-se em criaturas turbulentas quando necessitam ter iniciativa, adquirem uma personalidade hesitante, medrosa, sem probabilidade de êxito na vida. Grande parte da culpa cabe aos pais, que com excesso de carinho e de mimos, não explicam que não se consegue tudo que quer (CORREIO OFICIAL, 7 fev. 1941).

Para Erasmo (1983) o homem desprovido de educação não passa de uma pedra. A mãe que apenas gera, mas não educa seu filho é uma mãe pela metade, assim também são pais pela metade aqueles que proveem em excesso o necessário para o bem-estar material do filho, sem lhe ornar a personalidade com conhecimentos honestos. “Se não educares teu filho, desde cedo, em princípios de honestidade, acarretas, antes do mais, dano para ti mesmo, além de estar preparando, com a negligência, o que de mais grave e pernicioso imprecaria um inimigo para o outro” (ERASMO, 1983, p. 34).

Na verdade, os renovadores queriam a participação dos pais, mas não para educarem as crianças. À medida que a escola primária ganhava força, as famílias e as comunidades foram sendo desestimuladas a oferecer a educação elementar. O bom ensino não poderia ser ofertado pelas mães, por preceptores ou por professores leigos e em lugares inadequados, as famílias deveriam reconhecer que a escola, como instituição social, era a única capaz de ofertar o verdadeiro ensino que carecia de prédios próprios, de material adequado e de professores especializados.

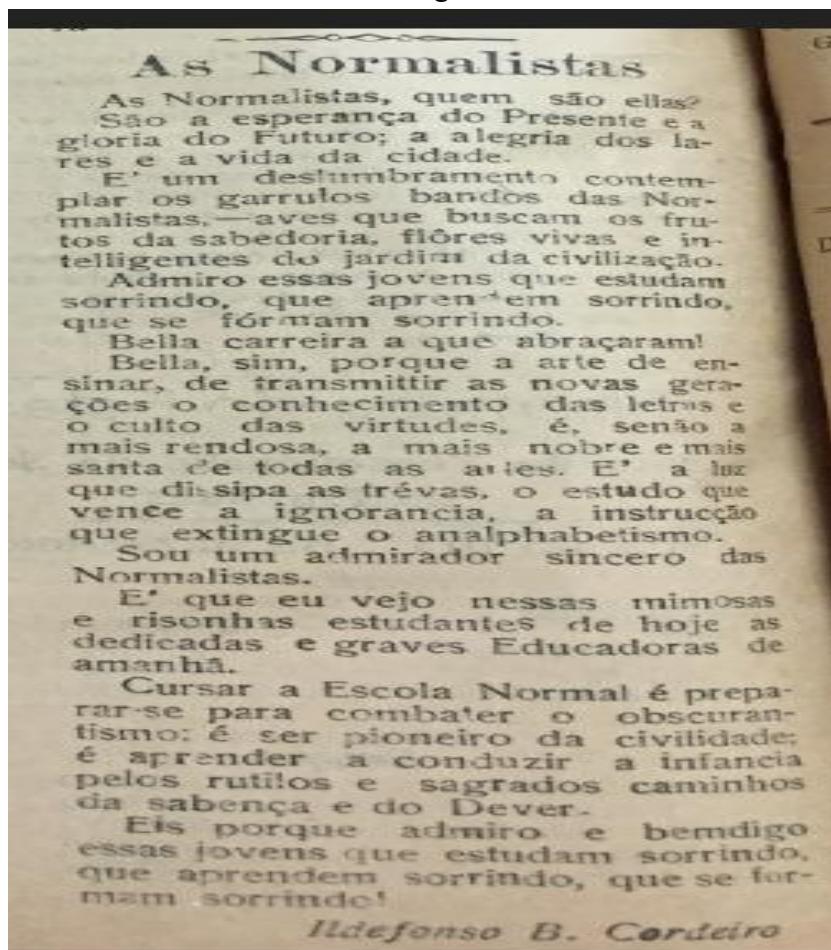
Os governantes precisavam atrair os pais para que eles enviassem seus filhos à escola. Mas atrair as crianças para as escolas não era uma tarefa tão simples em Goiás, por ser um estado agrário, os pais de famílias pobres precisavam que seus filhos os acompanhassem desde cedo nos afazeres rurais, e pela vida que levavam não viam nenhum sentido que seus filhos recebessem instrução. Já as famílias abastadas consideravam que não precisavam que seus filhos frequentassem as escolas, julgavam-se financeira e intelectualmente capazes de educar adequadamente sua prole.

A preocupação com o aumento do número de escolas, com a formação dos professores, com o aumento do número de matrícula, foram estratégias republicanas de valorização da instrução. Construiu-se um grande discurso em torno da necessidade da alfabetização para o progresso do estado e os analfabetos foram sendo excluídos dessa nova ordem social, somente por meio da educação se poderia regenerar a sociedade transformando o povo rude e grosseiro em um povo civilizado e patriota.

E a peça central da escola era o professor, por isso necessitava, além dos saberes técnicos, de apresentar uma conduta ilibada para assim conseguir prestígio e reconhecimento social. “As professoras primárias eram definidas como verdadeiras ‘construtoras da nação’, e a profissional modelo era aquela formada nas escolas normais, cuja prática de ensino estava voltada para o bem dos alunos e do país” (GOMES, 2002, p. 405).

Em 1929, o *Correio oficial* publica uma homenagem às normalistas, conforme a Figura 18:

**FIGURA 18 – Homenagem às normalistas<sup>101</sup>**



Fonte: CORREIO OFICIAL, 19 dez. 1929, p. 6.

A escola seria então, o lugar adequado para fornecer a verdadeira educação às crianças e, para tanto, uma qualidade que não poderia faltar no professor era a autoridade, esta não provinha de dotes físicos, mas de predicados morais e de caráter sólido. Sem autoridade o

<sup>101</sup> As Normalistas

As Normalistas, quem são elas?

São a esperança do Presente e a gloria do Futuro; a alegria dos lares e a vida da cidade.

É um deslumbramento contemplar os garrulos bandos das Normalistas, - aves que buscam os frutos da sabedoria, flores vivas e intelligentes do jardim da civilização.

Admire essas jovens que estudam sorrindo, que aprendem sorrindo, que se fórmam sorrindo.

Bella carreira a que abraçaram!

Bella, sim, porque a arte de ensinar, de transmittir as novas gerações o conhecimento das letras e o culto das virtudes, é, senão a mais rendosa, a mais nobre e mais santa de todas as artes. É a luz que dissipas as trévas, o estudo que vence a ignorância, a instrução que extingue o analphabetismo.

Sou um admirador sincero das Normalistas.

É que eu vejo nessas mimosas e risonhas estudantes de hoje as dedicadas e graves Educadoras de amanhã.

Cursar a Escola Normal é preparar-se para combater o obscurantismo: é ser pioneiro da civilidade; é aprender a conduzir a infancia pelos rutilos e sagrados caminhos da sabença e do Dever.

Eis porque admiro e bemdigo essas jovens que estudam sorrindo, que aprendem sorrindo, que se formam sorrindo!

Ildefonso B. Cordeiro

professor não seria capaz de manter a disciplina em sala de aula, por isso precisava se atentar para algumas recomendações: a) a força de vontade, o professor precisa ter domínio de si próprio, não deve vacilar ou fraquejar diante dos alunos que o observam, para isso precisa preparar muito bem suas aulas; b) a cultura, todo professor precisa ter uma biblioteca para seu estudo continuado, além de saber guiar a classe, conhecer os princípios didáticos e os fundamentos psicopedagógicos da sua elevada tarefa; c) o sentimento da própria autoridade, o professor fala em nome da sociedade por isso seu papel é formar homens honrados, transmitir ideias morais e desempenhar seu papel com autoridade; d) o dever do exemplo, o professor deve cumprir o que prega, não tem o direito de proceder mal diante da criança, pois os exemplos educam mais do que as palavras; e) o amor às crianças, o professor deve amar as crianças, estar sempre satisfeito, ser paciente e carinhoso com as crianças levadas, dar ao aluno liberdade mas com limites (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930).

Ao professor moderno cabia a tarefa de educar, que era diferente de apenas instruir. A criança educada seria aquela que teria não somente um desenvolvimento intelectual, mas também moral e social. Para tanto o professor precisava preparar o plano de lições com meios intuitivos e claros, tornando-os atraentes e ao alcance dos alunos; e ainda, conhecer seus alunos, seu estado moral, emocional, físico, social e o meio em que viviam, pois só assim seria possível colocá-los à frente da aprendizagem que, na verdade, era o preparo para a vida futura.

O homem moralmente educado possui laços familiares estáveis, é temente à Deus e serve dignamente a seu país. Vejamos como isso se apregoa no discurso apresentado pela revista em estudo.

### **3.4 Manifestações do nacionalismo e da moralidade nas páginas da *Revista de Educação***

O homem é o único ser que precisa ser educado. Essa educação, segundo Kant (1996, p. 11) seria o “cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. A disciplina é responsável por tirar a selvageria do homem, por submetê-lo às leis da humanidade, por isso a criança precisa ser disciplinada o mais cedo possível, pois quando se tornar adulta, essa tarefa será deveras difícil, porque como é naturalmente inclinada à liberdade, acostumar-se-á a ela e seguirá apenas aos seus caprichos. E é somente pela educação que o homem se tornará um verdadeiro homem, educação essa que é recebida de outros homens, uma geração educando outra. Com a prática, essa arte vai se aperfeiçoando e de posse dos conhecimentos das gerações anteriores, as novas estarão mais aparelhadas para ofertar uma

educação que seja capaz de desenvolver as disposições naturais na proporção e de conformidade com o fim pretendido (KANT, 1996).

Na concepção de Kant (1996), o homem precisa educar-se, portanto, deve: ser disciplinado, tornar-se culto, tornar-se prudente e cuidar da moralização. Não há como o homem ser feliz sem que se torne moral e sábio, por isso a educação e a instrução devem ser alicerçadas em princípios e não em ações mecânicas. Não é possível ensinar às crianças apenas o que julgamos essencial e deixar a moral para o pregador, mas é preciso ensinar à criança a odiar o vício por virtude e não porque Deus proíbe. “Deus é o ser soberanamente santo e não quer senão o que é bom, e exige que pratiquemos a virtude pelo seu valor intrínseco e não porque Ele o ordena” (KANT, 1996, p. 28).

Todo indivíduo precisa ser educado, precisa desenvolver suas potencialidades, mas Durkheim (1984) explica que não é possível que todos se dediquem ao desenvolvimento das mesmas aptidões pelo fato de termos funções diferentes a cumprir na sociedade, existem homens de sensibilidade e homens de ação, dessa forma não é possível uma harmonia perfeita com a finalidade última da conduta e da educação. Outro ponto que o autor coloca é que pensar em uma educação voltada para proporcionar a felicidade do indivíduo e das pessoas que o cercam também não é possível tendo em vista que a felicidade é essencialmente subjetiva. Sendo assim, o fim da educação se torna indeterminado. Portanto, não existe uma educação ideal, que possa ser generalizada a todos os homens, a educação do burguês nunca será a mesma do operário.

Cada sociedade determina o tipo de educação para os indivíduos, por isso não nos é possível educarmos nossos filhos como bem pretendemos, posto que:

Hábitos há com os quais somos obrigados a conformar-nos; se os infringirmos gravemente, eles vingam-se nos nossos filhos. Estes, uma vez adultos, não se acham capazes de viverem no meio dos seus contemporâneos, com os quais não se encontram em concordância. Quer os mesmos tenham sido educados segundo ideias, ou demasiadamente arcaicas, ou excessivamente prematuras, não importa; tanto num como no outro caso, eles não são da sua época e, consequentemente, não se encontram em condições de vida normais. Existe pois, em cada lapso de tempo, um tipo regulador de educação do qual não nos podemos afastar sem enfrentarmos vivas resistências que encerram as veleidades de dissidências (DURKHEIM, 1984, p. 11-12).

Em certa medida, a sociedade vai estipular para todos um ideal de homem, como ele deve ser do ponto de vista intelectual, físico e moral, mas em um dado momento isso vai se diferenciar por causa das disparidades presentes na sociedade. Primeiro, oferta-se a todas as crianças um certo número de estados físicos e mentais que a sociedade deseja que todos

possuam; segundo, oferta-se estados físicos e mentais em casos particulares, que vão variar conforme a classe social, a profissão, a família. O ideal que a educação vai realizar é determinado pela sociedade, no seu conjunto e a cada meio social particular (DURKHEIM, 1984).

A educação como uma ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não se encontram amadurecidas a vida em sociedade, “tem por objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente” (DURKHEIM, 1984, p. 17). Dessa forma, a obra da educação é proporcionar à criança condições de levar uma vida moral e social, condições essas que não podem ser transmitidas pela hereditariedade, mas apenas por intermédio da educação.

Os textos das revistas pesquisadas determinam em várias passagens a necessidade de uma educação moral por meio da religião, dos preceitos cristãos, conotando a visão de que a escola é responsável pela formação do homem de bem, justo, temente a Deus e cumpridor de seus deveres para com a pátria. “–‘Em cada criança ha materia para um criminoso’ – a que podemos acrescentar: ‘ou para um santo’ – E ao mestre compete educar essa matéria prima, instrui-la, guia-la, torna-la digna de Deus e da Patria”, portanto “E a Escola Nova Cristã, bem compreendida em sua aplicação, é o meio seguro de alcançar o pleno desenvolvimento da instrução” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 4, 1938, p. 14).

Tanto a formação da personalidade individual, como a coletiva, teria o seu fundamento na personalidade de Deus, sendo assim:

A doutrina da personalidade é incompatível com o “atheismo” theorico ou pratico. E é por aqui que nós vemos como uma educação que não seja baseada na idéa de Deus fica radicalmente viciada, assim como uma educação que não possua um sentido collectivo (universal-nacional) será sempre truncada. “A personalidade individual só é grande, bella e perfeita quando se funda numa sólida inspiração do divino, quando se exprime num sentido social”. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1937, p. 47).

A criança era considerada um ser que trazia consigo o germe das boas e das más qualidades e seria a escola primária, base segura de cultura de um povo, o local onde o professor primeiramente iria polir essa “pedra preciosa”. Seria então o homem moralmente bom ou mau por natureza? Kant (1996) acreditava que não, porque ele não é um ser moral por natureza, ele torna-se moral somente quando eleva sua razão até os conceitos do dever e da lei. Por outro lado, o homem traz consigo tendências para todos os vícios, posto que apresenta inclinações e

instintos que o arremetem para um lado, enquanto a razão para outro. Somente a virtude poderá torná-lo moralmente bom.

Para Durkheim (1984) não se nasce criminoso ou com vocação para esse ou aquele crime. Pode-se herdar uma certa ausência de equilíbrio mental que o torne um indivíduo resistente a uma conduta acompanhada e disciplinada. Mas isso, “não predestina um homem a ser preferentemente um criminoso, a um explorador apaixonado por aventuras, a um profeta, a um inovador político, a um inventor, etc.” (DURKHEIM, 1984, p. 29). Para o autor, há uma grande distância entre as virtualidades indefinidas que constituem o homem ao nascer e o personagem bem definido em que deve se transformar para exercer um papel útil na sociedade, distância essa que a educação deve obrigar a criança a percorrer.

Independentemente da idade, a preocupação com a formação espiritual das crianças no contexto escolar era um fato e aparece, de forma recorrente, nas páginas das revistas. Ela prega que deveríamos ser cumpridores de nossos deveres a fim de obtermos a felicidade, não só a terrena, mas a celeste. Muitos pais, por diversas razões, ficavam ausentes de casa, deixando seus filhos livres e vítimas das ocasiões, dessa forma, caberia à escola, mais precisamente ao professor, aconselhar as crianças para que se tornassem uma geração no mínimo menos perversa.

Preparemos assim as crianças, pais e mães de amanhã, mas que sejam cristãos, e que nutram na sua alma o desejo apostólico de santificar o meio em que há de crescer a sociedade futura. [...]

Três palavras deverão ser guardadas no nosso coração: *Deus, Patria, Familia*. Deus nossa esperança, nossa alegria na recompensa celeste.

Patria, nosso conforto, nossa glória, onde mais tarde no seu livro registrará nosso nome.

Escola, glorificando-nos pelos nossos discípulos que com agradecimentos futuros exaltarão nossas glórias. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 12, 1940, p. 7, grifo nosso).

Concernente à educação das crianças na perspectiva da religião, Kant (1996) traz uma série de questionamentos. O primeiro deles diz respeito à possibilidade de inculcar desde cedo nas crianças os conceitos religiosos e como estes estão relacionados com alguma Teologia, indaga se seria possível ensinar alguma no início da infância, quando a criança ainda não conhece o mundo e nem a si mesma. Ainda acrescenta se seria possível que as crianças entendessem um dever direto em relação a Deus quando ainda nem tem noção do dever? Para o autor, o caminho viável deve sempre concordar com a natureza, uma vez que as crianças, mesmo não possuindo o conceito abstrato do dever, da obrigação, da boa ou da má conduta, percebem que existe uma lei do dever, a qual não deve ser determinada pelo prazer ou pelo útil

e semelhante, mas sim por algo universal que não pode ser guiado pelos caprichos humanos. Portanto, a melhor forma de oferecer um conceito claro de Deus seria, desde cedo, compará-lo por analogia, ao conceito de pai, o qual cuida de nós. Dessa forma é possível chegar com felicidade à unidade de gênero humano como uma só família.

Em quê, afinal, consiste a religião? Esta é a lei que reside em nós mesmos, na medida em que recebe de um legislador e de um juiz a autoridade que tem sobre nós; é uma moral aplicada ao conhecimento de Deus. Se uma religião não se une à moral, então ela se torna simplesmente um modo de solicitar os favores. Os cânticos, as preces, o frequentar a igreja, tudo isto deve servir unicamente para dar aos homens novas forças e nova coragem para se tornarem melhores; ou ser a expressão de um coração animado pela representação do dever. Tudo isto é preparação para as boas obras, mas não é boa obra em si. Não podemos agradar ao Ser Supremo, a não ser tornando-nos melhores (KANT, 1996, p. 105-106).

Nesse contexto, Kant (1996) acreditava que era fundamental ensinar às crianças a lei que tem dentro de si. Quando o homem se entrega ao vício ele se torna um ser desprezível para ele mesmo, cuja razão não está no fato de que Deus proibiu o mal, mas na razão do próprio homem, o qual reconhece que somente sua conduta correta pode torná-lo digno de felicidade. Desta forma, a religião adentra na moralidade.

Embora as crianças não estivessem aptas para entenderem todos os conceitos religiosos, alguns deles poderiam ser inculcados nelas, como o de que o verdadeiro modo de louvar a Deus consistia em agir segundo a sua vontade, que o nome de Deus não fosse mal-usado. Essas inculcações eram necessárias para que quando viesssem as demais, como a oração, elas saberiam a quem e por que eram feitas (KANT, 1996).

Durkheim (1984) considera uma grande revolução pedagógica, o oferecimento nas escolas de uma educação moral puramente laica, entendida como uma educação “que se furte a todo e qualquer recurso aos princípios nos quais assentam as religiões divulgadas, que se apoie exclusivamente em ideias, sentimentos e práticas sujeitas à jurisdição da simples razão, numa palavra, uma educação puramente racionalista” (DURKHEIM, 1984, p. 101). De acordo com seu entendimento:

Não há dúvida de que Deus continua a desempenhar um importante papel na moral. É Ele que assegura o respeito que lhe é devido e que reprime a sua violação. As ofensas dirigidas contra a moral são ofensas dirigidas contra Ele. Mas Deus nada mais é do que o guardião da moral. A disciplina moral não foi instituída *por Ele*, mas sim *pelos homens*; e Deus apenas intervém para a tornar eficaz. A partir daqui, o conteúdo dos nossos deveres encontra-se, em

larga medida, independente das noções religiosas que, garantindo-os embora, não mais os fundamentam (DURKHEIM, 1984, p. 105).

Durante muito tempo as noções religiosas serviram de veículo às ideias morais, o homem passou a ver num só e mesmo ser, a fonte de toda a obrigação. Com isso, julgou-se que para laicizar a educação bastava retirar tudo que fosse extra laica, mas isso não basta, é preciso também substituir. Durkheim (1984, p. 110) explica que é preciso descobrir as forças morais que os homens só “aprenderam a representar sob a forma de alegorias religiosas, há que libertá-las de seus símbolos, apresentá-las na sua nudez racional, por assim dizer, e encontrar o meio de fazer sentir à criança a sua realidade, sem se recorrer a qualquer intervenção mitológica”. Para o autor, uma sociedade como a nossa não pode se contentar apenas com resultados morais adquiridos, é preciso de outros mais, por isso o professor deve preparar as crianças para novas conquistas e não transmitir o evangelho moral dos seus antepassados. Trata-se de uma missão complexa, mas que não deve ser fonte de desânimo, pelo contrário, deve nos instigar a dedicarmo-nos ainda mais.

Ao racionalizar a moral é preciso todo um cuidado para não a empobrecer. Primeiro é preciso encontrar a verdadeira natureza de todas as forças morais que se encontram na base de toda a vida moral, de ontem e de hoje, sem menosprezar aqueles que sempre existiram sob a vertente religiosa, despindo-os de todos os símbolos. Segundo, após descobrir essas forças, é preciso destamar em que se transformarão nas condições de vida social vigente e em que sentido deverão ser orientadas. É básico determinar os elementos fundamentais da moralidade e depois calcular as modificações que eles podem sofrer. Isto não significa apenas elaborar uma lista de virtudes, porque agir moralmente é agir em conformidade com uma norma determinante de comportamento em um caso específico, sem que alguém lhe solicite a tomar uma decisão. A moral não é apenas um sistema de hábitos, mas um sistema de mandamentos que nos obriga a vergar a nossa vontade, é uma força que vem de dentro para fora, por intermédio de um estímulo e o seu principal elemento é o espírito de disciplina (DURKHEIM, 1984).

A disciplina moral nos ensina a agirmos controlando nossos impulsos, e é por intermédio da educação que aprendemos a nos dominarmos, que aprendemos a moderar os nossos desejos, a formar a nossa personalidade. Mas não se trata de uma disciplina cega e escravizante, as regras morais devem ser investidas de autoridade, pois dessa forma, a força que nela reside nos protege contra as forças imorais ou amorais, que nos assaltam de toda parte (DURKHEIM, 1984).

Concernente à Família, a escola deveria ser um prolongamento do lar, mas “um lar verdadeiramente digno desse santo nome, onde não seja o organismo da creança minado por deficiencias graves de nutrição e seu carater corrompido ou estraçalhado, ainda em flôr, por vexames brutais e estupidos castigos” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 1, 1937, p. 11). Para que a difícil obra da educação frutificasse era requisitado o concurso das famílias devido à grande influência educativa exercida pelas mães, alicerçada em três razões: “1) porque o contacto delas com os filhos é mais longo; 2) porque este contacto se dá precisamente quando maior é a plasticidade dos educandos; e 3) porque nenhum outro educador pôde ter tanto carinho, em plasmar individualidade moral aos seus filhos” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 16-17, 1941, p. 4).

Dessa forma, a educação deveria vir primeiro, depois a instrução, primeiro formaria o coração, depois a inteligência. Os preceitos morais seriam iniciados no lar e posteriormente a escola daria continuidade a eles. Para tanto, o professor precisava se fazer estimado e admirado porque os pequeninos são naturalmente dados à imitação, por isso o exemplo era melhor do que as palavras. A eficiência do ensino dependia da moral de quem ensinava.

Poderia então o professor modificar a conduta do aluno?

Sim. Mas, para isso, não tente ele represar os movimentos instintivos do educando. Antes, seu dever é respeitar ou mesmo provocar a manifestação de suas tendencias e inclinações, estudal-as perscrutal-as, e, desse modo, chegar ao conhecimento desse grande exemplo: a naturêsa psiquica.

Si o professor obriga o aluno a reprimir, pelo temor, seus movimentos instintivos, não é um educador. Está incorrendo n'um erro grave do qual podem resultar consequencias desastrosas. Assim como essas arvores aparentemente mortas que perdem, no figor do inverno, todas as suas folhas, toda a frescura, toda a manifestação exterior da vida, vão rebentar na primavera com redobrado vigor, n'uma exuberância de verdura, de colorido, de vida, assim as tendências – não mortas, mas latentes durante todo o período escolar, irão rebentar amanhã, encontrando ambiente propício, com energia e vitalidade redobradas (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 11, 1940, p. 15-16).

Era essencial proporcionar à criança liberdade, porque ela era condição indispensável para a existência da verdadeira disciplina, a qual estava diretamente relacionada às questões morais, alunos indisciplinados eram alunos imorais. Para Durkheim (1984), a moral é essencialmente uma disciplina, e toda disciplina tem duplo objetivo: conseguir certa regularidade na conduta das pessoas e destinar-lhes os fins determinados que ao mesmo tempo limitam o seu horizonte. Todavia, a disciplina é útil, tanto nos interesses sociais e como mecanismo para se obter cooperação regular, quanto no próprio interesse do indivíduo. Por intermédio da disciplina moral adquirimos na escola a faculdade de resistirmos a nós mesmos,

ela é condição imperativa para o surgimento da vontade refletida e pessoal. Ela exerce sobre nós uma ação reguladora da qual não podemos nos privar, não se trata de um imobilismo, de nos determinar avanços ou retrocessos, mas sim de estabelecer qual o melhor caminho e a maneira de trilhá-lo.

Na visão de Kant (1996) um dos maiores problemas da educação era conciliar a submissão ao constrangimento das leis com o exercício da liberdade. O constrangimento era inevitável, então para cultivar a liberdade carecia “habituar o educando a suportar que a sua liberdade seja submetida ao constrangimento de outrem e que, ao mesmo tempo, dirija corretamente sua liberdade” (KANT, 1996, p. 34). Sem a existência dessa condição tudo seria meramente mecânico e ao findar a educação do homem, este não seria capaz de usar a sua liberdade. Era imperativo que ele sentisse a inevitável resistência da sociedade, somente assim saberia o quanto é difícil bastar-se a si mesmo, aceitar as privações e conseguir o suficiente para tornar-se independente.

Kant (1996, p. 35) explicita que nesse contexto, é preciso considerar algumas regras, que são:

1<sup>a</sup> – É preciso dar liberdade à criança desde a primeira infância e em todos os seus movimentos (salvo quando pode fazer mal a si mesma, como, por exemplo, se pega uma faca afiada), com a condição de não impedir a liberdade dos outros, como no caso de gritar, ou manifestar a sua alegria alto demais, incomodando os outros. 2<sup>a</sup> – Deve-se-lhe mostrar que ela pode conseguir seus propósitos, com a condição de que permita aos demais prosseguir os próprios; por exemplo, nada se fará que lhe seja agradável, se não fizer o que desejamos, ou seja, aprender o que lhe é ensinado, e assim por diante. 3<sup>a</sup> – É preciso provar que o constrangimento, que lhe é imposto, tem por finalidade ensinar a usar bem da sua liberdade, que a educamos para que possa ser livre um dia, isto é, dispensar os cuidados de outrem. Este é o pensamento mais tardio, porque as crianças nos primeiros anos não imaginam que deverão um dia providenciar sua própria manutenção.

Era papel do professor malear a conduta do educando, mas respeitando a sua natureza. Para tanto requisitava conquistar sua simpatia e sua confiança, além de contar com o auxílio de três fatores: o processo da derivação, a evolução dos interesses e dos hábitos. No processo da derivação utilizaria a compensação (jogos) ou a sublimação (pensamento refletido); na evolução dos interesses, o professor recorreria aos interesses de acordo com a idade da criança, o que provocaria respostas com o fim de aperfeiçoar o caráter e de firmar a conduta; quanto aos hábitos, o ser humano tem uma grande capacidade de adquiri-los, por isso pode se adaptar as adversidades da vida e “no combate às tendências devemos escolher um hábito antagônico, porque o hábito anula a atividade consciente e cria uma como que necessidade orgânica, isto é,

uma disposição pela qual somos levados a repetir os mesmos atos espontaneamente, sem esforço" (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 11, 1940, p. 16).

Considerava-se que a criança era um ser maleável, por isso deveria, o quanto antes, despertar e cultivar a melhor parte de sua natureza psíquica para formar e solidificar a personalidade futura do indivíduo. Caso não fosse possível destruir suas más tendências, que ao menos fosse possível canalizá-las em prol de uma atividade útil e benéfica.

Considerava-se um dever social inadiável, descobrir e diagnosticar os defeitos físicos e as deficiências mentais das crianças, com o propósito de curá-las ou de melhorar seu estado deficitário. Se essas crianças, consideradas "crianças problemas", tivessem uma educação apropriada poderiam se juntar as ditas normais e se tornarem "cidadãos úteis a sociedade". Essas crianças problemas, atípicas, portadoras de pequenas desvantagens físicas, mentais, deficientes, desajustadas de seu grupo seriam:

4 - Uma criança de crescimento exagerado fóra do comum, é um desajustado, porque se exige dela, em face de seu tamanho, esforço superior a sua capacidade.

5 - Urna criança cuja altura está abaixo do normal á sua idade é um desajustado. Sua pequenez, quer devida ao mau funcionamento de seu sistema endócrino, ou a enfermidade de sua primeira infancia, da-lhe um sentimento intimo de inferioridade que torna um eterno provocador de "casos".

6 - Uma criança que adquiriu ou herdou um defeito físico específico que a impossibilita de determinada aprendizagem, é um desajustado.

7 - Uma criança mentalmente precoce tambem pôde ser um desajustado. Sua superioridade intelectual, quasi sempre, lhe dá atitudes mentais e sociais que o põe desadequado ás condições normais de vida e da aprendizagem humana, devida á fraqueza de sua inteligencia, as falhas de seus órgãos sensoriais ou a desvios de atitude mental, o põe em situação á margem da vida normal.

8 - Uma criança é, enfim, um desajeitado quando não pôde reunir aos demais, quando não é capaz de proceder dentro das normas comuns do que se chama "comportamento".

9 - Esses são, em resumo, os casos aos quais se ajusta a expressão: "crianças problemas" (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 6, 1938, p. 29).

Para ofertar uma educação adequada, capaz de formar o cidadão útil a sociedade, era básico abandonar as velhas práticas, as metodologias ultrapassadas e utilizar os novos métodos da escola moderna. O ensino tradicional passa a ser visto como "época do terror escolar", em que reinava a palmatoria cruel, mas que teria seu "Warteloo, na alvorada da Escola Nova":

- Escola Nova! trabalho antigo de grandes pedagogos e psicólogos! não surgiste do turbilhão de idéias loucas e extremas que, quais torrentes impetuosas, vêm inundando o mundo. Tua concepção conta-se por milhares de anos. Para apresentar-te, tal qual és, gastaram-se séculos de estudos, inteligências luminosas. Tuas raízes estendem-se até os cerebros fecundos de

um Herbart, um Binet, um Decroly, Maria Montessori, Rude, John Dewey, Tolstoi, Pestalozzi e tantos outros ilustre e celebres pedagogos (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 13, 1940, p. 7).

Para seus defensores, a Escola Nova era aquela em que a criança aprendia trabalhando, pesquisando, observando e experimentando, dispendendo para isso um esforço que se passava despercebido pela criança, pois ela se encontraria inteiramente absorvida em seu trabalho, além de se sentir feliz e em harmonia com os seus interesses. A culpa pela não aprendizagem tornou-se sinônimo de incompetência do professor ou dos velhos métodos da escola tradicional: “muitas vezes é a incompetência profissional; outras, um estado doentio do mestre, não possuindo este força necessária para reagir; outras, a falta de personalidade moral, e, as mais das vezes, os métodos de ensino empregados” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 4, 1938, p. 7).

A indisciplina do aluno estava condicionada ao tipo de trabalho realizado pelo professor. A solução estaria então, na metodologia da Escola Nova que tornaria o ensino atrativo para a criança, bastaria manter o ambiente alegre, tratar as crianças com carinho, fazendo da escola um segundo lar e dar aulas tão instrutivas quanto possível:

Os jogos didáticos, aulas dramatizadas, lições ao ar livre, excursões, charadas, coleções feitas pelos próprios alunos, confecção de quadros, centros de interesse, pré-livros, estudos de gravuras e outros meios descobertos pelo próprio professor, serão de grande utilidade e permitem conseguir-se resultados brilhantes. Nada mais enfadonho para uma criança, do que ter que ficar atenta a uma lição que não lhe desperta o mínimo interesse. Uma preleção mal feita, traz consigo más consequências (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 4, 1938, p. 15).

A disciplina da criança era tida como condição para a aprendizagem e estaria a cargo do professor encontrar um caminho para mantê-la, mas de forma alguma deveria usar os castigos físicos ou humilhantes. A metodologia de trabalho seria a chave para o sucesso disciplinar, pois atraindo o interesse da criança, esta estaria tão imersa nos afazeres escolares que não traria qualquer tipo de problema para o professor e este conseguiria êxito na aprendizagem.

Mas, a disciplina que nos referimos não é de braços cruzados e silencio imposta pelo professor: - esta obtida sempre a força de doação, prêmios e castigos, é apena exterior, provoca o desdobramento da atenção e forma séries hipócritas ou dissimulados; queremos falar é da que resulta naturalmente do trabalho ativo, baseado nas leis do interesse e da psicologia infantil. (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 3, 1938, p. 41).

Gauthier (2010) elucida que a disciplina era uma característica deveras importante na abordagem centrada nos campos de interesse da criança. Ele explica que a escola tradicional

mantinha a disciplina de modo autoritário, com um aluno que precisava ser constantemente vigiado, pois estava entregue à agitação e à desordem. Na nova perspectiva, o aluno trabalhando com aquilo que o motivava, a disciplina apresentava-se de forma diferente e ficava, em grande parte, resolvida.

A questão da disciplina foi bastante abordada nos textos da revista em estudo, almejava-se que a escola respeitasse a criança e deixasse de persuadi-la com castigos físicos e humilhantes, que foram amplamente utilizados nas escolas para manterem a ordem e a moral da sala. Como bem pontuou Erasmo (1983, p. 70-71),

[...] quantos excelentes educandos postos à perdição por tais algozes brutais, muito embora todos eles, enfatuados de pseudo-habilitação, mal-humorados, dados à bebida, cruéis, violentos por profissão e de temperamento a tal modo agressivo que se comprazem na tortura alheia. Enfim, indivíduos que deveriam ser antes carniceiros ou algozes. Jamais educadores de crianças!

O professor tinha dois caminhos a seguir para implantar a disciplina na escola, um que segue para o alto e outro que conduz ao tremedal da rotina. Poderia utilizar de meios coercivos, como prêmios, castigos, privação de recreio, detenção em classe após os trabalhos escolares; ou tornar o ensino atraente de modo que a criança se interessasse e nele se absorvesse. Os castigos estariam totalmente abolidos pois deprimem o sentimento e devem se tornar cada vez mais severos para obter o resultado desejado. Os clubes esportivos seriam uma opção adequada para os alunos descarregarem suas forças, porém com a vantagem de relacioná-los a preceitos morais como o respeito ao adversário, espírito de cooperação, obediência ao comandante a às regras do jogo, afinal “a vida é um grande jogo”. Castigar uma criança seria muito mais fácil do que preparar em casa lições interessantes, do que dispensar algumas horas no preparo de material didático, ou do que estudar a psicologia de um aluno. Por fim considera que “tudo depende da facilidade do professor, do domínio que exerce sobre si mesmo, de sua perspicácia e aptidão didática. As melhores ferramentas tornar-se-ão inúteis em mãos inábeis” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 3, 1938, p. 43).

Dada a individualidade que existe em cada criança, é preciso buscar todos os meios possíveis a fim de proporcionar o seu desenvolvimento. Cabe ao educador diversificar os métodos considerando o temperamento e a aptidão de cada inteligência, em vez de aplicar a todas a mesma regulamentação impessoal e uniforme. Quando ele tem consciência do método utilizado e da finalidade pretendida, é capaz de julgar sua eficácia e modificá-los caso pondere ser viável, tendo em vista que a rotina é o obstáculo aos progressos necessários. Portanto, tudo

que o pedagogo pode e deve fazer é reunir, de forma consciente, todos os dados que a ciência coloca a seu dispor, com o propósito de orientar suas ações (DURKHEIM, 1984).

Em suma, ao professor cabia a tarefa de criar o ambiente favorável à aprendizagem, seu papel consistia em atender às necessidades da criança, tornando-a o centro de suas preocupações. Após a organização do ambiente escolar, o professor deveria adotar:

[...] uma atitude que inspira calma, compreensão e confiança; os alunos têm vontade de estar perto dele. Estamos longe da atitude grave e distante da pedagogia tradicional. Nas atividades, o mestre é, principalmente, um estimulador, um guia; está presente mas apaga-se. Além disso, e esta é talvez a dimensão mais importante do seu papel, procura basear toda atividade escolar nos campos de interesse reais da criança e permitir-lhe desabrochar. (GAUTHIER, 2010, p. 196-197).

A preocupação com a moralidade da criança também se estendia aos professores. Eles deveriam ser exemplos para os seus alunos porque a moral era considerada um dos lados da personalidade que eles gostavam de observar e copiar. A moral, conjuntamente com a aplicação dos modernos métodos e do conhecimento didático e psicológico, traria muitas utilidades ao ensino, por isso o professor precisava ter domínio próprio, ser simpático, amoroso, democrático e justo. O verdadeiro educador precisava trajar-se adequadamente, sem se preocupar com luxos, mas de modo atraente, evitando cores muito vivas, afinal vestir-se bem era sinônimo de boa educação. A linguagem também era fator de suma importância e era indispensável ser simples, comprehensível e livre de gírias.

O respeito e a autoridade do professor eram condições essenciais para o êxito do trabalho pedagógico, para isso deveria se distinguir pela moralidade e competência. Para conseguir o respeito era essencial ser instruída, bondosa, atraente, justiceira e tolerante. Para ser instruída deveria estudar para acompanhar as mudanças sociais e as novas exigências pedagógicas; para ser bondosa a mestra deveria ser mãe, sendo mãe seria mestra da vida; para ser atraente deveria ensinar por meio de perguntas, com isso despertaria a força de observação que é a força criadora da inteligência; para ser justiceira deveria tratar a todos por igual, não tendo predileção por nenhuma criança, assim não despertaria a inveja, o ódio ou o complexo de inferioridade que atrapalharia o interesse pelo estudo; e, para ser tolerante deveria mostrar à criança o seu dever e a melhor maneira de cumpri-lo com exatidão, pois a tolerância tem limites. Concluindo seu pensamento, afirma que a responsabilidade do professor era enorme porque recaia sobre seus ombros o pesado dever de “preparar os homens do porvir” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 21, 1943-1944).

No pensamento de Durkheim (1984), a autoridade supõe que estejam concretizadas no mestre duas condições. A primeira é que ele deve possuir vontade, pois a autoridade alude à confiança e a criança não confiará em alguém que hesite ou que volte atrás em suas decisões. A segunda é que a autoridade, cuja sensação deve transmitir, seja realmente sentida pelo mestre, pois ela é uma força que só pode se manifestar se ele de fato a possuir. Sendo assim, há uma grande diferença entre o receio do castigo e o respeito pela autoridade:

Ela somente possui valor moral se o castigo for reconhecimento justo por parte daquele que lhe sofre as consequências, o que implica que a autoridade que pune já seja considerada legítima. É isto que está em causa. Não é do exterior que o mestre pode manter a sua autoridade; é dele próprio. A autoridade só lhe pode advir de uma lei interna. Ele tem de acreditar, não em si, nem indubitavelmente, nas qualidades superiores da sua inteligência ou da sua coragem, mas sim na sua missão e na grandeza dessa mesma missão. [...] Da mesma forma que o sacerdote é o intérprete do seu deus, o mestre é o intérprete das grandes ideias morais do seu tempo e do seu país (DURKHEIM, 1984, p. 34).

Por último, mas não menos importante, temos a última parte da tríade: a Pátria. A exaltação da nacionalidade se fez presente na revista, em artigos específicos ou mesmo nos que tratam de outros temas. Havia um consenso de que a educação do homem iniciava no lar, ampliava-se na escola e completava-se na sociedade, e essas três instituições deveriam responder pela formação integral do homem, dando especial atenção ao aspecto mais importante, que é a educação cívica da infância. Dessa forma, a escola tem o dever de tratar a criança como um pequeno cidadão, formando sua consciência cívica, dando-lhe hábitos e atitudes necessários para que possa cooperar com o bem da coletividade, tudo isso por meio do estudo simultâneo da geografia e da história do país, além, é claro, do estudo da língua materna.

A História Pátria era tida como uma das disciplinas mais importantes da escola, pois suas lições atuavam na alma infantil, promovendo o desenvolvimento de sentimentos patrióticos e cívicos. Para isso, seu ensino deveria ser mais intuitivo do que teórico, com o uso de gravuras, de mapas e de quadros históricos, para que os alunos gravassem tanto as datas gloriose da nossa história, como o quadro representativo de uma batalha ou os retratos de seus heróis. Quando bem ensinada, trata-se de uma disciplina tanto moral como intelectual.

No texto *Amor á Patria*, escrito por Idaleta Mota, há o relato de que a razão de amar e venerar a pátria é a mesma de amar e venerar nossos pais porque lhes devemos o ser, a vida e a criação, a educação, o sustento, a paz, o direito, a justiça e a liberdade. E acrescenta: “O homem que nascido, criado educado, em um paiz, não nutrir aqueles sentimentos em relação á nação

natal, é indigno de viver: - é um *monstro*” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 3, 1938, p. 23, grifo do autor).

Durkheim (1984) pondera que o homem faz parte de diversas sociedades, mas dentre elas, a que possui uma superioridade moral é a sociedade política, é a pátria. Para tanto não pode ser concebida como uma personalidade egoísta, somente preocupada com o seu engrandecimento em desfavor de personalidades semelhantes, “mas sim como um dos múltiplos organismos cujo concurso é necessário à realização progressiva do ideal da humanidade. É, sobretudo, a essa sociedade, que a escola tem por função vincular especialmente a criança” (DURKHEIM, 1984, p. 182).

A escola seria, então, o lugar “onde melhor se aprende a elevar o nome da Pátria, é lá que devem ser mais ventilados os assuntos dessa natureza, com o intuito de preparar o espírito da infância e da juventude para a realização das iniciativas ligadas aos altos interesses da nacionalidade” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 10, 1940, p. 16). Na concepção de Durkheim (1984, p. 182), “a escola é o único veículo moral pelo qual a criança pode metodicamente aprender a conhecê-la e a amá-la [a pátria]. E é isso, precisamente, que hoje confere a importância primordial do papel que à escola cabe na formação do país”.

Diariamente, deveria ser praticado nas escolas o canto, no início e no término das aulas, na escolha das músicas deveria se priorizar os hinos patrióticos, que posteriormente seriam entoados nos dias de festa nacional. Cabia ao professor a realização de várias atividades cívico-patrióticas com as crianças.

Em 1940, a prova escrita do concurso para professores primários foi alterada, antes era realizada sobre um ponto sorteado de determinada matéria; depois, passou a ser um “*test*” cuja base era constituída por um trecho de história pátria. “Isto feito, irá substituindo, no mesmo, as datas verdadeiras por outras, absurdamente erradas. Ao mesmo tempo, é a sintaxe deformada e o léxico grandemente alterado” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 10, 1940, p. 14). O candidato(a) deveria dominar os conhecimentos pátrios, inclusive a memorização de datas dos grandes feitos históricos. Era inevitável “brasileirar os brasileiros” por meio da alfabetização e da educação moral e cívica, sendo o local ideal para tal intento, a educação pública primária.

No que tange à tríade: Deus, Pátria e Família<sup>102</sup> presente nas páginas da *Revista de Educação*, Durkheim (1984) apresenta, uma concepção um pouco diferente para que o homem

---

<sup>102</sup> De acordo com Azzi (1977, p. 75), os políticos de fins do século XIX e de inícios do século XX imbuídos de idéias liberais e positivistas, não tinham muito interesse em ter a colaboração da Igreja, nem em manter aliança com ela. Foi somente na década de 1920-1930 que a hierarquia católica passou a se preocupar efetivamente por uma presença mais atuante da Igreja na sociedade, e ao mesmo tempo por oferecer sua colaboração efetiva ao governo. O autor (1977, p. 99-100) conclui que a partir da década de 20 formou-se uma corrente de pensamento

seja moralmente completo, concepção essa sem a presença de Deus, mas da humanidade. Para ele, família, pátria e humanidade “representam fases diferentes da nossa evolução social e moral, fases estas que se foram preparando, umas e outras e, por consequência, os grupos correspondentes podem sobrepor-se sem se excluírem” (DURKHEIM, 1984, p. 177). Cada um desses grupos possui suas atribuições no contexto histórico e também se completam no presente, cada um com diferentes objetivos e valores. E o homem só será moralmente completo, quando for sujeitado a essa tripla ação.

Com relação ao objetivo proposto para a seção que era investigar se o ideário nacionalista e a moralidade influenciaram as reformas da instrução pública primária goiana, verificamos, mediante a análise do *Correio oficial* e da *Revista de Educação* de Goiás, que as ideias nacionalistas e morais foram utilizadas para renovar a instrução pública primária em Goiás, ideias essas consideradas fundamentais para formar o novo homem requerido para regenerar a sociedade. Todavia, a Escola Nova defendia a universalização da escola pública, “laica” e gratuita e as fontes utilizadas na pesquisa trouxeram muitos indícios de que a escola laica não foi defendida, ao contrário, postulou-se uma educação com bases morais na religião e na fé cristã.

Sendo assim, ponderamos que o *Correio oficial* e a *Revista de Educação* utilizaram o ideário nacionalista e a moralidade na tentativa de renovar o ensino, ratificando nossa hipótese inicial que consiste em afirmar que os diferentes governos que estiveram à frente do estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, realizaram diversos atos em prol da renovação pedagógica na instrução pública primária goiana.

---

favorável à reaproximação entre a Igreja e Estado. Essa orientação correspondia tanto a interesses da Igreja como do Estado. O poder político via na Igreja um valioso apoio para a manutenção da ordem pública, conturbada pelos movimentos revolucionários que caracterizam esse período. A Igreja, por sua vez, considerava-se como elemento importante no país para a manutenção da ordem constituída através da pregação de valores morais e religiosos. A finalidade específica do movimento de restauração católica era que, através do apoio e prestígio político, a Igreja pudesse atuar mais amplamente na sociedade, fazendo com que o catolicismo, que fora durante quatro séculos a religião oficial do Brasil, continuasse a ditar as normas morais e religiosas do país.

## **4 O MOVIMENTO HIGIENISTA NO PROCESSO DE RENOVAÇÃO PEDAGÓGICA NA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA**

O objetivo desta seção foi verificar se as ideias higienistas foram incorporadas no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. Os problemas sanitários passaram a ser problemas de ordem educativa e a escola passou a ser o local adequado para tratar de todas essas questões e para incutir nas crianças hábitos de vida saudáveis, os quais se difundiriam também entre as famílias. Toda a atenção médica volta-se para a escola, como espaço privilegiado para educar as novas gerações, por meio dela os médicos estabeleceriam um intercâmbio com as famílias e poderiam interferir na vida dos alunos e dos pais.

Para os médicos<sup>103</sup>, os pais não estavam aptos para educarem adequadamente seus filhos de forma a tender as expectativas de higienização e de modernização da sociedade e as escolas também não possuíam práticas pedagógicas adequadas para o desenvolvimento natural das crianças. Muitas práticas realizadas nas escolas, na visão dos médicos, contribuíam para aquisição de hábitos e de posturas inadequadas, responsáveis por uma série de problemas de saúde, como desvios na coluna e miopia. Para produzir corpos saudáveis, fortes e inteligentes precisava da intervenção da medicina social no espaço educativo, o que resultou em uma série de prescrições que deveriam ser adotadas em todas as escolas e o seu cumprimento careceria de ser devidamente fiscalizado.

### **4.1 Prescrições higienistas na Escola Nova**

Quanto mais desenvolvida é uma sociedade, mais há a necessidade de estabelecer as regras de convívio social. A preocupação em higienizar e em civilizar a população brasileira esteve presente no período imperial quando os problemas de ordem social passaram a compor a agenda médica ao longo do século XIX, a qual incluía a educação escolar como responsável pela formação sistematizada das novas gerações. O ramo da medicina que se encarregou da descrição e da redescrição dos objetos sociais foi denominado de Higiene, e a sua principal preocupação passa a ser a medicina social (GONDRA, 2016).

Os médicos brasileiros, por influência do médico-filósofo inglês John Locke e do pensador francês J. J. Rousseau, que acreditavam no poder do conhecimento e da razão e com

---

<sup>103</sup> A peculiaridade do saber desses especialistas ligados à medicina mostrou-se essencial para um mundo capitalista em ligeira expansão, e esteve entrelaçado às necessidades das elites nacionais de regenerar a população, civilizar o povo e reformar o país, de acordo com os moldes alcançados pela Europa (CAMPOS, 2004, p. 91).

isso defendiam a construção de uma nova ordem fundada nas hierarquias da propriedade, em especial a dos saberes fundados e fundadores da Ciência, estabeleceram ações em favor da razão médica em detrimento das práticas voltadas para a manutenção e o prolongamento da vida. Isso resultou em um combate com duas frentes de atuação, a primeira determinava como inimigos os adeptos da homeopatia, da helvética e da medicina oriental. Na segunda se enquadravam os curandeiros<sup>104</sup>, os bruxos, os indígenas, os mágicos, as benzedeiras, os escravos e os curiosos. A ideia era conceder ilegitimidade a todos os discursos e práticas dos intitulados “charlatães”, constituindo uma sociedade científica que agregasse todos os homens que exerciam a ciência médica dentro dos preceitos legais e oficiais. Em 28 de maio de 1829, é fundada uma Sociedade Médica na cidade do Rio de Janeiro com o intuito de velar pelos interesses médico-sociais e pelo ensino da medicina (GONDRA, 2016).

Gondra (2016) pondera que para exercer a medicina passa a ser necessário uma formação profissional, controlada por uma corporação médica que atua sobre os processos de formação, seleção, organização e fiscalização da medicina. Isso proporcionou a eles o monopólio sobre a arte de curar. As faculdades passaram a ser reconhecidas como templos do saber e da racionalidade médica e muitos estudos se ocuparam das questões de ordem social e/ou moral, como a prevenção das doenças antes de suas manifestações, requisitando para isso um saber médico sobre a cidade e a população, além da presença do médico que teria autoridade para intervir na vida social por meio de medidas médicas e políticas. Com isso, estabeleceu-se uma nova configuração da medicina que se deslocou da doença para a saúde por causa da inauguração de dois traços decisivos: “o de que a medicina deveria penetrar na sociedade, incorporando o meio urbano como alvo de sua reflexão e de sua prática, e o de que deveria constituir-se como apoio indispensável ao exercício do poder por parte do Estado” (GONDRA, 2016, p. 525).

A partir daí a intervenção da medicina passa a configurar no espaço educativo e também nas famílias com o propósito de formar as novas gerações, construindo uma nova ordem com a erradicação da ignorância da população, produzindo, assim, um futuro higienizado e civilizado.

Erasmo (1983) foi um pioneiro em estabelecer regras de civilidade para o bom convívio quando escreveu um manual contendo uma série de regras de civilidade para a boa educação das crianças. Para a vida em sociedade, as regras sociais são imprescindíveis, mas cada período histórico terá as suas específicas, todavia os ensinamentos de Erasmo se tornam relevantes assentados no fato da necessidade que temos de estabelecê-las para que o homem possa ser

---

<sup>104</sup> No Regulamento da Saúde Pública (1931), o art.15 determina como uma das funções dos inspetores de higiene reprimir o curandeirismo (CORREIO OFICIAL, 17 jul. 1931).

humanizado, considerando que “não podes conservar aquela massa sempre uniforme. Se não imprimires a imagem de homem, ela se degrada por si mesma e vira monstruosidade à guisa de fera” (ERASMO, 1983, p. 33).

Para Erasmo (1983, p. 123) a arte de instruir a criança constava de várias etapas: “A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda que tome amor pelas belas artes a aprenda bem; a terceira, que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade”. O autor aborda em pormenores as atitudes corretas e incorretas que as crianças precisam aprender para portarem-se adequadamente, estabelecendo até mesmo a forma correta de olhar, pois “qualquer postura feia deforma não só os próprios olhos senão ainda toda a aparência física e a beleza do porte” (ERASMO, 1983, p. 126).

Podemos destacar algumas regras de civilidade propostas por Erasmo (1983) que foram introduzidas no cotidiano escolar: deixar o nariz sujo é sinal de indivíduo desasseado, não se deve usar a roupa para assoar o nariz e nem limpá-lo com a mão e esfregar nas vestes, o mais decente é usar um lenço; virar o dorso ao espirrar; cobrir a boca com um lenço ou com a mão ao bocejar; chasquear alguém mostrando a língua; cuspir no lenço; ao tossir não expelir o ar na face alheia; manter os dentes limpos; lavar a boca; pentear os cabelos; cruzar os braços; urinar em local apropriado; sentar com os joelhos abertos ou ficar de pé com as pernas afastadas.

Todos as regras estabelecidas por Erasmo (1983) concernentes aos cuidados com o corpo, com o modo de vestir, com como se portar em público e durante as refeições, com o respeito pelos adultos e pelas autoridades, vão sofrer algumas alterações, mas também vão perpetuar durante séculos como regras necessárias para a vida em sociedade. Quando Erasmo as escreveu, as crianças eram educadas em casa pelos seus preceptores, mas com o surgimento das escolas, grande parte dessas regras foram introduzidas como primordiais no processo educativo. A escola passa a exercer o papel de disciplinamento dos corpos das crianças, estabelecendo as regras higiênicas e morais que devem ser seguidas por todos.

Por décadas, várias regras vão fazer parte das discussões vinculadas à escola e estarão presentes nos regulamentos e nos programas de ensino de Goiás<sup>105</sup>, tais como:

---

<sup>105</sup> O Regulamento do ensino primário de 1918 (GOYAZ, 1918) proibia os alunos de andar de chapéu dentro do edifício escolar, cuspir no chão, danificar móveis, rasgar e sujar os livros, conversar durante as aulas, sair da forma, mudar de carteira ou de lugar, sair da sala sem autorização, dar vaias e fazer assuadas, desobedecer o diretor ou os professores, ameaçar e agredir os colegas, injuriar ou agredir os professores, praticar qualquer ato contrário à moral e aos bons costumes. O Regulamento de 1930 já não traz esta lista, mas estipula que os alunos deverão obedecer às regras de higiene individual e os preceitos da boa conduta, de urbanidade e de polidez (art. 304, GOYAZ, 1930).

o problema da localização dos edifícios escolares, da necessidade de uma edificação própria e apropriada para funcionar como escola, do ingresso dos alunos, do tempo e dos saberes escolares, da alimentação, do sono, do banho, das roupas, dos recreios, da ginástica, das percepções, da inteligência, da moral e, inclusive, das excreções corporais (GONDRA, 2016, p. 527).

As regras higiênicas e morais também deveriam se estender ao homem do campo, o que fez surgir a figura do Jeca-Tatu, uma criação de Monteiro Lobato, que aparece no conto *Urupês*, publicado inicialmente no jornal *O estado de São Paulo*, em 23 de dezembro de 1914. Segundo Lobato “a verdade nua manda dizer que entre as raças de variado matiz, formadoras da nacionalidade e metidas entre o estrangeiro recente e o aborígene de tabuinha no beiço, uma existe a vegetar de cócoras, incapaz de evolução, impenetrável ao progresso. Feia e sorna, nada a põe de pé” (LOBATO, 1957, p. 279).

Luca (1999, p. 202) enfatiza que Lobato se referia ao Jeca como sujeito “incapaz de evolução e impenetrável ao progresso, arredio à civilização, vegetando no seu isolamento e ignorância, indisciplinado e refratário ao trabalho árduo e contínuo de que tanto necessitava o país”. Mas não se tinha apenas uma visão sobre o Jeca, em torno dele surgiram diferentes pontos de vista: era o retrato fiel do homem sertanejo do norte e sul do país, estancado na escala evolutiva, incapaz de enfrentar os desafios da modernização; era uma pobre vítima da irresponsabilidade social; era produto do meio (LUCA, 1999).

Conforme os estudos de Ribeiro (1991), Lobato responsabilizou o caipira pela decadência do país, porém, por outro lado, desmistificou o homem rural que era visto pela literatura paulista como forte, esperto, valente e cheio de energia, que vivia em meio a uma natureza exuberante e exótica, uma visão um tanto romântica. Lobato retrata a situação do homem rural nativo, diferente dos imigrantes, refere-se a ele como um caboclo marginalizado, vivendo no seminomadismo, em propriedades alheias ou em terras de litígio como agregado.

Contudo, havia outra visão, que não compactuava com as ideias de Lobato. A preguiça e o cansaço dos colonos imigrantes foram considerados, pelas autoridades da emigração como produto de doenças que assolavam os trabalhadores. O clima, o calor, a umidade e as más condições de higiene e de alimentação foram consideradas agravantes para o agravamento das doenças.

A preocupação com os problemas sanitários urbanos era maior do que com os rurais, somente no final de 1917, com a reforma do Serviço Sanitário de São Paulo, institui-se um item especial: o Código Sanitário Rural, considerado a mais importante inovação introduzida na legislação sanitária, aparecendo, pela primeira vez, a distinção entre higiene urbana e higiene rural. Sítios, chácaras e pequenas propriedades passaram a ser visitadas pelos inspetores

sanitários. O código foi saudado por Lobato, que o via como a construção do alicerce da higiene, e apregoava que São Paulo, com uma legislação que estendia à população do campo as mesmas proteções sanitárias urbanas, dava o exemplo para o resto do Brasil e para a América Latina (RIBEIRO, 1991).

Após realizar uma viagem para o interior de São Paulo com o diretor do Serviço Sanitário, Lobato modificou suas considerações com relação ao Jeca-Tatu. De acordo com Ribeiro (1991, p. 240-241):

Enfim, o *Jeca-Tatu*, o *Manoel Peroba*, o *Chico Marimbondo* e tantos outros caipiras estavam desculpados – não eram eles os culpados pelo atraso econômico do país. Afinal, eles não eram assim: *eles estavam assim!* Se pelas estradas via-se o Jeca com ar abobado, como um *lamentável naufrago da fisiologia...* feíssimo, torto, amarelo, cansado, exangue, faminto, fatalista, geófago, era porque ele não passava de um *viveiro ambulante do verme destruidor*. A culpa estava na falta de saúde! Se a mulher do Jeca era *macilenta aos 12 anos, velha aos 16 anos, engruvinhada aos 20, múmia aos 30...*, a razão estava na eterna *escravidão do homem ao verme...* que produz a *miséria econômica do país*.

Por fim, na segunda edição da obra *Urupês*, Lobato acrescenta: “E aqui aproveito o lance para implorar perdão ao pobre Jeca. Eu ignorava que eras assim, meu Tatu, por motivos de doenças. Hoje é com piedade infinita que te encara quem, naquele tempo, só via em ti um mamparreio de marca. Perdoas?” (RIBEIRO, 1991, p. 241).

Como então combater o atraso e a miséria? A solução para Lobato viria por meio da higiene, ele acreditava que as ações sanitárias colocariam o país nos trilhos do progresso. Todavia, sua ideia não contemplava o saneamento dos sertões, apenas das vilas e das cidadezinhas do interior, que possuísem alguma riqueza material, pequenos comércios, elementar divisão de trabalho e uma vida socializada. Para ele, os sertões eram imensos territórios praticamente vazios onde vegetavam alguns seres humanos, ausentes de riquezas materiais, cujo valor empreendido na tarefa de sanear seria exorbitante e sem retorno econômico. Com relação aos núcleos urbanos do interior, esses sim mereciam o investimento em saneamento, pois o efeito produzido seria capaz de frear o processo de decadência econômica resultante da decadência da saúde (RIBEIRO, 1991).

O progresso do Jeca se daria por meio do espírito científico, da ciência, do remédio científico, da casa higiênica e da botina, resultantes do moderno e do progresso. E na história *A ressurreição*, Lobato transforma o Jeca em um trabalhador disciplinado, conduzido pela racionalidade e com anseio de ascensão, por isso não trabalhava apenas para viver, gerava excedentes e os comercializava, gerava renda e comprava bens. O caipira cede lugar ao

trabalhador, não o assalariado, mas o pequeno proprietário, o que não configurava a realidade brasileira, apenas o sonho ou o ideal de Lobato. Desse sonho escreve a *Fazenda moderna do Jeca*, cujos símbolos do progresso e da civilização se fazem presentes: eletricidade, rádio, máquinas agrícolas, telefone; Jeca não se torna mais um trabalhador, mas um proprietário, o que reafirma os valores capitalistas: riqueza e poder em uma perspectiva moderna e americanizada (RIBEIRO, 1991).

Na realidade, a instituição do Código Sanitário em 1917 tinha a preocupação com o nacional, era vital recuperar a população doente para integrá-la ao mercado de trabalho. Luca (1999) explica que com a Primeira Guerra Mundial o Brasil perdeu a mão-de-obra farta e barata dos imigrantes europeus e nesse mesmo contexto, Pasteur e Koch oportunizaram uma nova compreensão da causa das doenças, suas formas de transmissão e de cura. Diante dessa nova perspectiva, “surgiram métodos específicos de profilaxia, normalmente bastante eficazes, que levaram alguns a acalentar o sonho de que todo e qualquer mal poderia ser remediado pelo novo saber” (LUCA, 1999, p. 204).

Nesse contexto, a higiene aparece como uma nova medicina, que se funda nas causas das doenças e nas suas prevenções: “A Higiene, ungida pelo prestígio que somente a ciência era capaz de conferir, adentrava o cotidiano dos indivíduos, inspecionando, vigiando e controlando por meio de um conjunto de normas, cuidados, prescrições e recomendações” (LUCA, 1999, p. 206).

No interior do discurso higiênico, a população era encarada como um aglomerado de doentes que precisava ser curado, amparado, tratado para depois adquirir cidadania plena. A elevação das condições sanitárias, a cura das endemias, a adoção de medidas profiláticas tinham que ser impostas a seres desprotegidos e impotentes, que só seriam arrancados de seu estado mórbido por meio dos benefícios da ciência (LUCA, 1999, p. 306).

Todavia, o principal alvo da higiene não foi a população do campo e sim as dos centros urbanos. Rocha (2003) informa que a urbanização acarretou um conjunto de problemas que careciam de intervenção imediata, era fundamental civilizar a população: habitações, espaços públicos, hospitais, prisões, quartéis, fábricas e oficinas, asilos, hospícios; fiscalização da alimentação pública; da fabricação de bebidas; da exploração e do comércio de água mineral; controle dos cemitérios; enfim tudo que de alguma forma estivesse relacionado a salubridade dos centros urbanos, precisava educar o povo e ensinar-lhes os bons hábitos de higiene. Mas por trás desses intentos de prevenção, estava articulado objetivos de formação de um trabalhador forte, saudável e produtivo, além de disciplinado.

Neste contexto, os intelectuais<sup>106</sup> colocam na educação a arma redentora para alavancar a nação e levá-la à modernidade e à prosperidade, que resulta no movimento “entusiasmo pela educação”. Era vital deter a imigração desenfreada do campo para a cidade:

Deter os fluxos populacionais que invadiam as grandes cidades, nuclear as populações rurais em comunidades devidamente higienizadas e educadas com o concurso imprescindível da escola era, para muitos, o cerne do programa de redenção nacional pela educação. Belisário Pena, por exemplo, proponha uma “política agro-sanitária, colonizadora e educadora” que, extinguindo o latifúndio e incrementando a pequena propriedade familiar, apresentava-se como um programa de “ressurreição agrícola do país”. Tratava-se, no seu entender, de uma política de “valorização” do homem pelo “vigor físico resultante do gozo do trabalho em terra própria, com esclarecimento da Inteligência pela instrução e educação”. A vida rural é representada como fonte de vitalidade, moralidade e patriotismo; o papel principal da escola deve ser o de cultivar esse gênero de vida, prenhe de lições educativas, que conduz à “prática das virtudes higiênicas do asseio, da temperança, da laboriosidade e do conveniente aproveitamento e uso dos elementos naturais e essenciais à vida - a terra a água o ar e o sol” (CARVALHO, 1997, p. 132).

Na década de 1920 temos então o que Almeida Junior chamou de “a era da higiene”, que se disseminou por vários estados brasileiros:

Estamos, agora, na éra da hygiene. Cimenta-se, no espirito dos que observam e investigam a convicção de que o futuro humano depende, preponderantemente, da obediencia ás normas sanitarias, por parte das sucessivas gerações; e que a incúria e o menoscabo, no tocante á hygiene, tem sido e está sendo de consequencias funestas. Os grandes males physicos ante os quaes a medicina, muitas vezes, cruza os braços, parece que se universalizam. Para combatel-os em tão grande numero, e abrir a perspectiva de melhores tempos, um só instrumento existe de reconhecida eficácia: a

---

<sup>106</sup> Como máquina persuasiva, o discurso cívico da ABE opera maniqueisticamente, produzindo imagens de realidade brasileira que o positivamente se interqualificam. O presente é reiteradamente condenado e lastimado, sendo caracterizado de modo a fundamentar temores de catástrofes iminentes, que atingiram o país se a campanha educacional não obtivesse os resultados desejados. O futuro é insistentemente aludido como dependente de uma política educacional: futuro de glórias ou de pesadelos, na dependência da ação condutora de uma *elite* que direciona, pela educação, a transformação do país. Na oposição construída por imagens de um país presente lastimado e condenado e de um país futuro desejado, país de prosperidade, é que se constitui a importância da educação como espécie de chave mágica que viabilizaria a passagem do pesadelo para o sonho. Romper com a sociedade presente, transformá-la em passado, superá-la são operações que se constroem no discurso. As referências à obra educacional determinam-na como reiterada operação de apagamento do presente e promessas de um futuro grandioso. Nela, a figura de um brasileiro doente e indolente, apático e degenerado, perdido na imensidão do território nacional - Jeca Tatu, em cuja representação exemplar confluem determinismos científicos de várias ordens, representa, alegoricamente, a realidade lastimada. Afirmar a importância da educação era, muitas vezes, espécie de exorcismo de angústias alimentadas por doutrinas deterministas que, postulando efeitos nocivos do meio ambiente ou da raça, tornariam infundadas as esperanças de progresso para o Brasil, país de mestiços sob o trópico. Esperava-se superar o Jeca Tatu no trabalhador produtivo, tarefa da educação, concebida deterministicamente, como alteração do meio ambiente. Tratava-se de introduzir, mediado pela ação de *élites esclarecidas* pela campanha educacional, um novo tipo de fator determinante no que era pensado como processo necessário horário de *constituição* do povo brasileiro: a educação (CARVALHO, 1997, p. 120-121, grifo da autora).

hygiene. Só a hygiene, convenientemente obedecida pelo individuo, poderá oppor-se á torrente mórbida, e estancal-a no nascedouro (ALMEIDA JUNIOR, 1922, p. 29).

Para que a educação sanitária tivesse êxito e o objetivo de formar uma consciência sanitária fosse concretizado, a escola primária, considerada como fator essencial na formação moral e intelectual do povo, foi aclamada como a instituição a qual os higienistas poderiam recorrer:

Mais uma vez, portanto, se appella para a escola. Reconhece-se que á ameaça de um grande mal, tão tristemente prenunciado, temos que oppor a barreira da grande força da escola primaria. Agindo em massa, lenta e continuamente, graças á sua universalidade e obrigatoriedade, é ella susceptivel de alcançar a todos, no tempo e no espaço (ALMEIDA JUNIOR, 1922, p. 33).

Dessa forma, as reformas de hábitos relativos à higiene e à educação do corpo adentram na instrução primária e passam a estar presentes nos programas de ensino e também nas ideias dos renovadores. Pretendia-se, por meio da instrução pública primária, criar um sistema fundamental de hábitos higiênicos, com o propósito de resguardar a infância da debilidade e das moléstias e assim contribuir para o progresso social.

A escola e a sala de aula passaram a ser locais para a representação dos rituais da saúde, em que “*a moderna ciência da higiene* procurava intervir sobre o aluno, esquadrinhando o seu corpo, revelando os seus modos e costumes, os *homens de ciência* buscavam produzir um espaço asséptico, ordenado, disciplinado e, ao mesmo tempo, corpos hígidos, física e moralmente” (ROCHA, 2003, p. 166).

Enquanto as escolas eram nomeadas como lugar ideal para a construção de hábitos higiênicos e as normalistas como propagadoras dos saberes de higiene pública elementar,

Em nome dos preceitos higienistas, tarefas tradicionalmente femininas estavam sendo apropriadas por um discurso que, se, por um lado, reconhecia a importância e o significado do cuidado com os filhos e do trabalho nas cozinhas, por outro, desqualificava suas executoras, tomadas como inconscientes e despreparadas, porque guiadas apenas pelo instinto e tradição. Não se tratava de questionar nem o papel e as necessidades naturais das mulheres, nem o espaço que tradicionalmente lhes coube ocupar, mas de lhes impor novas recomendações, calcadas na racionalização científica (LUCA, 1999, p. 222).

Freire (2009) sinaliza que a formação escolar das mulheres deveria ser orientada por parâmetros que atendessem às expectativas de seu papel maternal, cumprindo as exigências de

uma base racional, em que o exercício da maternidade não estaria alicerçado apenas no instinto, mas na ciência, com a devida aplicação dos saberes da higiene nos cuidados com os filhos. Todavia, as escolas não seriam as únicas responsáveis pela formação das mulheres para o exercício da maternidade, os médicos higienistas, na década de 1920, empenham-se em uma campanha a favor de uma maternidade de base científica, orientada pelos pressupostos médicos da puericultura.

Com base na supremacia da razão sobre a emoção - e nesse plano ganhando sua legitimidade -, a puericultura oferecia amplo e diversificado estoque de ensinamentos técnicos para guiar a conduta das mulheres na criação de seus filhos, em substituição aos “antigos” dogmas religiosos ou palpites de curiosas, vizinhas ou avós, considerados perniciosos e “arcaicos”. Munidas de tal arsenal científico, as mulheres estariam supostamente aptas a desenvolver sua “nobre missão” sem os riscos oferecidos pelas paixões ou impulsos e sem precisar recorrer a expedientes do domínio das crenças. Usar e fazer ciência: este seria o novo papel social da mãe moderna. O argumento da modernidade era sistematicamente invocado pelos articulistas para justificar as novas práticas - científicas e racionais -, opondo-as àquelas tradicionais, baseadas em costumes, crenças e superstições, consideradas em sua maioria maléficas, seguindo o esquema explicativo da oposição binária entre atraso e progresso, instinto e técnica, crença e conhecimento (FREIRE, 2009, p. 127-128).

O objetivo do ensino da higiene na escola primária consistia na formação de hábitos que favorecessem a conservação da saúde e a aprendizagem de preceitos de higiene, com seus fundamentos biológicos. Esperava-se que, ao final da instrução primária, as crianças fossem capazes de possuir um conhecimento elementar da estrutura e das funções do corpo humano. Ao deixarem a escola primária, deveriam, mais especificamente:

Saber que condições requer a saúde para sua conservação, devem compreender a natureza das infecções, os meios de evita-las e os perigos que oferece o uso do álcool e do fumo; devem ter formado atitude inteligente com relação à própria saúde e a da comunidade e, finalmente, devem saber o que significa a conservação de suas capacidades mentais e físicas mediante o domínio de si mesmas (AGUAYO, 1959, p. 225).

A saúde, condição primária e principal da existência, da felicidade e da prosperidade do indivíduo e da comunidade, deveria ser conservada pela família, pela comunidade, pelo município e pelo estado. Mas à escola caberia o estabelecimento da base e do fundamento da saúde, não se limitando apenas às questões relativas à higiene física e mental, mas ampliando seu campo de atuação de modo que contribuisse na formação de hábitos e de atitudes favoráveis à saúde do corpo e do espírito.

Na visão de Almeida Junior (1922, p. 45) a base do ensino era o conselho:

No entretanto, nenhum assumpto merece mais do que a hygiene os favores da methodologia. Nenhum precisa tanto do “ensino activo”, pelo qual a creança investiga, descobre, critica e faz. A educação hygienica, bem entendida, é um conjunto de habitos, convergindo todos para a defeza da saude individual ou collectiva. E não se adquirem habitos pela audição, pela leitura ou pela copia de preceitos. Os habitos resultam da permeabilidade das vias nervosas. É a acção que os géra. É a actividade continuada que os aperfeiçoa e os fixa.

Para as crianças dos graus inferiores, o ensino da higiene deveria basear-se na informalidade, mas globalizado com o ensino das ciências naturais. Isso porque nessa fase as crianças não se interessam pela conservação da saúde ou pelo estado do corpo humano, muito menos são capazes de compreender os fundamentos biológicos em que se baseiam os preceitos higiênicos. A criança aprenderá as regras de higiene por hábito e por imitação, com exercícios simples e práticos, conversações, jogos, dramatizações, histórias sobre higiene e utilização das revistas de asseio realizadas periodicamente<sup>107</sup>. Todas essas medidas eram tidas como preparatórias para o ensino sistemático da higiene nos graus seguintes.

Considerada como ciência biológica aplicada, o ensino da higiene deveria ser feito por intermédio da observação e da experimentação, cujo material intuitivo poderia ser, “nos graus inferiores, o próprio corpo do aluno e, nos cursos intermediários e superiores, os preparados anatômicos, exemplares dos órgãos de um animal obtido num açougue ou em casa, alguns aparelhos simples construídos pelos alunos, etc.” (AGUAYO, 1959, p. 225). Também poderiam ser utilizados gravuras ou litografias<sup>108</sup>, cartazes e atlas anatômicos, projeções, cinema, dramatizações, contos, entre outros.

O ensino da higiene deveria sempre iniciar por uma situação problemática ou por uma dificuldade surgida no cotidiano dos alunos, que, perante o acontecido, seriam questionados a respeito. Essas situações poderiam ser, por exemplo:

[...] o pavimento sujo da sala; os corredores ou o vestíbulo manchados de barro; uma ferida; uma queda ou outro acidente acontecido com um aluno; a água de beber turva ou de mau sabor; a falta de asseio da roupa, do corpo ou do calçado, observada em uma revista de asseio; a presença de moscas e mosquitos na sala; uma epidemia na povoação em que está a escola, etc. (AGUAYO, 1959, p. 223).

---

<sup>107</sup> As revistas de asseio, que deveriam ser realizadas pelo diretor e também pelos professores, fazem-se presentes nos regulamentos e nos programas do ensino primário (1925, 1930).

<sup>108</sup> Litografia (do grego - *lithos* = pedra e *grafia* = escrita) é um tipo de gravura. Técnica de gravura envolve a criação de marcas (ou desenhos) sobre uma matriz (pedra calcária) com o auxílio de um lápis gorduroso.

O caráter sistemático da higiene só era recomendável a partir do quinto grau, sem com isso abandonar o ensino ocasional, uma vez que não bastava conhecer os preceitos de higiene, era necessário aplicá-los à vida, convertendo-os em hábitos favoráveis à saúde e ao bem estar, tanto individual, como social. Nesse prisma, as matérias incluídas nos programas de ensino deveriam abranger a saúde individual e pública, sendo elas:

[...] as que tratam dos alimentos, suas condições higiênicas, seu preparo; a água potável, condições que deve reunir; a purificação da água; o ar e a ventilação; o cuidado com o intestino; o exercício físico; o repouso físico e mental; o sono; o banho; o cuidado dos olhos e dos ouvidos; as vegetações adenoides; o cuidado com a boca e o asseio dos dentes; o abuso do café e do chá; o álcool e o fumo; a higiene sexual; rudimentos de higiene mental; modo de evitar as enfermidades infecciosas e parasitárias, etc. (AGUAYO, 1959, p. 224).

Essas matérias deveriam ser ordenadas desde as de mais fácil compreensão – higiene da pele, dos dentes, água potável, por exemplo – e reservar para os outros graus os assuntos mais complexos. Quanto à higiene pública, seriam ensinadas em globalização com a aprendizagem da instrução física, uma vez que as melhores oportunidades para o aprendizado da higiene situavam-se nos exercícios físicos: jogos, esportes e ginásticas; nas excursões escolares e no ensino da instrução cívica.

Assim como o ensino da instrução cívica, o ensino da higiene deveria estar associado também à educação moral:

Comprehende-se que não basta sanear o ambiente. O homem alheio á hygiene é o maior viveiro de germens pathogenicos, e o mais activo popularisador de molestias. Só elle mesmo, pela sua propria vontade, aquecida pela educação moral e orientada pela instrucção hygienica, poderá estancar a fonte morbigena (ALMEIDA JUNIOR, 1922, p. 11).

Para Aguayo (1959), na escola antiga, o ensino utilizava praticamente a exposição verbal e o livro texto, ambos eram considerados defeituosos pois não interessavam às crianças, que se mantinham passivas durante o ensino, era apenas mero verbalismo, sem nenhuma influência educativa. Para que de fato se convertesse em hábito e formasse atitudes favoráveis à conservação da saúde, o ensino da higiene deveria possibilitar que o aluno descobrisse, se possível por si mesmo, a regra higiênica e a incorporasse à própria vida como norma de conduta. Isso só seria possível por meio do “trabalho ativo, como, por exemplo, a observação, a experiência, as conversações livres, o estudo dirigido, os projetos de higiene, a resolução de problemas, etc. (AGUAYO, 1959, p. 226).

Não bastaria que o aluno aprendesse a conservar a saúde física e mental, caberia à escola rodeá-lo de atenções e de cuidados higiênicos, afinal, falta o discernimento necessário na criança para defender-se das causas que ameaçam sua saúde. Por isso, a escola deveria ter a seu serviço um médico escolar competente e laborioso, que:

[...] examine periodicamente cada uma das crianças, cuidando de seu desenvolvimento físico, fiscalizando-lhe o estado de saúde e evitando o perigo das enfermidades infecciosas e parasitárias, assim como de outras que, sem ser contagiosas, exercem influência muito desfavorável na vida infantil. Tais são as vegetações adenoides, as amigdalites, as cefalalgias frequentes, os defeitos de refração dos olhos, as cáries dentárias, etc. (AGUAYO, 1959, p. 227).

Também caberia ao médico escolar vistoriar as condições higiênicas dos locais escolares, cuidando para que o meio em que a criança se encontrava fosse propício à saúde e adequado às suas necessidades. Ao professor cabia um trabalho de cooperação assídua com o médico na obra de higiene e de amor à infância. Mas a escola, por si só, não seria capaz de proporcionar todos os cuidados que os alunos necessitavam para o seu desenvolvimento, por isso deveriam ser completados e, quando possível, melhorar a educação e os cuidados higiênicos recebidos no meio escolar. Para tanto, poderiam servir a tais propósitos as “obras de preservação”, ou melhor dizendo as “obras de educação e proteção da criança”, capazes de proporcionar um grau de eficiência e de solidez à função sanitária e pedagógica da escola que a educação tradicional jamais suspeitou. Essas obras seriam: colônias escolares de férias, casas escolares campestres, excursões e caravanas escolares, cantina ou restaurante escolar, instituição dos jovens exploradores, enfermeira escolar, Cruz Vermelha de Juventude, mestra visitadora, parques de jogos, associações de pais e mestres, entre outros. Por meio dessas obras de preservação, a função sanitária e pedagógica da escola adquiriria um grau de eficiência e solidez de que nunca suspeitara a educação antiga (AGUAYO, 1959).

Vejamos agora como as prescrições higienistas se materializaram nas páginas do *Correio oficial* de Goiás.

#### **4.2 Prescrições higienistas nas páginas do *Correio oficial***

A escola deveria ser organizada pelo tripé: ordem, limpeza e disciplina, que na verdade consistiam em dispositivos de contenção dos gestos, das emoções e dos instintos das crianças. A higiene escolar e os valores morais estavam diretamente ligados aos padrões considerados

civilizados, sendo assim, a escola deveria primar pela higiene, principalmente com relação aos alunos considerados pobres que frequentavam as aulas em condições consideradas totalmente inadequadas: descalços, sujos, descabelados.

A civilidade, para Erasmo (1983, p. 124), era a parte mais modesta de toda a Filosofia, mas por outro lado ela teria o “condão de captar benevolência e predispor para a aceitação alheia nossas qualidades mais prestantes. É de todo conveniente que o ser humano seja bem composto nas atitudes, nos gestos e no modo de trajar-se”. Nas atitudes e nos gestos indicava que os olhos deveriam ser o reflexo de um espírito tranquilo com respeitosa afetuosidade, por isso o olhar deveria ser plácido, respeitoso e circunspecto; que a fronte fosse ridente e descontraída para dar a imagem de uma boa consciência e de um espírito de lealdade; que as maçãs do rosto fossem de cor natural e sem afetação; que os lábios estivessem próximos um do outro, tocando-se levemente; que a face irradiasse alegria sem deformar os traços da boca nem sugerir devassidão; que os cabelos não cobrissem a fronte e nem se esvoaçassesem sobre os ombros; e que os ombros fossem mantidos em perfeito equilíbrio. Com relação aos trajes, dizia que de certo modo a roupa era o corpo, que não era possível estabelecer normas rígidas, pois a elegância varia de um lugar para o outro, por isso carecia saber adaptar-se aos costumes e à região, mas em todo caso a limpeza das vestes era primordial. Para o autor, independentemente das condições sociais, todos deveriam “compensar com o brilho dos hábitos as deficiências da sua categoria social. Ninguém pode escolher os próprios pais ou a própria pátria, mas cada qual pode plasmar a sua personalidade pela educação” (ERASMO, 1983, p. 157).

Asseio e decência, palavras de ordem da escola moderna, “a higiene produzia a concepção do corpo moral, por isso, por um lado, o asseio era associado à decência, enquanto o apresentar-se andrajosamente ou com unhas mal cortadas e cabelos compridos era associado ao descuido, ao desmazelo, à incivilidade e às atitudes condenáveis” (SOUZA, 1998, p. 143-144).

O corpo só era considerado indispensável para contribuir com o progresso da nação. Para os membros da Missão Pedagógica Paulista, somente por intermédio da ginástica considerada então ciência biológica exata, seria possível formar no povo brasileiro o sexto sentido, concebido por Fernando de Azevedo – o sentido da saúde. Utilizando os torneios atléticos, os jogos desportivos e os exercícios regulares de cultura física, o país deixaria de ser um “vasto hospital” para se transformar em um país de raça forte, capaz de enfrentar com galhardia os problemas da vida e assim alcançar a glória legítima, reservada apenas aos povos dinâmicos (CORREIO OFICIAL, 6 maio 1930).

Com exceção da Marinha e do Exército, não se via nenhum zelo pela cultura física do povo, o esporte era um complemento do exercício físico e somente após uma aprimorada educação física é que se poderia praticar esporte, afinal

[...] não se melhora uma raça e não se formam homens fortes com o esporte, pois não é crível conceber que se faça erguer uma casa sem alicerces! [...] A educação physica é um problema vital e a patria necessita de homens fortes e aptos para a luta. Sem bom organismo, sem um preparam adequadamente e sem resistência somatica em boas condições, nada se faz e o exercicio physico como é feito, entre nós, não prepara ninguém para o ideal de aperfeiçoamento racial. É preciso haver regime, ordem e disciplina para a obtenção de qualquer aproveitamento organico (CORREIO OFICIAL, 6 maio 1930, p. 10).

Nenhuma reforma educacional poderia deixar de contemplar os cuidados com o corpo, pois um país civilizado não poderia comportar uma nação anêmica e apática. Necessitava de um corpo sôlo, com resistência para produzir representações intelectuais sadias, produções construtoras e contínuas, o corpo sadio originaria uma alma sadia. Com a cultura do fisico, as modificações anatômicas do homem se tornariam “*transmissíveis hereditariamente*” e concorreriam para o “melhoramento sensível da espécie. A gymnastica dar-nos-á deste modo o ser humano forte, sadio de espirito e inteligente, como o deseja a eugenia” (CORREIO OFICIAL, 6 maio, 1930, p. 5).

O destaque dado a preparação de um corpo<sup>109</sup> robusto estava diretamente condicionado a ideologia eugenista de aprimoramento da raça, cujas teorias os intelectuais brasileiros se esforçavam para serem incorporadas pela classe média e também ao sentimento nacionalista que ganhava força na década de 1920 (FREIRE, 2009).

Diferentemente da higiene, cujos esforços se concentravam na melhoria das condições de vida e trabalho dos indivíduos, a eugenia tinha como meta organizar, facilitar e acelerar os efeitos da seleção natural no âmbito da espécie humana. Assim como os criadores obtinham resultados altamente positivos a partir do cruzamento de exemplares particularmente dotados, Galton<sup>110</sup> esperava, por processo análogo, aperfeiçoar física e moralmente o homem por

<sup>109</sup> A saúde do corpo foi imediatamente identificada com caracteres de beleza ou fealdade – outra desconfortável similaridade com os tempos contemporâneos – e proliferaram os concursos de “beleza eugênica” e “beleza saudável” país afora, sempre exaltados nas páginas dos jornais (CAMPOS, 2004, p. 101).

<sup>110</sup> Com o propósito de aplicar os pressupostos da teoria da seleção natural ao ser humano, Francis Galton (1822-1911), primo de Darwin, em 1883, reunindo duas expressões gregas, cunhou o termo “eugenia” ou “bem nascido” (Black, 2003, p. 56). A partir desse momento, eugenia passou a indicar as pretensões galtonianas de desenvolver uma ciência genuína sobre a hereditariedade humana que pudesse, através de instrumentação matemática e biológica, identificar os melhores membros – como se fazia com cavalos, porcos, cães ou qualquer animal –, portadores das melhores características, e estimular a sua reprodução, bem como encontrar os que representavam características degenerativas e, da mesma forma, evitar que se reproduzissem (cf. Stepan, 1991, p. 1) (DEL CONT, 2008, p. 202).

meio da formação de uma aristocracia de eugênicos. A chave do progresso humano residiria na paternidade selecionada, ou seja, no incentivo à reprodução dos melhores dotados e na proibição, seja por confinamento, esterilização compulsória ou eutanásia, dos portadores de doenças venéreas, mentais ou de deficiências físicas; dos criminosos, alcoólatras, prostitutas, vagabundos, enfim de qualquer um que fosse considerado socialmente inadaptado (LUCA, 1999, p. 152).

Esperava-se que as próximas gerações fossem libertas dos vários níveis de retardamento, da fraqueza física e moral, das taras, dos comportamentos antissociais, por meio desse processo de regeneração, garantindo assim um futuro brilhante. Imperava a interpretação da hereditariedade, o condicionamento de caráter social bem como o projeto educacional não estavam em discussão. Era certo que a bagagem degenerada, tanto quanto a inteligência, o talento e a vocação, eram passados de pais para filhos (LUCA, 1999).

Muitas discussões sobre a eugenia afloraram nas décadas de 1910 e 1920, diretamente relacionadas às inquietações nacionais quanto ao estado de saúde, ao saneamento, à higiene e a questão racial da população. No início da década de 1910 surgiram os primeiros artigos sobre o tema, os quais foram publicados na imprensa carioca e paulista, a primeira tese data de 1914, de autoria do médico Alexandre Tepedino, apresentada a Academia de Medicina do Rio De Janeiro. Mas foi em 1917 que o médico e farmacêutico Renato Kehl se tornou o principal propagandista da eugenia no Brasil, por meio de uma ampla campanha de divulgação no meio médico e intelectual. Em 1920, no Rio de Janeiro, as discussões se afloraram em meio ao crescente nacionalismo que estava em voga em grande parte da intelectualidade local. Essa elite acreditava que a eugenia poderia exercer um papel central no sentido de contribuir para a regeneração nacional, conduzindo o Brasil no trilho do progresso. Nesse sentido, o movimento eugenista se confundiu com as ideias sanitárias, as primeiras obras sobre eugenia se associaram intimamente ao ideário ambientalista da época, muitos chegaram a considerar que se tratava de um novo ramo da higiene (SOUZA, 2005).

Proliferaram nessa época as associações médicas, sociedades eugênicas, ligas de higiene física e mental, assim como centros de saúde, em todo o país. Tais entidades dialogavam de maneira confluente com médicos sanitários e eugenistas europeus. Nomes reconhecidamente ilustres da intelectualidade nacional como Monteiro Lobato, Renato Kehl, Belisário Penna, Afrânio Peixoto e Arthur Neiva, dentre outros, faziam parte dos seletos agrupamentos de aglutinadores de esforços médicos, e rapidamente ocuparam jornais, revistas e cargos públicos de norte a sul, disseminando a defesa de suas concepções sanitárias e eugênicas, comentando as reformas ligadas à saúde que ocorriam na Europa, na América do Norte e mesmo nos países vizinhos da América Latina, ao mesmo tempo em que articulavam as campanhas sanitárias que aconteciam no Brasil (CAMPOS, 2004, p. 92-93).

Essa relação entre a eugenia e o ideário médico-ambientalista possuía uma intensa posição política de ingresso da eugenia no cenário intelectual brasileiro, atraindo a atenção tanto dos sanitaristas e higienistas, quanto de outros setores sociais. Os intelectuais ligados ao discurso eugenético se aproveitaram do debate intelectual e político sobre as questões sanitárias e higiênicas que estavam em ascensão na imprensa, na opinião pública e na atenção política dispensada pelo Estado, para conquistar força em prol do movimento da eugenia. Os grandes problemas sociais – criminalidade, doenças mentais, vícios, pobreza, delinquência, prostituição – passaram a ser associados ao patrimônio hereditário, o que contribuiu para que os intelectuais e parte da elite local confiassem no relevante papel que a eugenia poderia exercer para regenerar a raça nacional. Essa estreita relação estabelecida entre a eugenia e o sanitarismo e a psiquiatria, foi decisivo para a divulgação da eugenia no cenário nacional (SOUZA, 2005).

Porém, embora tenham feito parte das discussões e sido defendidas por muitos educadores, a eugenia não logrou o êxito desejado por causa das atitudes drásticas que deveriam ser tomadas para que suas propostas fossem realmente materializadas. Propostas como a esterilização dos criminosos e anormais, regulamentação do casamento com exame pré-nupcial obrigatório<sup>111</sup>, segregação de deficientes, regulamentação de filhos ilegítimos, não foram muito bem aceitas pelos intelectuais da época.

Mas o que se sabe é que para garantir o tão desejado progresso da humanidade, cuidar da saúde era condição vital, até mesmo para se obter o sucesso nos estudos, por isso, civilizar e moralizar era a finalidade da escola primária. Para Mello (1917), não era admissível que a educação física, por melhor administrada que fosse, bastasse para a formação do caráter da infância, uma deveria complementar a outra, pois “sem ella, o athleta poderá ser um egoísta da sua saude, ou um doente imaginário minado pela neurastenia[.]”, por isso, era missão do educador “incutir no espirito do alumno, o culto da verdade, o despreso pelas más accções, a iniciativa e a energia de carcter, a rectidão de sua conducta, a compreensão nitida das responsabilidades dos seus atos” (MELLO, 1917, p. 53-54).

Nesse contexto, não seria possível uma educação moral se realizada de forma independente da atividade física, e vice versa, posto que “espírito e corpo estão

<sup>111</sup> Os eugenistas pretendiam introduzir no Código Civil um dispositivo que obrigasse os nubentes a apresentarem atestado de capacidade física e mental, expedido por médicos, comprovando que estavam em condições de contrair matrimônio. Tal medida, considerada de caráter preventivo, objetivava impedir que indivíduos biologicamente imperfeitos procriassem. Dentre os motivos impeditivos figuravam: tuberculose, doenças venéreas, taras, vícios, deficiências físicas e mentais e demais males hereditários, ou seja, um conjunto por demais genérico e abrangente de situações, cabendo ao médico, alçado à posição de árbitro superior inapelável, decidir sobre a conveniência ou não da união (LUCA, 1999, p. 229).

indissoluvelmente unidos em todo trabalho ou atividade humana; e as condições que favorecem ou prejudicam um desses têm, no outro, repercussão benéfica ou nociva” (AGUAYO, 1959, p. 158), por isso era necessário aplicar aos estudos rigorosas regras de higiene física e mental, as crianças careceriam de se alimentar adequadamente, de cuidar do asseio pessoal, de se vestir conforme a temperatura externa, de dormir as horas necessárias e de praticar exercícios físicos. Também carecia cuidar adequadamente de todo o material escolar, tanto o individual como o coletivo.

Uma vez a criança compenetrada dos seus deveres para com a sociedade em que vive, sciente e consciente de seus direitos, adquire convicções pessoaes que lhe proporcionam o necessario prepero para a vida pratica ou social, consoante a educação recebida, apta portanto para ser util a si, á família, á sociedade e á patria (MELLO, 1917, p. 54).

Para que a criança adquirisse bons hábitos era necessário a repetição, ao praticar uma ação repetidas vezes, ela a transformaria em hábito e a faria com rapidez e segurança. Todavia, o professor deveria atentar para o fato de que a criança tende a praticar um ato na segunda vez como fez na primeira, dessa forma precisa corrigir imediatamente os atos errados. A aquisição dos hábitos começaria na imitação e terminaria no raciocínio, “o que o habito fixa, a intelligência comprehende e explica, armando melhor o individuo para adaptar-se ás condições novas e imprevistas, que constituem uma grande parcella da vida” (ALMEIDA JUNIOR, 1922, p. 49).

No pensamento de Erasmo (1983, p. 39), a propensão para a imitação requer acompanhamento pedagógico, “fosse a criança educada entre indivíduos, gagos ou coxos, seu corpo ficaria afetado por força de imitação. Ora, os defeitos da mente são menos visíveis, mas, de outro lado, de propagação mais célebre. Por isso, com maior eficácia, os males do espírito se arraigam”. A criança poderia ser facilmente corrompida, por isso necessitava da presença de um educador para instruí-la corretamente e ser uma figura com hábitos adequados à imitação, “não te prendes pela afeição daqueles que fazem recomendações, e, sim, coloca no leme, quem for bastante experiente em comando de naves. Não empregas igual critério com relação ao filho, quando, bem aí, está em jogo o destino dele, dos pais, da família inteira e até da pátria” (ERASMO, 1983, p. 49).

Os hábitos, adquiridos por imitação, deveriam ser ensinados à criança o mais cedo possível, pois se formam com rapidez e ficam mais enraizados, quando adultos a mudança de um mau hábito requer um grande esforço. No que tange à higiene, o professor não deveria permitir que a criança tivesse os cadernos com borrões e os livros sujos, pois assim poderiam

adquirir o habito da falta de asseio, as lições deveriam ser feitas com limpeza e com poucos erros.

O *Correio Oficial* de Goiás foi disseminador dos preceitos higiênicos. Em 27 de abril de 1926 publica na íntegra, o Regulamento dos serviços sanitários a que se referia a Lei nº 781 de 16 de julho de 1925, que continha 372 artigos. O Título IV, Da Polícia Sanitária, abarcava as escolas no seu Capítulo I, compreendendo do art. 62 ao 84, os quais tratavam dos seguintes assuntos: construção dos edifícios escolares em áreas saneadas; dimensão, forma, altura, ventilação e iluminação das salas de aula; espaço interno das escolas; latrinas e lavabos; existência de filtros; mobília escolar; ginástica como disciplina obrigatória; local adequado para os recreios; matrícula somente de alunos vacinados; as escolas ao ar livre para as crianças de constituição débil deveriam ser instaladas de acordo com os modernos preceitos de higiene pedagógica e a assistência de um dentista nos grupos escolares.

Assim que assumiu o poder em 1930, Pedro Ludovico Teixeira suspendeu o Serviço Sanitário proposto pelo médico Brasil Ramos Caiado implantado em 1926. Pedro Ludovico Teixeira, que não possuía nenhum projeto político e nenhuma orientação ideológica para sustentar sua carreira política, utilizou o discurso sócio-médico higienista e educador com devida roupagem científica, como forma de controle político do Estado, encobrindo o exercício de dominação social a que o processo político em voga determinava (CHAUL, 1997).

Sanear a sociedade significava, para Pedro Ludovico Teixeira, afirmá-lo no poder e antes de completar seu primeiro ano de mandato, retoma a ideia de Brasil Ramos Caiado e institui, no dia 13 de junho de 1931, o Regulamento de Saúde Pública, o qual foi publicado na íntegra nas páginas do *Correio Oficial*, contendo 1.203 artigos. Foi então criada a Diretoria de Higiene, diretamente subordinada à Secretaria de Segurança e Assistência Pública e seria responsável pelos serviços de higiene e saúde pública executados e a serem executados em todo o estado, seu custeio seria por meio de uma parceria entre o estado e os municípios.

O art. 4º do Regulamento estabelecia que “A Diretoria de Hygiene será exercida por um medico, nomeado em comissão pelo Governo do Estado, o qual terá o título de diretor de hygiene” (CORREIO OFICIAL, 19 jun. 1931, p. 4). O diretor era responsável por superintender todos os serviços de Saúde Pública e a Diretoria era composta de uma parte administrativa e uma parte técnica. Para os serviços administrativos teria um gabinete para o Diretor, uma seção comum de expediente e de contabilidade, o almoxarifado e a portaria. Quanto a parte técnica teria duas dependências: a inspetoria de fiscalização do exercício de farmácia e o laboratório de análises.

Para organizar os serviços da parte técnica, o estado foi dividido em cinco zonas sanitárias, considerando para isso os aspectos idênticos sob o ponto de vista sanitário e facilidade de transporte e comunicação. Cada zona possuiria uma sede em uma determinada cidade escolhida pelo Governo, constituindo assim uma Delegacia de higiene. Ficaram então criadas cinco delegacias, as quais compreendiam os seguintes municípios:

1<sup>a</sup> – Capital, Itaberály, Anicuns, palmeiras, Trindade, Campinas, Bella-Vista, Viannopolis, Bomfim, Annapolis, Jaraguá, Pyrenopolis, Corumbá, S. José do Tocantins e Pilar. Séde – Annapolis.

2<sup>a</sup> – Rio Verde, Jatahy, Rio Bonito, Mineiros, S. Rita do Paranayba, Burity Alegre, Bananeiras, Morrinhos, Pouso Alto e Hydrolandia. Séde – Rio Verde.

3<sup>a</sup> Ipamery, Goyandira, Catalão, Pires do Rio, Santa Cruz, Caldas Novas, Corumbahyba, Campo Formoso, S. Luzia, Planaltina, Crystallina e Formosa. Séde – Ipamery.

4<sup>a</sup> – Posse, Arrayas, Sítio de Abadia, Flores, S. Domingos, Taguatinga, Cavalcante e Chapéo. Séde – Arrayas.

5<sup>a</sup> – S. José do Ouro, Peixe, Palma, Conceição, Natividade, Couto Magalhães, Porto Nacional, Pedro Affonso e Bôa Vista do Tocantins. Séde – Natividade (CORREIO OFICIAL, 15 jul. 1931, p. 1).

O art. 84 determinava que cada município, de cada uma das zonas, teria um inspetor de higiene subordinado tecnicamente e administrativamente à Diretoria de Higiene. Os municípios cujo trabalho não estivesse ocorrendo a contento, o diretor poderia designar guardas sanitários, mas para isso deveria cumprir as seguintes prerrogativas: possuir grande área urbana, possuir muitos estabelecimentos que negociem gêneros alimentícios, verificar surtos epidêmicos de doenças transmissíveis e serviços intensos de vacinação (CORREIO OFICIAL, 15 jul. 1931).

Com relação à higiene escolar, cabia aos inspetores promover palestras e conferências sobre educação sanitária, realizar a inspeção médico-escolar, observar e fazer observar as condições higiênicas das escolas ordenando as medidas adequadas e propondo o fechamento caso necessário até a perfeita regularização de todas as falhas encontradas.

O regulamento trazia instruções específicas para a realização da higiene no espaço escolar das escolas primárias públicas e particulares, cujos objetivos eram:

Art. 591 – Os serviços de hygiene escolar terão os seguintes objetivos:

- a) reduzir ou impedir a diffusão das doenças infecto contagiosas entre os escolares, professores, pessoal administrativo e aspirantes ao magisterio;
- b) verificar nos escolares os defeitos physicos remediables, indicando os meios para sua correção como sejam: a escolha de lentes para corrigir os vícios de refracção, a remoção de amygdalas infectadas e adenoides, limpeza prophylatica dos dentes, correção das anomalias dentarias, assim como medidas especiaes para corrigir os desvios de nutrição e gymnasticas individuaes para correção dos defeitos orthopedicos;

- c) classificar os escolares com defeitos physicos irremediaveis, afim de que os mesmos recebam uma educação especial, de accordo com a natureza e grao da incapacidade que apresentarem;
- d) inspeccionar o prédio, mobiliario escolar, solicitando das repartições competentes as melhoras e modificações que forem julgadas necessarias;
- e) promover a inspecção e assistencia dentaria;
- f) organizar a educação sanitária dos escolares e instrucções aos professores e aos paes ou responsaveis para o conhecimento dos signaes de alteração da saude (CORREIO OFICIAL, 12 set. 1931, p. 2).

O governo do estado poderia autorizar a Diretoria de Higiene a organizar os serviços de higiene escolar com pessoal técnico especializado, que seriam orientados e dirigidos por uma dependência técnica central especializada – a inspetoria de higiene escolar – a qual ficaria a cargo de um inspetor-médico, subordinado ao diretor. O número de médicos subordinados à inspetoria seria quantos a Diretoria julgasse necessário para realizar os serviços com eficiêncie e alcançar os objetivos prescritos no art. 591.

O exame médico era imprescindível em todas as crianças candidatas à matrícula nos estabelecimentos de ensino público ou particulares, todos eles estavam sujeitos a inspeção e a vigilância das autoridades sanitárias. Posteriormente as crianças matriculadas seriam submetidas ao exame de três em três meses durante o ano letivo e caso houvesse suspeita de qualquer doença pelo professor, em um número maior de vezes (art. 604).

Os municípios que apresentassem um número superior a 300 candidatos à matrícula, a Diretoria de Higiene poderia propor a designação de um médico legalmente habilitado para auxiliar na realização dos exames dos candidatos que excedessem o número. Esse médico deveria examinar no mínimo 20 crianças e preencher as fichas de inspeção, o qual perceberia para isso uma diária.

O Regulamento de Saúde Pública requisitava a contratação de funcionários para realizar diversas atividades no espaço escolar. Mas essas contratações acabaram não se efetivando, fato que podemos comprovar com a promulgação do Decreto nº 3.481, de 12 de junho de 1933:

[...] Considerando que a higiene infantil deve ser alvo da máxima atenção dos governos; considerando que dela depende o próprio futuro da nacionalidade; Considerando que, no momento não pode o Governo crear um aparelhamento adequado, exclusivamente destinado ao alto objetivo; mas, Considerando que em virtude do decreto n. 1.180, de 13 de junho de 1931, foram creados os lugares de inspetores sanitários em todo o Estado. Resolve; Ficam a cargo dos inspetores sanitários as funções de assistentes médicos dos grupos escolares do Estado, cabendo essa assistencia, na Capital, ao Diretor Geral do Serviço Sanitário (CORREIO OFICIAL, 17 jun. 1933, p. 1).

Como o Governo não conseguiu contratar o pessoal necessário para desenvolver as atividades nos grupos escolares, delegou aos inspetores sanitários, já legalmente instituídos, as funções que deveriam ser executadas pelos médicos escolares

Nenhuma criança poderia ser matriculada sem a apresentação da ficha escolar (art. 597, § único) devidamente aprovada pela Diretoria de higiene, a qual declarava a inexistência de qualquer doença infectocontagiosa e que foi vacinada com “lympha anti-variolica (positiva ou negativamente), devendo, no caso negativo, ser vacinada pela autoridade sanitaria para os efeitos da matricula” (CORREIO OFICIAL, 14 set. 1931, p. 1).

O objetivo da realização do exame médico era “afastar da escola” as crianças com qualquer doença infectocontagiosa, os cegos, surdos-mudos e idiotas, além de sinalizar para os professores, quais as crianças, dada sua condição física ou mental, necessitaria de uma educação especial. Conforme o art. 598, § 2º:

O exame abrangerá a constituição geral da creança, facultades sensoriae, dentição, couro cabelludo e doenças apparentes, será completado, quando possível, pelas mensurações necessarias á determinação do índice de nutrição da creança e pelo exame da intelligência, de acordo com os “tests” que serão adoptados em occasião opportuna (CORREIO OFICIAL, 15 set. 1931, p. 1).

Todas as crianças que fossem diagnosticadas pela inspeção médica como débeis, retardados mentais, portadores de lesões hero syphiliticas, vícios de refração ou de audição e deformações rachidianas passariam por inspeções frequentes, e caberia ao médico indicar o *regimen* escolar para que os defeitos fossem corrigidos. Caso o aluno apresentasse miopia progressiva, os pais seriam avisados que não seria possível que ele continuasse na escola. Nos casos mais simples, das enfermidades dos olhos e ouvidos, esses alunos seriam colocados em lugares estratégicos da sala de aula. E ainda, conforme o art. 600, § 3º: As creanças que não apresentarem aptidão physica ou mental para iniciar ou continuar o curso deverão merecer cuidados especiaes da autoridade sanitaria que, nos dados e conclusões de diagnosticos, justificará o afastamento temporário ou definitivo” (CORREIO OFICIAL, 15 set. 1931, p. 2).

Após a realização dos exames, as fichas seriam trancadas em armário a chave, à disposição exclusiva da autoridade sanitária ou do médico escolar, estes só poderiam comunicar os resultados aos pais ou responsáveis. No caso de transferência para outra escola a ficha acompanharia o aluno, sendo entregue nas mãos do diretor ou do professor. Quanto às crianças que necessitassem de tratamento médico ou odontológico, os pais eram responsáveis por encaminhá-las aos profissionais adequados, para as crianças pobres, estas poderiam ser tratadas com a devida autorização dos pais, pelo médico representante da Diretoria de Higiene,

fornecendo gratuitamente, além dos exames necessárias, as devidas prescrições. Para tanto, a autoridade sanitária, julgando conveniente, entraria em contato com as diretorias das caixas escolares ou das associações benéficas para obter o fornecimento de merendas e de medicamentos para esses alunos.

As caixas escolares foram muito utilizadas no espaço escolar para contribuir com os alunos pobres. Nas páginas do *Correio oficial* há a menção de diversos bailes que foram realizados para angariar fundos para a caixa escolar, alguns organizados por entidades benéficas e damas da sociedade, outros organizados pelas próprias professoras dos grupos escolares. Os recursos angariados seriam usados com o fornecimento de roupas, medicamentos e merenda para o recreio, para que se instaurasse nos grupos um regime de igualdade material entre os alunos tendo em vista que “a igualdade moral de ha muito, com os modernos methodos e a elevação de vidas das nossas professoras, educadoras atenciosas e amigas de todas as crianças em geral, se vem conseguindo, num salutar ambiente de fecunda actividade” (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1930, p. 11).

Com relação às roupas dos alunos, o uniforme foi adotado já no regulamento dos Grupos Escolares de 1925 (GOYAZ, 1925). Na visão de Ribeiro e Silva (2012, p. 579) “a prática de uniformização transformou-se num elemento fundamental para a construção de um sistema educativo baseado no ideal de igualdade de oportunidade para todos, ainda que muitas vezes essa igualdade seja mais estética do que efetiva”. Para as autoras, os médicos brasileiros, utilizando de referenciais dos higienistas franceses, vão estabelecer uma série de regras para o funcionamento das instituições escolares com o intuito de formar o homem moral, física e intelectualmente saudável. Essas regras abarcariam:

[...] o local mais adequado para a construção dos edifícios e sua arquitetura (tipos de cômodos, sistema de ventilação e iluminação); a nutrição e a hidratação dos alunos, estabelecendo desde a rotina alimentar, a quantidade de alimentos a ser ingerida, sua qualidade e variedade, as bebidas e os condimentos permitidos e proibidos, até as normas para o funcionamento das cozinhas; o programa de exercícios para os alunos; a eliminação dos resíduos corporais; a melhor forma de moldar os sentidos por meio da educação moral e intelectual; o vestuário e a higiene pessoal (RIBEIRO; SILVA, 2012, p. 579-580).

Conforme disposto no art. 601, quando terminasse o exame individual de todos os alunos, a autoridade sanitária ou o médico escolar ficariam a cargo de:

- a) comunicar imediatamente, em carta, aos paes ou responsaveis pelos escolares portadores de defeitos physicos, passiveis de correção, as anomalias encontradas, solicitando-os a promoverem os meios de corrigil-os;
- b) chamar a attenção dos professores sobre as attitudes a serem tomadas pelos escolares e lhes dar informações sobre os logares a designar ás creanças cujas faculdades sensoriaes sejam deficientes (anormais funcctionaes);
- c) indicar aos professores e aos paes ou responsaveis as creanças de constituição fraca ou defeituosa (anormais orgânicos);
- d) esclarecer os professores sobre o nível mental dos escolares atrasados (anormais pedagógicos) (CORREIO OFICIAL, 16 set. 1931, p. 1).

Quando o aluno apresentava alguma moléstia e precisava de atendimento médico ou dentário, caberia ao professor a tarefa de verificar se os pais ou os responsáveis tomaram as devidas providências, caso não, eles deveriam convencê-los da necessidade do tratamento para que a criança tivesse bom aproveitamento do ensino.

Quando um aluno fosse detectado com qualquer tipo de doença contagiosa, seria imediatamente afastado da escola, sendo a autoridade sanitária responsável por tomar todas as medidas cabíveis, inclusive de fechar uma escola caso a doença se manifestasse em vários alunos e pairasse a possibilidade de uma epidemia<sup>112</sup>. De acordo com o art. 608, as doenças que mereciam atenção especial eram:

- a) sarampo, escarlatina, varíola, erysipela, lepra, varicella, difteria, febre typhoide ou do grupo typhico-paratyphico, dysenterias, febre amarella, peste bubônica, tuberculose, coqueluche, caxumba (parotidite), syphilis e meningite cérebro espinhal;
- b) as ophtalmas (catarral, purulenta, granulosa e diphterica), othorréa, sarna, tinhos, impetigo, pedienlose, estomatite e boqueiras;
- c) as enfermidades nervosas que, por sua natureza, sejam perigosas ou possam ser contagiosas por imitação<sup>113</sup>, como epilepsia, hysteria, choréa e ticos (CORREIO OFICIAL, 16 set. 1931, p. 2).

O aluno, mesmo após ser curado, só poderia retornar à escola com o devido atestado médico e ainda seguindo determinadas prescrições do Regulamento de Saúde Pública (1931), que variava conforme a doença contraída. Os irmãos do aluno doente, se residissem na mesma casa, também ficariam afastados da escola para não correr o risco de estarem contaminados e disseminarem a doença na escola.

<sup>112</sup> O Regulamento de Grupos escolares de 1932 (GOYAZ, 1932) determinava o fechamento imediato da escola no caso do aparecimento, na localidade, de algum caso de cólera-morbus, de febre amarela ou de peste bubônica.

<sup>113</sup> A epilepsia, hysteria e choréa eram consideradas moléstias nervosas que se transmitiam por imitação. Devidas as causas múltiplas, ainda não perfeitamente especificadas, qualquer destas moléstias poderiam ser imitadas no meio escolar por número indeterminado de alunos. Caso o aluno apresentasse alguma delas, o professor deveria retirar todos os demais alunos da sala ou do local do fato ocorrido e afastar o aluno da escola enquanto durassem aquelas manifestações (MELLO, 1917).

O Regulamento de Saúde Pública apresenta, no art. 610 uma série de doenças e os prazos que deveriam ser observados para que a criança pudesse voltar a frequentar a escola. No Regulamento dos Grupos Escolares de 1932, o art. 244 também apresenta algumas doenças e o respectivo prazo, porém, ocorre uma divergência, tanto na especificação das doenças como nos prazos estabelecidos, conforme podemos constatar no Quadro 16.

**QUADRO 16 – Doenças e prazos para o retorno à escola dos alunos infectados**

Doenças	Regulamento de Saúde Pública (art. 610)	Regulamento de Grupos Escolares (art. 244)
Variola	50 dias	50 dias
Varicela	18 dias	25 dias
Escarlatina	50 dias	25 dias
Coqueluche	30 dias	50 dias
Crup (difteria)	Depois de dois exames bacteriológicos negativos, intervalados de dez dias, após a cura clínica da doença, de modo a afastar os portadores de germes	30 dias
Tuberculose	Não consta	Até a cura atestada por médico
Tifo	Não consta	30 dias
Desinteria hemorrágica	Não consta	20 dias
Sarna, pediculosa	Quando o parasita e seus ovos tenham sido destruídos e que um exame atento não revele sintoma suspeito da parasitose	Até a cura
Parotidite epidêmica	21 dias	Não consta
Coqueluche	30 dias após a cessação das quintas	Não consta
Febres típicas e paratípicas	28 dias após a cura clínica, desde que as provas de laboratório demonstrem não serem portadores de germes	Não consta
Desinteria bacilar	28 dias após a cura clínica, desde que as provas de laboratório demonstrem não serem portadores de germes	Não consta
Paralisia infantil	30 dias após o início da doença	Não consta
Meningite cérebro-espinhal epidêmica	40 dias depois da cura e no caso de não existir coriza crônica consecutivo à doença	Não consta
Tinhas	Até a cura	Não consta
Trachoma	Até a cura	Não consta

**Fonte:** Quadro elaborado pela autora com dados provenientes dos Regulamento de Saúde Pública (1931) e Regulamento de Grupos Escolares (1932).

As crianças que morassem na mesma residência com um indivíduo com lepra, só poderiam frequentar a escola sob rigorosa vigilância, as quais seriam examinadas pelo menos cinco vezes durante o ano letivo. Caso apresentassem qualquer suspeita de sintoma da doença não poderiam mais permanecer em contato com as outras crianças.

Era tarefa dos professores vistoriar regularmente os alunos, fiscalizando o asseio corporal e ensinando os meios adequados de higiene repassados pela autoridade sanitária para o combate das parasitoses da pele e do couro cabeludo. Além disso:

Art. 618 – Os professores deverão se esforçar, por meio de interrogatorio, para conhecer o meio em que vive o escolar; qual a especie de alimentação que o mesmo recebe; si dorme com as janelas abertas ou fechadas, em companhia de outras pessoas e quantas horas durante a noite; si escova os dentes; se coabita com paes, irmãos ou outras pessoas affectadas de doenças contagiosas (CORREIO OFICIAL, 17 set. 1931, p. 2).

De acordo com o regulamento, quando fosse instalada a Inspetoria de Higiene Escolar, poderia organizar um concurso para contratar enfermeiras escolares com funções determinadas *a posteriori*, mas com o propósito de conhecer o meio em que vive o aluno. Para cada grupo de 200 alunos haveria uma enfermeira escolar.

Além do exame médico, todos os alunos deveriam ser submetidos à inspeção e à assistência dentária realizada em dispensário organizado no espaço escolar ou em um outro qualquer mais conveniente, devidamente dotado de material adequado à clínica dentária infantil. A inspeção se realizaria no início e no meio de cada ano letivo, por um profissional legalmente habilitado, denominado de dentista escolar ou por um prático da arte dentária que satisfizesse as recomendações exigidas em lei. Estas tinham os seguintes objetivos, conforme estipulado no art. 620 do Regulamento de Saúde Pública:

- a) colaborar com a assistência medica na conservação e aperfeiçoamento da saude das creanças, prevenindo e curando as doenças e anomalias dentarias;
- b) verificar nos escolares o estado de hygiene buccal e determinar as medidas de assistência individual;
- c) procurar instruir as creanças e, em casos especiaes, as suas familias, sobre os habitos de hygiene dentaria, recorrendo para esse fim a meios praticos e sugestivos que demonstrem as vantagens da adopção desses habitos;
- d) organizar para os professores os planos de propaganda especial;
- e) prestar ás creanças pobres, nas clinicas escolares, todo tratamento necessario, prophylatico e curativo, e encaminhado ás clinicas dentarias particulares os escolares que dispuserem de recursos financeiros (CORREIO OFICIAL, 18 set. 1931, p. 1).

Cada aluno teria sua ficha dentária e após verificado o estado de higiene da boca, os casos devidos seriam encaminhados para tratamento nas clinicas particulares os alunos de posse, e nas clinicas escolares dos alunos considerados pobres. Os alunos tratados em clinicas particulares teriam uma ficha diferenciada e após cessar o tratamento, esta deveria ser devolvida, devidamente assinada pelo dentista escolhido pelos pais, ao dentista escolar.

No dia 8 de março de 1938, o *Correio oficial* informou que já se encontrava em funcionamento alguns estabelecimentos do serviço de assistência médica e buco-dentária escolar em vários municípios, entre eles Goiânia, Trindade, Pires do Rio, Anápolis e Pouso Alto. O Regulamento de Saúde Pública foi publicado em 1931 e previa a criação desses estabelecimentos, cerca de sete anos depois, temos apenas cinco deles, um número muito irrisório, dada a amplitude do estado de Goiás e o número de municípios existente.

Não eram apenas os alunos que passavam pela severa inspeção, o pessoal docente e administrativo e os candidatos ao magistério também eram alvo da inspeção escolar. No início do ano letivo estes eram submetidos a uma inspeção de saúde e de vacinação, realizada pela autoridade sanitária ou pelo médico escolar. Caso houvesse suspeita de alguma moléstia, poderia ser afastado temporariamente ou definitivamente, sendo então comunicado ao Secretário do Interior e Justiça. Se detectasse alguma perturbação de saúde no pessoal docente, capaz de comprometer a exigência do seu serviço, poderia ser concedido licenciamento ou férias especiais, conforme cada caso, a critério do Governo. A inspeção também abarcava a verificação da higiene, com as devidas recomendações para que então ele pudesse ser exemplo para o aluno e estivesse habilitado a ministrar a educação higiênica na escola.

A exigência para os candidatos ao magistério era ampla, conforme discriminadas no art. 636, embora extenso, achamos pertinente transcrevê-lo, dado a suas peculiaridades:

Art. 636 – As pessoas attingidas de alguma das doenças ou anomalias abaixo especificadas serão recusadas ou a sua admissão será adiada para quando a autoridade sanitaria, ou quem as suas vezes fizer, julgar conveniente:  
 a) estado geral: desenvolvimento physico insufficiente; deformação evidente do esqueleto; falta de alguns membros; ankylose de uma articulação importante, claudicação notavel;  
 b) systemas orgânicos: doenças chronicas do coração e dos vasos com perturbações de compensação; doenças chronicas dos orgãos respiratorios, principalmente a tuberculose pulmonar; doenças chronicas dos órgãos da digestão exigindo regime e precauções especiaes, ou podendo occasionar complicações graves; doenças chronicas dos apparelho genito-urinario, exigindo tratamento especial e precauções hygienicas; doenças do sistema nervoso central; paralysias importantes; crises graves de hysteria; epilepsia; doenças mentaes; vicios entorpecentes;  
 c) doenças graves e constitucionais: reumatismo com deformidade; anemias graves; tuberculose sob todas as suas formas; syphilis com manifestações contagiantes; bocio volumoso e bocio exoftálmico; hérnias volumosas;  
 d) afecções do ouvido, nariz e garganta: surdez essencial ou symptomatica dos dois ouvidos, supuração chronica do ouvido; ozena; laryngite chronica, com diminuição do poder vocal; tumores do nariz, pharynge e das cordas vocaes; vicios de articulação das palavras;  
 e) afecção dos olhos: acuidade visual se o valor funcional dos olhos é pouco mais ou menos igual á acuidade visual de cada olho; separadamente examinado não deverá ser inferior a 0,5, depois de corrigidos os vicios de

refracção; se um dos olhos tem acuidade visual inferior a 0,5, ou não enxerga, o outro deverá ter uma visão corrigida de ao menos 0,7; nos casos que exijam o emprego de uma lente correctiva, o poder desta não deve ser superior a oito dioptrias; tumores (á excepção dos tumores benignos); affecções chronicas do apparelho lacrimal, da iris; do corpo ciliar, da choroide, da retina e do nervo optico; glaucoma; cataracta; estrabismo com diplopia;  
 f) affecções da boca e dos dentes: tumores dos maxilares; labios leporinos; caries numerosas; boccas desdentadas desprovidas de aparelhos de prothese;  
 g) affecções da pelle: de grandes dimensões ou repulsivas ou exigindo tratamentos especiaes prolongados e frequentes;  
 h) doenças contagiosas: todas as doenças contagiosas, durante o periodo do contagio (CORREIO OFICIAL, 21 set. 1931, p. 1).

Ao analisarmos os impedimentos percebemos que muitos deles se referem a aparência do candidato ao magistério, o professor deveria ser o perfeito exemplo de conduta moral e higiênica para seus alunos porque “as crianças deveriam imitar, de modo a evitar que, presa dos pecados capitais da falta de asseio, decência ou temperança, o mau exemplo do professor viesse a macular a alma infantil com a sugestão desses graves vícios, fazendo desmoronar *o castelo da educação moral*” (ROCHA, 2003, p. 187).

O último alvo da higiene escolar fica por conta dos prédios escolares, os quais seriam inspecionados pela autoridade sanitária pelo menos uma vez por mês, nos distritos ou nos municípios. O Regulamento de Saúde Pública traz em pormenores instruções referente ao local de construção do edifício; o material utilizado no interior das escolas, que deveria ser, sempre que possível, os que permitissem lavagens frequentes e nas meias cores amarelo-creme, cinzenta, azulada ou esverdeada; as dimensões, a ventilação, a iluminação natural e artificial, as janelas e a forma das salas de aula; o número, a disposição e a forma das latrinas; a obrigatoriedade dos filtros e a proibição do uso do copo promiscuo; a existência de escarradeiras; e as dimensões da mobília escolar.

A instalação de lavatórios e de filtros nos grupos escolares se tratava de uma medida higiênica preventiva, permitindo aos alunos a aquisição de hábitos de asseio pela lavagem frequente das mãos e o consumo de água livre de matéria orgânica e de germes nocivos. Com relação ao uso do copo coletivo, o intuito era impedir a disseminação de algumas enfermidades, para isso, “tem-se proposto a instalação de bebedouros individuais de jacto graduado, continuo ou provocado, que evitam o contacto dos labios com a torneira ou a caneca, mas que só podem ser aproveitados em localidades onde a agua for isenta de matéria orgânica e de germes nocivos” (MELLO, 1917, p. 22), o que dificultava o seu uso.

Acreditavam que a criança se matriculava na escola com seus órgãos perfeitos e normais e, depois de um tempo, começavam sentir a visão perturbada, sendo responsáveis por isso os

exercícios de leitura, escrita e outros, realizados a curta distância dos olhos. “São variadas as causas da miopia: falta de luz, disposição defeituosa dos mobiliários, livros muito chegados aos olhos, posições viciosas dos alunos, etc. (CORREIO OFICIAL, 14 out. 1936, p. 1).

A iluminação na escola era considerada um problema básico em Pedagogia. As orientações para a construção requisitavam que a distância entre as construções vizinhas e o prédio escolar, fosse mais ou menos o dobro da sua altura, tudo isso para que todas as suas dependências estivessem acessíveis ao ar e a luz solar. Seguindo essa orientação, os alunos também teriam espaço adequado para praticar os jogos desportivos na hora do recreio. Além da distância recomendada, o prédio escolar careceria de ficar afastado de fábricas, de oficinas, de quartéis, de indústrias, enfim, longe de qualquer instalação que pudesse perturbar os trabalhos escolares. Essas medidas contribuiriam para a segurança individual das crianças, para a defesa contra as moléstias contagiosas, e mais, eram um fator de higiene mental, pois impediria que elas ouvissem obscenidades comuns aos indivíduos presentes nessas instalações (MELLO, 1917).

Mas, ainda havia uma forte razão no que se refere à luz solar, o seu grande poder bactericida, “todos os hygienistas são acordes em aproveitar o mais possível a ação benefica d’esse agente physico para o saneamento e desinfecção natural das construções e de seus arredores” (MELLO, 1917, p. 17). Ainda nas proposições do autor, com relação à quantidade de luz que incidiria nas salas de aula já não havia um consenso, alguns defendiam uma orientação menos exposta à incidência direta dos raios solares, por causa do seu brilho intenso e frequentes mudanças de intensidade, que poderia ser a causa de fadiga ocular. Para outros, o ideal era a luz direta, porque as crianças expostas a essas variações constantes de luminosidade teriam melhor agudeza visual e seriam menos sujeitas as moléstias de refração. Nas orientações presentes no jornal, a luz deveria chegar em profusão em todas as carteiras, para isso poderia recorrer a colocação de claraboias, mas se a luz fosse lateral deveria ser à esquerda do aluno. A iluminação excessiva também não era indicada.

O mobiliário era outro problema, conforme se exigia a boa Pedagogia, ele deveria ser proporcional ao tamanho das crianças, caso contrário seria responsável pelas “posições viciosas da coluna vertebral, das espáduas, aproximação excessiva dos olhos e tudo o mais que leva a miopia” (CORREIO OFICIAL, 14 out. 1936, p. 1). Se a carteira é muito baixa em relação ao banco ou se encontra-se muito afastada, o aluno é obrigado a curvar-se, ocasionando a compressão do tórax e do estômago, congestão da cabeça e consequentes hemorragias nasais, projeção do braço e inclinações do busto, deformando a coluna. Se for o contrário e a carteira for muito alta, o material de estudo ficará muito próximo da vista, podendo causar miopia, além

de que o ombro direito ficará mais alto do que o esquerdo, os cotovelos afastados e produzirá incurvações laterais do tronco ou escolioses (MELLO, 1917).

A disciplina dos corpos estava sempre presente nas escolas durante as filas, os deslocamentos e até mesmo ao escrever:

Recomendam os melhores *higienistas* a posição do corpo em frente ao papel como a melhor e mais saudável durante a escrita. Segundo esses higienistas, o corpo deve manter-se ereto e a cabeça ligeiramente inclinada durante a escrita, sem rigidez, para o que a inclinação do corpo deve começar nas cadeiras, nunca na cinta. O vazio epigástrico deve estar na borda inferior da tampa da carteira, sem tocá-la, e os pés a descansar no piso, suavemente (AGUAYO, 1959, p. 326, grifo nosso).

Foi no século XIX que a mobília escolar teve sua aprimoração tecnológica. As mesas-bancos ou bancos-carteiras escolares foram palco de acirrados debates por médicos, higienistas, pedagogos, administradores e industriais. Mas, em particular, foram os médicos e os fisiologistas que se debruçaram nos estudos sobre as leis que deveriam reger a construção das carteiras escolares, analisando detalhadamente questões referentes à distância, à separação do assento em relação à mesa, à altura e à inclinação. Todas essas questões eram estudadas considerando a altura da criança (SOUZA, 1998).

Outra questão que foi discutida com relação às carteiras escolares foi a relativa à higiene. Carteiras individuais ou carteiras duplas foram o alvo do debate e as individuais com certeza foram consideradas as ideais no enfoque pedagógico, moral e higiênico. Ela era a opção ideal para manter as crianças afastadas e para evitar o contato direto, a algazarra, a distração, garantindo assim a disciplina dos corpos, bem como o asseio e a moral. Mello (1917, p. 30) reforça a questão quando afirma que “os moveis duplos ou múltiplos, para dois ou mais alunos, e de alturas fixas, devem ser abolidos das escolas, por serem causa eficiente de molestias da visão, do aparelho digestivo, respiratorio e circulatorio, além das deformidades do esqueleto, tales como escolioses e cyphoses”.

Todavia, havia alguns problemas referente a adoção das carteiras individuais, dado o seu custo de produção e ao espaço destinado a elas. Era economicamente mais viável a adoção das carteiras duplas, além de ocupar menos espaço na sala de aula, o custo de produção também era menor, dessa forma, para estabelecer economia dos corpos as carteiras coletivas foram muito utilizadas pela escola pública primária.

No Regulamento do ensino primário de 1930, “art. 187 - os bancos carteiras múltiplos serão definitivamente banidos das escolas” (GOYAZ 1930). Já o Regulamento dos Grupos

escolares de 1932, o art. 19 determinava que em cada classe deveriam existir carteiras higiênicas, embora não as especifique, em número suficiente para a lotação determinada no regulamento, que era de no máximo 40 e no mínimo 15 alunos. O art. 20 especificava que o porteiro e o servente possuíam a incumbência de passar óleo de linhaça no mobiliário e limpá-lo com pano seco e depois com pano úmido e lavar os compartimentos com panos molhados com água e creolina, tudo devidamente fiscalizado pelo diretor do grupo (GOYAZ, 1932).

Por último, de nada adiantará uma boa iluminação e móveis adequados, que são de grande valor na higiene da escola, se os livros forem mal impressos e se o papel for de má qualidade. Se forem impressos em tipos pequenos e estreitos, em papel muito transparente, podem acarretar grande esforço ao aluno, causando-lhe prejuízos.

Assim como o professor era um exemplo para os alunos, os prédios escolares também cumpriam essa tarefa. A educação sanitária ancorava-se em elementos concretos para garantir a aquisição de bons hábitos, por isso as práticas realizadas na escola tinham o intuito de modelar os corpos e as mentes dos alunos. Nesse contexto,

[...] a escola, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa, ordenada e clara, exercia por si só uma poderosa sugestão higiênica sobre as crianças. Contrastando com a sujeira dos seus sapatos e das suas mãos, o assoalho limpíssimo e os móveis polidos e lustrosos ensinariam às crianças a necessidade de limpar a sola dos sapatos e lavar as mãos. Agindo sobre a tendência à imitação, a escola, impecavelmente limpa e iluminada, transbordaria a sua ação educativa para o ambiente doméstico [...] (ROCHA, 2003, p. 187).

Esperava-se que as práticas sanitárias disseminadas na escola primária pudessem chegar aos lares das crianças, para isso também eram utilizados outros recursos como os cartazes<sup>114</sup> e o cinema educativo. Devia formar na população<sup>115</sup> uma consciência sanitária, e o disciplinamento da infância realmente tinha como propósito gerar trabalhadores fortes, produtivos e dóceis para, futuramente, trabalharem em prol do progresso da nação.

O inspetor escolar também cumpria a tarefa de inspecionar as escolas no que tange às condições higiênicas das crianças e do prédio escolar. No dia 6 de maio de 1934, o *Correio*

<sup>114</sup> O Regulamento do ensino primário de 1930 estabelecia que a Secretaria do Interior e Justiça forneceria aos estabelecimentos de ensino uma série de quadros intuitivos para o ensino de língua materna, das ciências naturais e da higiene (GOYAZ, 1930).

<sup>115</sup> O Correio oficial publicou diversas matérias referente à saúde e a higiene direcionadas a população em geral. A maioria delas se referia as doenças contagiosas mas também tratavam da alimentação saudável e de práticas de higiene: 1) tome banho diariamente; 2) passe algum tempo ao ar livre ou tome banho de sol; 3) observe o funcionamento dos intestinos; 4) tome água em abundância; 5) coma alimentos que contenha cálcio e fosforo; 6) faça exercício físico diariamente; 7) tome um copo d'água morna em jejum; 8) use, em quantidade, frutas ou suco de frutas (CORREIO OFICIAL, 12 out. 1940).

*oficial* publicou, na íntegra, a cópia dos termos de visita ao Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, no município de Bonfim, que ofertava os cursos normal, complementar e primário. Na inspeção ao curso primário o inspetor Eleafar Abud relatou que o colégio estava organizado de acordo com o regulamento do Estado e com relação às condições sanitárias, assim registrou:

Vendo e analizando as condições sanitárias da escola, verifiquei que os cômodos, ou salas, de aulas, são bem forrados e com as paredes pintadas em harmonia com os ditames da pedagogia moderna. As janelas são dispostas de tal maneira que todas as salas recebem em cheio a luz do sol nascente e estão livres do seco e causticante sol poente. As carteiras são individuais e novas. O mobiliário, além de adequado a tal fim, é novo e de muito boa qualidade (CORREIO OFICIAL, 6 maio 1934, p. 3).

No relato não há referência a qual cor as paredes estavam pintadas, apenas que seguiam as indicações da pedagogia moderna. No Regulamento de Saúde Pública as cores requisitadas eram amarelo-creme, cinzenta, azulada ou esverdeada, não é possível afirmarmos que se tratam das mesmas prescrições. Mas, o fato é que os estabelecimentos de ensino deveriam ser “confortaveis e higienicos. A criança, para bem assimilar as lições dadas, não pode permanecer enclausurada numa sala desconfortavel, como uma flôr sem oxigenio” (CORREIO OFICIAL, 2 dez. 1937, p. 1).

Diante de tantas exigências propostas pelo Regulamento de Saúde Pública, não só para o espaço escolar, mas para todos os espaços públicos, fica visível o empenho das autoridades para disseminar os preceitos higiênicos, com o discurso de combater as doenças e melhorar as condições de vida da coletividade. Todavia, o que de fato se pretendia, era acabar com a imagem de grupos de indivíduos itinerantes, que dependiam da caridade pública, além de serem improdutivos para a sociedade, o que não coadunava com o projeto modernizador do estado.

O homem doente, alem de nada produzir, é um elemento pesado á economia nacional. É por consequencia um valor nulo.

Nós precisamos é de gente valida, cheia de vitalidade e coragem pessoal. Gente que seja de efeito um fator preponderante no concerto da produção de nossa riqueza. Mas, infelizmente o nosso País ainda se ressente dessas energias sãs.

Alguem já disse que o Brasil é um vasto hospital. Realmente. Quem percorre o nosso interior, tem uma impressão decepcionante, vê só doentes e mais doentes. Esta é a verdade, tão clara quanto a luz meridiana (CORREIO OFICIAL, 28 jan. 1934, p. 1).

De acordo com Gondra (2016), a educação deveria transpor a religião e a família, e educar passa a exigir uma nova organização a ser instalada com o propósito de fundar essa nova

sociedade, cuja escola deveria estabelecer um processo de formação de longo prazo, em que os homens seriam educados para contribuir com essa nova ordem. Com isso, “a Higiene fornecerá um modelo de organização escolar calcado na razão médica que ao ser constituído retiraria do espaço privado – religioso ou familiar – o monopólio sobre a formação dos meninos e das meninas” (GONDRA, 2016, p. 527).

Sem educação não seria possível uma realidade satisfatória, não haveria de fato o progresso. Cada povo é, no momento atual, aquilo que o fez a geração anterior, portanto, cada família vale pela educação que lhe deram seus antepassados e, se bem-educada, terá sua posição social e sua prosperidade garantida. Dentro desse contexto, a higiene detinha um papel relevante:

Um povo com hábitos higienicos, sabedor do quanto a civilização lhe pode proporcionar, pelo progresso das ciencias que cada vez mais confortam o homem, é um povo comprador. O homem educado tem necessidade de uma casa confortável, com toda instalação sanitaria; radio, automovel, bons calçados, bôas vestes, bôa alimentação, divertimentos, etc., etc. Os homens educados têm necessidades que os individuos incultos, estacionários, mal educados, enfim, jamais tiveram e terão. Usam um decimo das coisas de que os primeiros não podem deixar de usar. O comercio crescerá. E, a zona, por força de um possante determinismo, terá progresso, de fato. E a receita publica aumentará. Os hábitos higienicos, intelectuais, morais, espirituais, passarão a constituir o patrimônio de que já me referi, capaz de resistir a todos os embates das ondas contrárias, para aumentar o progresso material da cidade, do Estado ou do País (CORREIO OFICIAL, 23 abr. 1938).

No estado de Goiás, o maior problema no tocante à higienização da população residia na zona rural. Apenas 20% da população escolar tinha acesso à escola e isso impedia que as crianças adquirissem hábitos de vida saudável, inclusive com relação à alimentação, mas a formação deficiente do professor também era outro empecilho. Uma saída seria a criação de centros de saúde, com educadores sanitários para percorrerem as fazendas e os sítios, o problema seria instalá-los em todos os municípios e equipá-los com pessoal suficiente para visitar todas as habitações rurais. Sendo assim, a hipótese mais viável seria que todos os educadores rurais fizessem um curso de higiene e que este fosse exigido para as novas nomeações, e doravante, controlasse sua aplicação premiando aqueles que apresentassem melhores resultados. Com isso, não se esperava uma verdadeira revolução sanitária, mas acreditavam que se as crianças fossem bem orientadas poderiam crescer com ideias e hábitos mais higiênicos e saudáveis do que os seus pais (CORREIO OFICIAL, 21 jun. 1939).

Também havia aqueles que consideravam a escola a única alternativa para inculcar hábitos higiênicos para a população rural, pois esta não tinha acesso aos jornais e ao rádio. Mas

para isso ela deveria existir em maior número, até satisfazer toda a demanda da região, todavia, a professora rural era “um soldado com que havemos de contar, sempre que quisermos levar, até as populações da roça, sugestões, conselhos e ensinamentos uteis” (CORREIO OFICIAL, 9 out. 1941, p. 1). Se a professora semeia o alfabeto aos “roceirinhos”, também podia semear noções elementares de higiene, sem sequer dispender grandes esforços, tendo em vista que o nível sanitário da roça era tão baixo que para melhorá-lo não precisava de grandes higienistas, o simples fato de ter vivido na cidade ou de ter frequentado uma Escola Normal era o suficiente “para achar-se á altura da tarefa que se pede á professora, num apelo, não aos seus deveres funcionais, mas ao seu patriotismo e a sua filantropia” (CORREIO OFICIAL, 9 out. 1941, p. 1).

No estado de Goiás, a educação nas zonas rurais consistia em um grande problema dadas as suas peculiaridades: “enormes são as distâncias. A densidade demográfica é escassa. As comunicações regulares não existem. O coeficiente de higidez tem de ser, forçosamente, baixo, estabelecendo-se, neste caso, o círculo vicioso: para sanear é preciso educar, mas, para educar, mister se faz sanear” (CORREIO OFICIAL, 20 mar. 1942, p. 1). Para auxiliar a resolver com êxito essas dificuldades, foi solicitado que durante o VIII Congresso Brasileiro de Educação, que aconteceria em Goiânia, de 18 a 28 de junho de 1942, apresentassem e discutissem a tese: o ensino primário nas zonas de alto sertão. Dessa forma, o governo acreditava que um congresso especializado poderia aplicar um remédio definitivo ao mal, que não afligia apenas o estado de Goiás, mas todo o Brasil. A verdadeira solução deveria ser encontrada, mas esta só poderia partir da esfera nacional.

A reivindicação do governo de Goiás foi prontamente atendida. O tema geral foi “A educação primária fundamental: objetivos e organização: 1. Nas pequenas cidades e vilas do interior; 2. Na zona rural comum; 3. Nas zonas rurais de imigração; nas zonas de alto sertão” (CORREIO OFICIAL, 28 mar. 1942, p. 1). A educação e a saúde do sertanejo eram necessárias para manter o homem no campo a fim de continuar a alavancar a economia rural, tão importante em um estado agrário.

A saúde estabelecia uma estreita ligação com a civilização. O grau de civilização de um povo era avaliado pelo seu índice cultural, mas, também poderia ser avaliado, com não menos vantagem, pelo índice que revela a sua saúde, tendo em vista que são questões que possuem mútua dependência, “que marcham paralelos na senda do progresso humano; mas convenhamos que a saúde se sobrepõe, pois, sem ela, pequeníssimas são as probabilidades de êxito, uma vez que as condições sanitárias de um povo são refletidas na totalidade das expressões de sua vida” (CORREIO OFICIAL, 24 jun. 1941, p. 1). A saúde, como um grande bem individual, passa a

ter um imenso valor social, por isso, proteger a saúde da população era um ato de patriotismo e constituía séria preocupação dos governos civilizados.

#### **4.3 Prescrições higienistas nas páginas da *Revista de Educação***

O eugenista brasileiro Renato Kehl, na sua obra *Biblia da saúde*, define higiene como:

Arte de conservar a saude, e si é verdade, como diz a sabedoria antiga, que a saude é o primeiro dos bens, a hygiene deve ser a primeira das artes. Sim é arte e não sciencia; representa a aplicação de todos os conhecimentos com o objectivo coordenado de proteger a saude, prolongando a vida dentro dos limites optimos de sua duração normal. E é arte victoriosa, conseguindo aos poucos expurgar o planeta das pestes, das infecções, sanear regiões insalubres, valorizar o solo e beneficiar a vida humana em todos os sentidos (KEHL, 1926, p. 16).

Essa arte de conservar a saúde, tendo a higiene como a primeira das artes, com o propósito de beneficiar a vida humana em vários aspectos foi uma das questões defendida pelos renovadores e apresentada nas páginas da *Revista de Educação* de Goiás. Mas essa campanha educacional, “movida pelos novos educadores, inspirados na nova ordem social, fundamentados em prescrições das novas ciências, rezava que medidas de política sanitária não seriam eficientes para modernizar a sociedade, caso não fossem acompanhadas de medidas educacionais correspondentes” (CUNHA, 2016, p. 457).

Pretendia-se criar uma sociedade higienizada e a escola seria a organização ideal para tal intento. Sendo assim, a higiene e as condições físicas das crianças passam a ser consideradas requisitos para a aprendizagem: “A educação física, juntamente com a educação moral, sanitária e intelectual, constituem as colunas sobre que se ergue o soberbo edifício da integridade educacional, visada pela Escola Nova, mantendo, pois, um perfeito equilíbrio fisiológico e psicológico” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 46).

Conforme os estudos de Cunha (2016), os renovadores sabiam da importância do papel da família nesse processo, portanto ela continuou sendo um alvo privilegiado, acreditava-se que não seria possível criar nada de produtivo e duradouro com as crianças na escola, se não ocorresse a aceitação dos procedimentos pedagógicos no ambiente familiar. A família deveria ser parte constituinte do processo de renovação social, em tese todas elas, independentemente da camada social. “Tal raciocínio era justificado pela recorrência a uma concepção de história e de sociedade mediante os avanços do modo capitalista de produção: a nova configuração do

mundo do trabalho impedia as famílias de educarem corretamente seus filhos" (CUNHA, 2016, p. 457).

Com a saída dos membros da família para o mercado de trabalho, a educação das crianças passa para a responsabilidade dos poderes públicos. Admitiam-se os pais como corresponsáveis pela educação das crianças, mas, na verdade, mostrava a eles, de forma hábil, que eram os professores que detinham os conhecimentos científicos e a maneira adequada de conduzir as crianças e os jovens na direção requerida pela nova sociedade.

As famílias pobres foram consideradas inadequadas para educarem seus próprios filhos, dessa forma, a sua participação tão aclamada nos discursos, era na realidade uma utopia. Na *Revista de Educação*, o Dr. Borges dos Santos faz uma analogia entre a escola e a família:

Chegada á idade escolar a criança vai agir em outro campo que vem a ser a escola. Aqui começa outra modalidade de vida que é a educação ministrada pelo professor. Não é mais o lar paterno em que todas as facilidades são concedidas á criança e onde ela domina pelas suas travessuras. A escola é a continuação da vida do lar, mas sob o aspecto da disciplina, da ordem, da moderação e da repressão dos instintos de todas as crianças. No professor e na professora ela reconhece um superior que não sendo seu pai, tem, entretanto, sobre ela maior ascendencia moral. A escola é uma especie de poder moderador no absolutismo em que a criança costumou a viver na casa paterna. Aqui os folguedos são regulados pelo horario, os apetites são moderados pelo regulamento das classes (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 36).

O professor seria então a autoridade adequada para educar a criança. Ele seria o maior executor das medidas higiênicas, e teria que estar atento não só às condições das crianças, mas também ao material e ao edifício escolar, mencionando em seu relatório questões como a distribuição das salas de aula, a iluminação dos diferentes ambientes, o asseio e a conservação do prédio, a colocação das fossas sanitárias, a distribuição da água e a insolação dos pátios de recreio. Mediante essas anotações pormenorizadas, o professor poderia cobrar das autoridades a solução dos problemas apresentados.

No que tange à higiene dos alunos, estes deveriam frequentar as aulas com roupas decentes a asseadas e devidamente calçados, a forma de sentar nas cadeiras deveria ser observada para que não adquirissem posição viciosa e mais, na hora destinada às tarefas escritas os alunos necessitariam exercitar o ambidextismo, para que caso ocorresse uma moléstia ou um acidente com uma das mãos, ele não ficasse desprovido da escrita. Tem-se aqui um processo de disciplinamento dos corpos, no interior dos grupos escolares caracteriza-se "uma gramática espacial na qual a distribuição do espaço corresponde aos usos e às funções diferenciadas, à fragmentação e às especializações de atividades, à disposição de objetos, ao deslocamento e

encontro dos corpos, enfim, a toda uma geometria de inclusão e exclusão” (SOUZA, 1998, p. 138).

Todos os alunos, independentemente da classe social, deveriam respeitar a ordem, a disciplina e a higiene. O mecanismo encontrado para os alunos pobres, era a verba recolhida pela caixa escolar que seria utilizada para o uniforme, os calçados e os materiais escolares. A ordem era civilizar e moralizar não só as crianças, mas também suas famílias, e os alunos exerciam um papel proeminente nesse processo:

[...] destacava-se a utilização do aluno como intermediário entre os saberes científicos dos professores e os costumes nocivos vigentes nos lares. Eram sugestões semelhantes às que ainda hoje vemos praticadas em nossas escolas: no conjunto das tarefas escolares a serem feitas em casa, solicitava-se que o aluno procedesse a um levantamento dos hábitos da família e da comunidade, com ênfase, é claro, nos maus hábitos – alcoolismo, falta de higiene, etc. –, que seriam então trazidos para a sala de aula, analisados conjuntamente e “corrigidos”. Outra medida era destacar agentes visitadores, pessoas competentes na área da saúde e dos bons comportamentos para irem observar in loco os problemas das famílias supostamente em risco (CUNHA, 2016, p. 461).

Os regulamentos do ensino primário também auxiliavam no processo de civilizar e moralizar os alunos, eles determinavam que os professores e também o diretor da escola deveriam proceder a vistoria de todos antes de adentrarem para as salas de aula a fim de detectar possíveis sinais de moléstias ou mesmo a falta de higiene corporal.

Uma das propostas também apresentada para auxiliar na conservação da saúde dos alunos pobres foi a criação dos Centros de Saúde em cada cidade do estado, até que o governo fosse capaz de solucionar os problemas existentes e pudesse amparar materialmente as instituições escolares. Estes seriam incumbidos de:

- a) Os centros de saúde terão o encargo de em palestras mensais explanar os males que afetam a humanidade, fiscalizando, esclarecendo os erros, coadjuvando na formação dos bons hábitos higienicos, aperfeiçoando e embelezando a raça.
- b) Os centros de saúde promoverão, enquanto os governos não tomarem a si a incumbência, a assistencia dentaria nos estabelecimentos de ensino locais.
- c) Os centros de saúde recorrerão a todos os meios a seu alcance para atingir a sua finalidade, intervindo junto aos respectivos poderes para lhes proporcionar auxilio, apoio moral e financeiro.
- d) Os centros de saúde, por seus profícios conselhos e ensinamentos ás mães e futuras mães, providenciarão no sentido de encaminhar a nova geração para um futuro melhor e mais belo.
- e) Os centros de saúde, pelos serviços de alta valia, prestarão ás classe pobres de todas as camadas sociais todos os benefícios do que carecerem, mormente

nas endemias que infelizmente assolam e enfraquecem o nosso paiz (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 3, 1938, p. 27-28).

Todavia, os centros de saúde seriam apenas circunstanciais, o ideal era que cada escola tivesse sua assistência médica e dentária, como para o governo não era possível atender essa demanda nas escolas públicas, os centros ficariam com esse encargo até que o ideal se concretizasse.

Com a criação dos Grupos escolares, denotou-se aos edifícios uma preocupação expressiva com a higiene do ambiente. Os regulamentos do ensino primário determinavam em pormenores como deveria ser a distribuição das salas por causa da iluminação natural que evitaria a produção de míopes, a localização e o asseio das latrinas dos corredores, a localização do pátio para a realização da ginástica, enfim, as recomendações para todos os espaços do grupo a fim de evitar as doenças e contribuir para a saúde dos alunos.

Outra mudança que se instaurou no interior das salas de aula foi a adoção das carteiras individuais para os alunos. Do ponto de vista pedagógico, moral e higiênico elas seriam a melhor proposta, porque consistiam em um dispositivo ideal para manter a distância entre os alunos, evitando o contato, a brincadeira, a distração perniciosa. Com nenhum contato com outros corpos, isolando cada aluno em seu espaço – o domínio da carteira e suas adjacências – ficavam garantidas a disciplina, a moral e o asseio.

As más condições de saúde foram consideradas responsáveis pela evasão, repetência, não aprendizagem e também pela “preguiça”. Ponderavam que a maioria dos alunos preguiçosos eram doentes ou deficientes, provenientes de um defeito auditivo ou visual, das insuficiências tiroidiana e respiratória ou da irregularidade intestinal, além de outras causas (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 16-17, 1944). As salas de aulas destituídas de requisites higiênicos pedagógicos também era uma das causas da reaprovação.

A educação física também era um requisito necessário para a preservação da saúde e incluía a ginástica e os jogos. Os renovadores reforçavam a ideia de que essa modalidade não tinha o necessário reconhecimento, as crianças eram privadas do movimento, do sol e da água. A educação física deveria ser aplicada pois,

[...] ela tem por fim tornar o corpo sô, vigoroso, agil, estético, prepara-lo para bem servir ás faculdades. É a educação física um complexo de influencias colaterais, pelo que se ajuda a natureza no desenrolar das capacidades físicas, intelectuais e morais do homem, visando sempre a sua comodidade na vida.  
[...] Ela se propõe a formar e desenvolver harmoniosamente o corpo, conservando o vigor, a flexibilidade dos órgãos e a saúde (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1937, p. 46).

A educação física tinha por finalidade formar o cidadão e auxiliar na educação intelectual, todavia o ensino deveria começar no lar, com um perfeito equilíbrio entre pais e mestres, isso facilitaria o desenvolvimento físico, moral e intelectual das crianças.

Quanto aos jogos, “tendo em mira não somente a desenvoltura e sanidade corporais, como também pelo seu caráter de escola moral, a pedagogia moderna proclama os jogos esportivos como colaboradores indispensáveis da instrução” (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 13, 1940, p. 11). Os alunos que praticassem esportes seriam disciplinados e metódicos em classe, por isso deveriam ser organizados nas escolas para oportunizar às crianças condições ideais de desenvolvimento e de preservação da saúde.

De acordo com Erasmo (1983, p. 155) por meio do esporte a criança revelava sua verdadeira índole: “Dizem que a índole da criança se faz transparecer por ocasião dos esportes. Com efeito, se alguém está propenso ao ludibrijo, à falsidade, às rixas, à ira, à violência, à arrogância, então será justamente na competição esportiva que a natureza desnuda seus pontos fracos”. Para o autor, a criança educada teria o mesmo comportamento no esporte que teria à mesa.

No que tange à ginástica, a orientação era a de que os alunos a praticassem pelo menos uma vez por semana, mesmo que o ensino fosse ministrado ao mesmo tempo para os meninos e para as meninas. Além da alegação dos benefícios físicos aos alunos, a ginástica era uma modalidade utilizada nas festas escolares e cívicas, em apresentações aos pais ou à comunidade em geral.

A preocupação com as boas condições físicas e higiênicas não se resumiam às crianças, o professor também deveria cuidar do físico e da mente, pois sem a riqueza física ele não poderia preencher os fins do seu trabalho. Considerava-se que um bom número de professores era fisicamente debilitado e que as doenças do sistema nervoso predominavam e o mais interessante é que elas poderiam ser originadas pela falta de aplicação dos novos métodos pedagógicos, tendo em vista que o professor nervoso era capaz de prejudicar tanto o seu trabalho como a si próprio.

Para manter a saúde era indicado ao professor alimentar-se adequadamente, praticar exercícios físicos diariamente e evitar qualquer trabalho ou diversão nas horas reservadas ao sono. O professor que estivesse com o corpo bem-disposto seria capaz de ministrar as lições com entusiasmo e amor.

Alusivo à mente, ela deveria ser tratada como um diamante, que para se tornar belo necessitava ser lapidado com muito zelo. Todos poderiam conseguir tal intento bastaria que lessem jornais ou bons livros, que fizessem pesquisas e que acompanhassem o desenvolvimento

da pedagogia e da psicologia, além de visitar estabelecimentos educacionais modelos e frequentar os Congressos de Ensino.

A higiene era um requisito importante na formação do professor. O concurso para professor nos Grupos Escolares era constituído de três provas: escrita, oral e prática, cujas arguições seriam referentes às matérias: Português, Metodologia geral, Psicologia infantil e Higiene escolar. Eram quatro disciplinas e o candidato, na prova oral, deveria mostrar perfeito conhecimento dos seguintes assuntos:

- a) Classificação da Metodologia no quadro dos conhecimentos humanos; b) o aprendizado e suas leis; c) organização da escola; d) doutrina do interesse e do esforço; e) administração escolar; f) personalidade da criança e do professor; g) causas do fracasso no magisterio; h) possibilidades da globalização do ensino entre nós; i) vantagens do plano de lições; j) análise dos métodos modernos; k) o ensino intuitivo e o ensino ativo; l) considerações sobre o ensino rural; m) situação do ensino em Goiás; n) movimento da Brasil; o) conhecimento da língua vernacular; p) (importância social da Higiene); q) influência do meio sobre a saúde; r) principais macro-parasitas e a sua educação no ação patogênica; s) as doenças transmissíveis e os seus meios de dissimilação; maneiras de evitá-las; t) os microorganismos patogênicos; o contagio, a infecção, as doenças infecciosas, u) imunidade e imunização; v) o edifício da Escola e o material escolar em face da higiene; x) a higiene escolar; z) Higiene dos ouvidos, da boca, dos dentes e da garganta (REVISTA DE EDUCAÇÃO, n. 7, 1939, p. 13).

Se analisarmos os conteúdos que compunham as quatro disciplinas, veremos que 37,5% deles se refere a conhecimentos relativos à higiene, denotando a ela uma importância maior do que o próprio ensino da língua materna. A justificativa estabelecida era a de que a criança doente não era capaz de aprender.

Mesmo considerando os altos índices de evasão e de repetência na instrução pública primária, as escolas tiveram um papel cultural e social relevante nos municípios posto que elas

[...] auxiliaram o serviço sanitário exigindo a vacinação e tornando-a obrigatória, participando na escalada de intervenção das políticas de saúde pública no combate das epidemias que assolavam as cidades nesse período. Participaram, também, dos projetos de higienização dos espaços urbanos, não apenas ensinando aos alunos noções de higiene como exigindo o asseio e as normas de urbanidade e civilidade (SOUZA, 1998, p. 116).

No que tange ao objetivo concernente para esta seção que era o de verificar se as ideias higienistas foram incorporadas no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana, consideramos, mediante a análise do *Correio Oficial* e da *Revista de Educação* de Goiás, que as ideias higienistas foram utilizadas para renovar a instrução pública primária

em Goiás. Os diferentes governos que estiveram à frente da administração pública do estado se empenharam em ações em prol do saneamento deste e na difusão dos preceitos higiênicos por meio da escola pública primária, como exemplo dessas ações temos a implantação do Regulamento dos Serviços Sanitários em 1926 e do Regulamento de Saúde Pública em 1931, além da preocupação com a higienização dos grupos escolares, implantando uma série de prescrições nos regulamentos do ensino primário.

Sendo assim, ponderamos que o *Correio oficial* e a *Revista de Educação* utilizaram dos pressupostos higienistas na tentativa de renovar o ensino, ratificando nossa hipótese inicial que consiste em afirmar que os diferentes governos que estiveram à frente do estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, realizaram diversos atos em prol da renovação pedagógica na instrução pública primária goiana.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A questão norteadora desta pesquisa consistiu em averiguar como ocorreu o processo de renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944. Após 1918, quando o governo de Goiás assume a responsabilidade pela instrução pública primária, começam os esforços no sentido de renovar a instrução pública primária e de contribuir com o bem-estar social da população. Foram adotadas várias medidas para reorganizar o ensino primário, a primeira delas foi a reforma da instrução pública primária de 1916, embora não tenha sido colocada em prática por vários fatores, inclusive financeiros, foi a primeira tentativa de inserção dos pressupostos de renovação pedagógica em Goiás, alicerçada nas concepções teóricas da Escola Nova. Posteriormente, seus preceitos foram utilizados para a reforma de 1918 que introduziu vários conceitos escolanovistas, com isso os regulamentos e os programas de ensino passaram a disseminar os ideais de renovação pedagógica, além de difundir as questões relacionadas à nacionalização do ensino com suas prerrogativas higiênicas e morais.

Com o intuito de analisar o processo de renovação pedagógica na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, iniciamos pelo exame das legislações promulgadas no período determinado a fim de verificar se estas trouxeram inovações para a instrução pública primária goiana e para a formação dos professores e em que diretrizes se apoiavam. Foi possível comprovar que, durante o período estipulado para a pesquisa, inúmeras foram as legislações concernentes à instrução pública do estado, no sentido de renovar o ensino, sendo as mais relevantes os regulamentos e os programas de ensino, pois delinearam as prescrições para serem implantadas na escola primária, abarcando o papel do professor, as disciplinas, a metodologia e o método, a organização do espaço físico, entre outros. Os vários regulamentos e programas de ensino foram elaborados ou sofreram modificações com o intuito de modificar a prática pedagógica e, consequentemente, de renovar o ensino, rompendo com a pedagogia tradicional, conservadora, prescritiva e ritualizada.

No período de 1918 a 1944 foram publicados seis Regulamentos do Ensino Primário (1916, 1918, 1930, 1932, 1933, 1937); três Regulamentos do Ensino Normal (1926, 1930, 1931), dois Regulamentos do Jardim de Infância (1928, 1933). A criação do Jardim de Infância representou um marco na renovação da instrução pública primária de Goiás pois o estado estaria atendendo as crianças na mais tenra idade e o seu regulamento e o programa de ensino era embasado na filosofia da Escola Nova. Mas a peça chave para renovar o ensino estava na

criação dos Grupos Escolares que ocorreu em 1918, os quais deveriam ser construídos na mais perfeita sintonia com as necessidades das crianças e com os preceitos higiênicos.

Os governantes também se preocuparam com a organização e a fiscalização do ensino. A Diretoria Geral do Interior ficou um longo período responsável pela educação e em 1931 foi criado o Conselho de Educação que passa a ser o órgão incumbido da educação de todo o estado de Goiás. Para fiscalizar o ensino a figura dos inspetores escolares esteve sempre presente, cuidando para que os pressupostos da renovação pedagógica se tornassem uma realidade nas escolas, para isso tinham a tarefa de assistir as aulas proferidas pelos professores, e também de ministrá-las para servir de modelo. Em 1931 também foi criado o regulamento de saúde pública que dedicou uma seção inteira para tratar da higiene escolar.

A utilização de diversos recursos para o ensino era uma prerrogativa da Escola Nova. O cinema educativo, que aparece no Regulamento de 1930 é oficializado em 1933 e passa a ter regulamento próprio, a criação de bibliotecas para os alunos e para os professores passa a ser divulgada; a criação de museus, de passeios, de excursões, bem como uma série de outros recursos passa a fazer parte da orientação dada aos professores.

Com relação a formação dos professores, que era considerado a peça chave para a renovação do ensino, o maior feito foi a instituição do Congresso anual do ensino primário em 1933 e a criação da *Revista de ensino* em 1937.

Após 1937 e a implantação do Estado Novo, o estado de Goiás entra num período de governo autoritário, cuja missão maior era a transferência da capital para Goiânia – pois ela seria o símbolo da modernidade e do progresso –, em que utilizou a maior parte dos recursos financeiros no empreendimento, deixando de lado as questões educacionais. Em termos de legislação, a preocupação foi em regulamentar o Conselho Estadual de Educação e a Diretoria Geral de Educação, que desempenhavam a função de centralização do ensino em todo o estado.

Outro objetivo traçado foi o de verificar se os pressupostos da Escola Nova foram utilizados no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. Para tanto, as fontes selecionadas para a pesquisa foram o *Correio oficial* de Goiás e a *Revista de Educação* de Goiás, a análise de ambas evidenciou que a base teórica para renovar a instrução primária foi realmente a Escola Nova. O *Correio oficial* e a *Revista de Educação* de Goiás serviram de veículo de disseminação do ideário escolanovista para o professorado goiano para que se tornassem aptos a renovar o ensino público primário.

A *Revista de Educação* de Goiás, criada para atender diferentes níveis de ensino, foi o grande veículo de disseminação do ideário escolanovista em Goiás. Durante sua primeira fase (1937-1944) publicou diversos temas envolvendo seus pressupostos com o intuito de formar os

professores goianos nos novos métodos pedagógicos em que o centro do processo educativo passa a ser a criança, que aprende segundo seus interesses e suas necessidades. A revista contou com a colaboração de professores e estudiosos da Educação, do próprio estado e também de outros, como Minas Gerais e São Paulo. Outro grande feito do governo de Goiás para disseminar a Escola Nova foi a realização do Congresso de Educação em que todas as teses apresentadas e discutidas também foram referentes aos adventos da renovação pedagógica.

Para a introdução dos pressupostos escolanovistas, os governos anunciaram diferentes reformas educacionais que abarcaram não só o ensino primário, mas também o curso normal, responsável pela formação dos professores, afinal, para concretizar os pressupostos da escola moderna o professor era considerado a peça principal.

Ficou comprovado nas prescrições governamentais a intenção de que o professor passasse a ser o mediador entre o aluno e o objeto a ser conhecido; que utilizasse novos métodos e técnicas, como os centros de interesses, o sistema de projetos, o trabalho por equipes; a introdução de novas disciplinas no currículo; a necessidade da utilização das atividades lúdicas, dos trabalhos manuais, dos jogos, das excursões, dos projetos; enfim, atividades em que o imobilismo do aluno fosse substituído pela ação.

Outro objetivo colocado em pauta foi o de investigar se o ideário nacionalista e a moralidade influenciaram as reformas da instrução pública primária goiana. Verificamos que apesar da Escola Nova advogar a favor de um ensino centrado na criança, na utilização de métodos ativos e de materiais pedagógicos, no uso de biblioteca para formação dos professores e dos alunos, nos centros de interesse da criança, numa disciplina mantida por aulas atrativas e sem a utilização de castigos físicos ou humilhações, uma grande influência do nacionalismo nas prescrições governamentais, que pretendia formar o cidadão para que pudesse contribuir de forma significativa com o progresso da nação. Esse homem deveria ser moralmente educado, temente a Deus e com o corpo saudável e livre de enfermidades, só assim poderia de fato ser útil e produtivo para a sociedade. Era palavra de ordem regenerar os cidadãos brasileiros e o governo goiano estava empenhado nessa proposta.

A escola pública foi então considerada a instituição capaz de formar o cidadão requerido pela república e com isso formar uma nação civilizada, capaz de promover o progresso e a modernidade. Embora existissem muitos problemas nacionais, como a miscigenação, a ausência de higiene e de educação, o analfabetismo, entre outros, a escola seria o *lócus* adequado para saná-los.

Foi possível perceber, durante a análise do jornal, que devido a criação da *Revista de Educação* de Goiás, em 1937, o jornal praticamente deixou de publicar matérias pedagógicas,

dessa forma acreditamos que esse encargo ficou por conta da redação da revista. Nas matérias analisadas ficou clara a exaltação da escola primária como veículo disseminador da ordem e do progresso, o amor à pátria foi prontamente requisitado a todos os cidadãos goianienses.

Consideramos que o governo do estado utilizou prontamente as páginas do *Correio oficial* para registrar seus feitos, principalmente os patrióticos, mas, também disseminou os pressupostos da renovação pedagógica, não só para os professores, como também para aqueles que tinham acesso ao jornal. O destaque fica por conta da Missão Pedagógica Paulista que utilizou as páginas do periódico para difundir matérias relativas a Escola Nova com o propósito de auxiliar na formação do professorado goiano.

A Escola Nova advogava a favor de uma escola laica, mas as fontes selecionadas e analisadas ofereceram fortes indícios de que a moral apresentada estava apregoada aos princípios cristãos, com isso a escola seria responsável pela formação do homem de bem, justo, temente a Deus e cumpridor de seus deveres para com a pátria. Dessa forma, temos mais indícios de uma escola cristã em detrimento de uma escola laica.

Por fim, o último objetivo proposto foi o de verificar se as ideias higienistas foram incorporadas no processo de renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. A moralidade, o civismo e a higiene passam a ser temas centrais nos regulamentos e nos programas de ensino.

A educação passa a ser o único meio para regenerar a população brasileira e torná-la disciplinada, para isso precisava melhorar o físico, a saúde e a moral do sertanejo, e a escola torna-se o instrumento de reconstrução social, e passa a atuar sobre o tripé: Deus, Pátria e Família. As políticas educacionais e as práticas educativas deveriam ser utilizadas para que as crianças desenvolvessem as atitudes, as habilidades e os conhecimentos empreendidos pelo projeto nacionalista de reconstrução social.

Na “era da higiene”, a escola seria o lugar ideal para inculcar hábitos de higiene nas crianças. O grande feito foi a publicação do Regulamento de Saúde Pública, que possuía uma seção exclusiva para tratar da higiene escolar. Todas as dependências da escola, em especial as salas de aula, eram tidas como excelentes locais para a realização dos rituais da saúde, pois era vital produzir espaços higienizados, ordenados e disciplinados. Acreditavam que educando as crianças elas propagariam os ensinamentos em seus lares e seriam os futuros cidadãos requeridos pela modernidade, capazes de alavancar o progresso do estado.

A preocupação com o disciplinamento dos corpos também se fez presente, pois um corpo saudável e forte era indispensável para contribuir com o progresso. Por meio da ginástica,

das atividades físicas, dos jogos, seria possível formar o homem forte, sadio de espírito e inteligente.

Tanto o *Correio oficial* como a *Revista de Educação* propagaram a necessidade da higiene na escola e fora dela, asseio e decência passam a ser palavras de ordem da escola moderna. Cuidar da saúde era condição vital, até mesmo para se obter o sucesso nos estudos, por isso, civilizar e moralizar eram finalidades da escola primária.

Em síntese, as reformas realizadas na instrução pública primária de Goiás, proporcionaram, em termos prescritivos, a reformulação curricular, a seriação, o aparelhamento técnico-administrativo, a ampliação da rede escolar, a formação do professorado, o direcionamento das práticas de ensino com a implantação de novos métodos pedagógicos centrados na criança. Porém, não podemos afirmar que essas prescrições ocorreram na prática e o ensino público primário tenha sido de fato renovado, é preciso a realização de pesquisas sobre a cultura escolar para elucidar essas questões.

Após analisar o processo de renovação na instrução pública primária no estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, verificamos que ao seu tempo e ao seu modo, os governos que estiveram à frente da administração pública no período da pesquisa realizaram uma série de ações que contribuíram para renovar a instrução pública primária do estado de Goiás, em termos prescritivos. Dessa forma ratificamos nossa hipótese inicial de que os diferentes governos que estiveram à frente do estado de Goiás, no período de 1918 a 1944, realizaram diversos atos em prol da renovação pedagógica na instrução pública primária goiana. Várias legislações foram promulgadas para organizar e regulamentar o ensino público primário, foram criados os grupos escolares, os jardins de infância, aumentou o número de escolas primárias no estado. Além disso houve a preocupação em formar o professor para que este fosse capaz de renovar o ensino nos novos métodos pedagógicos requisitados pela escola moderna, considerados como a chave para o sucesso do ensino primário, sendo assim, o ensino normal também foi alvo das reformas.

Nas proposições governamentais, houve avanços no campo educacional em Goiás. Mas não foi só na educação que o estado “avançou”, com a construção de Goiânia e a mudança oficial da capital todos os outros setores da vida goiana progrediram.

Embora a pesquisa tenha se atentado apenas para as prescrições governamentais, sem considerar se as ações se materializaram ou não, temos algumas questões a apresentar, que inclusive podem servir como indícios para novas pesquisas sobre a instrução pública primária no estado de Goiás, dado sua escassez.

Temos alguns indícios, mas que necessitam de novas pesquisas e de novas fontes, de que a renovação na instrução pública primária do estado de Goiás, prescrita pelos documentos

oficiais, ficou a desejar. No campo educacional, o maior símbolo de renovação era o Grupo Escolar, que deveria ser construído sob uma série de prescrições e recomendações, com uma arquitetura que o diferenciasse dos demais edifícios, afinal, ele careceria estar à altura da importância dada a educação. A pesquisa revelou que poucos edifícios foram de fato construídos nos moldes requisitados, muitos deles, inclusive o do capital, foram instalados em prédios adaptados. Outra questão foi a quantidade de grupos que foram criados no estado, que possuía uma vasta expansão territorial e uma população basicamente rural espalhada por diversas regiões.

Após a lei de criação dos Grupos Escolares em 1918, foram criados até 1930, apenas 16 grupos nos seguintes municípios: Campo Formoso (atual Orizona), Rio Verde, Ipameri, Pirenópolis, Jaraguá, Itaberaí, Goiás, Morrinhos, Bela Vista, Catalão, Trindade, Porto Nacional, Santa Rita do Paranaíba, Caiapônia, Anápolis e Jataí. Em 1939 esse número subiu para 46 e em 1945 para 74.

De 1932 a 1937 o número de escolas passou de 416 para 499, o número de matrículas de 19.721 para 27.749, o número de professores de 561 para 860. Todavia, esses números não foram suficientes para atender toda a demanda do estado, que continuou com altos índices de analfabetismo. O censo de 1940 apresentou um índice de 80,86% de população analfabeta no estado de Goiás.

Com a criação dos grupos, a lei determinou que as professoras deveriam ser normalistas, fato que também fica a inquietação, pois o relatório de 1930-1933 do governo do estado especifica a existência de seis Escolas Normais, sendo duas na capital, e uma nos municípios de Campinas, Morrinhos, Anápolis e Formosa. No Relatório de 1940-1942, além das seis citadas, serão criadas mais 16 unidades, o que acreditamos serem insuficientes para formar as professoras para atenderem todas as escolas do estado.

Sabemos que os governos se empenharam na tentativa de formar os professores em exercício por meio da Missão Pedagógica Paulista, de Congressos, da *Revista de Educação* e do *Correio oficial*. A missão atuou apenas na capital e por um curto período de tempo, embora tenha utilizado o *Correio oficial* para divulgar seus feitos e matérias destinadas ao professor em uma seção específica do jornal denominada “Secção Pedagógica”, a história de Goiás evidenciou a dificuldade de comunicação do estado pela ausência de estradas. O mesmo podemos dizer da *Revista de Educação*, criada com o propósito de auxiliar na formação do professorado, que, apesar de o governo obrigar os professores a assinarem, sua distribuição não era uma tarefa fácil pela mesma razão, a ausência de estradas no vasto território goiano.

Ficou evidente na pesquisa, por meio dos relatos dos governadores, a escassez de recursos financeiros, inclusive, a maioria dos grupos escolares foram criados com verbas municipais. Eram constantes as queixas dos baixos recursos que o estado possuía para investir na educação e para proporcionar a toda população a instrução primária. Para que os pressupostos da Escola Nova fossem materializados, eram necessários muitos empreendimentos para a aquisição de livros para a biblioteca dos alunos e dos professores, a criação de museus, de laboratórios, de cinema educativo, de trabalhos manuais, além de inúmeros materiais didáticos, o que gera mais uma inquietação com relação a efetivação da Escola Nova nas práticas educativas.

Outras questões que também foram delineadas, conduzem às dúvidas da prática escolanovista, como o controle do trabalho do professor, a seriação dos cursos, a adoção de horários, as filas, a forma adequada de sentar dos alunos para os exercícios de leitura e de escrita, a adoção de mobiliários específicos, entre outras ações que acreditamos serem formas de controle instituídos nos espaços escolares. Muitos deles não condizem com os pressupostos de renovação pedagógica que tinham a criança como centro do processo educativo – que deveria ter liberdade para aprender – muito menos com a autonomia que deveria ter o professor e a maleabilidade do programa de ensino.

Um último ponto que queremos destacar se refere à escola laica, um dos importantes pontos defendidos pelos idealizadores da Escola Nova. A escola passou a ser considerada como lócus privilegiado para preparar o homem honesto e trabalhador que contribuiria com o engrandecimento da nação e a levaria para os caminhos da modernidade. Nesse contexto, a Pátria, a Família e Deus passam a fazer parte do cotidiano das escolas primárias; a ordem, a disciplina, a moral e a higiene se tornam condições essenciais para a formação do cidadão. Sendo assim, a pesquisa mostrou traços de uma escola cristã em detrimento de uma escola laica.

Todas essas inquietações que foram apresentadas requerem maiores pesquisas para que de fato possam ser clarificadas, apresentamos apenas indícios, posto que as fontes utilizadas não contêm informações acerca da cultura escolar, como, também, esse não foi o objetivo desta pesquisa. No todo, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a ampliação dos estudos referentes à instrução pública primária no estado de Goiás e que dela possam advir outras na tentativa de reconstruir a história e a historiografia da escola primária goiana, ainda carente de estudos.

## **FONTES E REFERÊNCIAS**

### **Periódicos**

CORREIO OFICIAL, 1930. Do n. 2 de janeiro ao n. 1.803 de 30 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1931. Do n. 1805 de 2 de janeiro ao n. 2.091 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1932. Do n. 2.095 de 6 de janeiro ao n. 2.230 de 30 de junho. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1933. Do n. 2.374 de 2 de janeiro ao n. 2.641 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1934. Do n. 2.642 de 3 de janeiro ao n. 2.927 de 27 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1935. Do n. 2.928 de 5 de janeiro ao n. 3.158 de 29 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1936. Do n. 3.159 de 1 de janeiro ao n. 3.345 de 16 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1937. Do n. 3.359 de 8 de janeiro ao n. 3.574 de 30 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1938. Do n. 3.575 d 1 de janeiro ao n. 3.812 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1939. Do n. 3.813 de 5 de janeiro ao n. 3.971 de 30 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1940. Do n. 3.973 de 13 de janeiro ao n. 4.113 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1941. Do n. 4.114 de 3 de janeiro ao n. 4.264 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1942. Do n. 4.286 de 10 janeiro ao n. 4.486 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

CORREIO OFICIAL, 1943. Do n. 4.487 de 2 de janeiro ao n. 4.696 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

DIÁRIO OFICIAL, 1944. Do n. 1 de 12 de janeiro ao n. 268 de 31 de dezembro. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

OESTE, Ano I, n. 1 Goiânia, 5 de julho de 1942. Disponível em:  
<https://pt.slideshare.net/enderbass/revista-oeste-completa-gois>. Acesso em: 14 maio 2019.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano I, n. 1, set./out. 1937.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano I, n. 2, nov./dez. 1937.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano II, n. 3, maio/jun. 1938.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano II, n. 4, jul./ago. 1938.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano III, n. 6, out. 1938 a jun. 1939.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano III, n. 7, jul./ago. 1939.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano III, n. 9, nov./dez. 1939.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano IV, n. 10, jan./abr. 1940.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano V, n. 11, maio/ago. 1940.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano V, n. 12, set./out. 1940.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano V, n. 13, nov./dez. 1940.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano VI, n. 16-17, jul./dez. 1941.

REVISTA DE EDUCAÇÃO, Goiânia, Imprensa oficial, ano IX, n. 21, out. 1943 a jun. 1944.

## Legislações

**BRASIL. Decreto n. 346, de 19 de abril de 1890.** Crêa a Secretaria de Estado dos Negocios da Instrucção Publica, Correios e Telegraphos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2019.

**BRASIL. Decreto Federal n. 16.782, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

**BRASIL. Decreto-Lei n. 3.059, de 14 de fevereiro de 1941.** Dispõe sobre a criação de Colônias Agrícolas Nacionais. Disponível em:  
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3059-14-fevereiro-1941-413001-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2019.

**GOYAZ. Lei n. 6, de 6 de novembro de 1834.** Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

**GOYAZ. Lei n. 16 de 24 de março de 1836.** Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Constituição do estado de Goyaz**, 1 de junho de 1891. Disponível em: [http://www.casacivil.go.gov.br/images/imagens\\_migradas/upload/arquivos/2011-08/constituicao-1891.pdf](http://www.casacivil.go.gov.br/images/imagens_migradas/upload/arquivos/2011-08/constituicao-1891.pdf). Acesso em: 15 maio 2018.

GOYAZ. **Decreto de n. 20, de 19 de julho de 1893**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 186 de 1898**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Decreto n. 6.636, de 5 de setembro de 1907**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 397, de 21 de junho de 1911**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 436, de 19 de julho de 1913**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 527, de 7 de julho de 1916**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 316, de 30 de julho de 1917**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 631, de 2 de agosto de 1918**. Organisando o ensino primário. Correio oficial, 7 set. 1918.

GOYAZ. **Decreto n. 5.930, de 24 de outubro de 1918**. Regulamentando o ensino primário. Correio oficial, 26 out. 1918.

GOYAZ. **Decreto n. 5.692, de 11 de abril de 1918**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 694, de 27 de julho de 1921**. Autorizando o Governo do Estado a crear cinco grupos escolares. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Lei n. 719 de 22 de julho de 1922**. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Decreto n. 8.538, 12 de fevereiro de 1925**. Regulamento e Programma de Ensino dos Grupos Escolares do Estado de Goyaz. Typographia do Correio oficial.

GOYAZ. **Lei n. 794, de 7 de agosto de 1925**. Autoriza o Poder Executivo a entrar em acordo com o Governo Federal para o estabelecimento de escolas rurais no Estado. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

GOYAZ. **Decreto 8.929, de 25 de fevereiro de 1926**. Regulamento da Escola Normal. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

**GOYAZ. Lei n. 851, de 10 de julho de 1928.** Desanexar a Escola Normal. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

**GOYAZ. Decreto n. 9.951, de 17 de setembro de 1928.** Cria o Jardim de Infância do Estado. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

**GOYAZ. Decreto n. 9.951 A, de 17 de setembro de 1928.** Regulamento e Programa do Jardim de Infância. Disponível no Arquivo Público do Estado de Goiás.

**GOYAZ. Decreto n. 10.640, de 13 de fevereiro de 1930.** Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goiás. Correio oficial, 15 fev. 1930.

**GOYAZ. Lei n. 908, de 29 de julho de 1930.** Regulamento do ensino normal e complementar e disposições sobre o ensino em geral. Correio oficial, 31 jul. 1930.

**GOYAZ. Decreto de n. 659, de 28 de janeiro de 1931.** Regulamento do Ensino Normal. Correio oficial, 2 fev. 1931.

**GOYAZ. Decreto n. 800, de 6 de março de 1931.** Cria o Conselho de Educação. Correio oficial, 14 mar. 1931.

**GOIAZ. Decreto n. 1.281, de 25 de julho de 1931.** Regula o funcionamento do Conselho de Educação e dá outras providencias. Correio oficial, 30 jul. 1931.

**GOYAZ. Decreto n. 1.180, de 13 de junho de 1931.** Regulamento de Saúde Pública. Correio oficial, 19 jun. 1931.

**GOYAZ. Decreto n. 1.505, de 9 de outubro de 1931.** Proíbe a escolha de professores pelos inspetores e diretores dos Grupos Escolares, até sair novo Regulamento. Correio oficial, 20 out. 1931.

**GOYAZ. Decreto n. 1.607, de 9 de novembro de 1931.** Institui o Prêmio Felix de Bulhões. Correio oficial, 13 nov. 1931.

**GOYAZ. Decreto n. 1.656 de 25 de novembro de 1931.** Cria os cargos de 1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> professoras suplementares. Correio oficial, 2 dez. 1931.

**BRASIL. Decreto n. 21.335, de 29 de abril de 1932.** Institue a taxa de educação e saúde, de duzentos réis sobre todos os documentos sujeitos a selo federal, estadual ou municipal, creando o fundo especial respectivo. Correio oficial, 14 maio 1932.

**GOIAZ. Decreto de n. 2.265, de 1º de junho de 1932.** Correio oficial, 8 jun. 1932.

**GOIAZ. Decreto n. 2.760, de 26 de dezembro de 1932.** Regulamento dos Grupos Escolares. Correio oficial, 26 dez. 1932.

**GOIAZ. Decreto n. 2.764, de 28 de dezembro de 1932.** Ficam suprimidos os cargos de serventes nos grupos escolares do interior do Estado. Correio oficial, 3 jan. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 2.781, de 31 de dezembro de 1932.** Regulamento da Diretoria Geral do Interior. Correio oficial, 11 jan. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 2.828, de 16 de janeiro de 1933.** Regulamento do Jardim de Infância. Correio oficial, 19 jan. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 2.832, de 17 de janeiro de 1933.** Permite as prefeituras montar escolas complementares junto às quais passarão a funcionar Grupos Escolares, onde não exista Escola Normal. Correio oficial, 17 jan. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 3.261, de 25 de abril de 1933.** Regulamento do Ensino Primário. Correio oficial, 25 abr. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 3.482, de 12 de junho de 1933.** Cria Revista Oficial de Instrução: Revista Goiana de Educação e História. Correio oficial, 19 jun. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 3.572, de 10 de julho de 1933.** Inspetores passam a ser nomeados pelo Governo do Estado. Correio oficial, 12 jul. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 3.606, de 14 de julho de 1933.** Agrega a estatística escolar ao Departamento de Estatística e Divulgação do Estado e cria o serviço permanente de inspeção escolar. Correio oficial, 18 jul. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 3.771, de 12 de setembro de 1933.** Oficializa o cinema educativo no Estado e aprova seu regulamento. Correio oficial, 14 set. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 3.836, de 25 de setembro de 1933.** Institui o Congresso Anual de Ensino Primário. Correio oficial, 27 set. 1933.

GOIAZ. **Decreto n. 4.707, de 12 de junho de 1934.** Torna obrigatório a certidão de idade para matrícula nos estabelecimentos de ensino do Estado e para os alunos já matriculados estipula prazo. Correio oficial, 15 jun. 1934.

GOIAZ. **Decreto n. 4.779, de 14 de julho de 1934.** Derroga a disposição contida na letra b do Decreto n. 4.707, de 12 de junho de 1934. Correio oficial, 17 jul. 1934.

GOIAZ. **Decreto n. 5.536, de 9 de abril de 1935.** Prorroga para o próximo ano letivo a vigência da alínea a do Decreto n. 4.707, de 12 de junho de 1934 combinado com o art. 1º do n. 4.795, de 14 de julho de 1934. Correio oficial, 13 abr. 1935.

GOIAZ. **Decreto de n. 5.439, de 13 de março de 1935.** Correio oficial, 19 mar. 1935.

GOIAZ. **Lei n. 26, de 20 de novembro de 1935.** Determina que as matrículas nos estabelecimentos de ensino primário existentes no Estado se façam independentemente da apresentação de certidões de idade. Correio oficial, 30 nov. 1935.

GOIAZ. **Lei n. 64, de 17 de setembro de 1936.** Institui o ensino religioso nas escolas. Correio oficial, 14 out. 1936.

**GOIAZ. Decreto n. 112, de 9 de junho de 1937.** Isenção da taxa escolar as viúvas indigentes, os inválidos, as pessoas pobres e desamparadas, os proprietários de pequena área rural ou de simples casa residencial urbana, em que tenham domicílio. Correio oficial,

**GOIAZ. Lei n. 240, de 5 de agosto de 1937.** Adota, nos cursos primários do Estado a “Pequena Corografia de Goiaz”. Correio oficial, 20 ago. 1937.

**GOIAZ. Lei n. 264, de 7 de agosto de 1937.** Regulamento de Ensino Primário do Estado. Correio oficial, 16 out. 1937.

**GOIAZ. Decreto-Lei n. 2.190, de 6 de julho 1939.** Dispondo sobre o Conselho Estadual de Educação. Correio oficial, 14 jul. 1939.

**GOIAZ. Decreto n. 2.538, de 31 de outubro de 1939.** Dispõe sobre denominação da Taxa Escolar. Correio oficial, 7 nov. 1939.

**GOIAZ. Decreto n. 3.428, de 25 de julho de 1940a.** Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. Correio oficial, 2 ago. 1939.

**GOIAZ. Decreto-Lei n. 3.530, de 29 de agosto de 1940b.** Aumenta de mais um o número de membros do Conselho Estadual de Educação. Correio oficial, 5 set. 1940.

**GOIAZ. Decreto n. 3.557, de 5 de setembro de 1940c.** Aprova o Regimento Interno do Conselho Estadual de Educação. Correio oficial, 12 set. 1940.

**GOIAZ. Decreto-Lei n. 4.237, de 29 de março de 1941.** Reorganizando o quadro de Diretoria Geral de Educação e dá outras providências. Correio oficial, 4 abr. 1941.

**GOIAZ. Decreto-lei n. 6.589, de 19 de outubro 1942.** Fixa em dez os membros do Conselho Estadual de Educação.

**GOIAZ. Decreto-Lei n. 7.892, de 16 de setembro de 1943.** Institue, no Estado, o ensino normal rural e profissional agrícola.

### Mensagens e Relatórios

**MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1917.** Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, na 1<sup>a</sup> sessão da 8<sup>a</sup> Legislatura pelo Presidente do Senado em exercício do cargo de Presidente do Estado, Joaquim Rufino Ramos Jubé. Correio oficial, 19 maio 1917.

**MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1918.** Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goiaz, a 13 de maio de 1918, pelo Presidente do Estado João Alves de Castro. Correio oficial, 18 maio 1918.

**MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1919.** Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio de 1919, pelo Presidente do Estado João Alves de Castro. Correio oficial, 24 maio 1919.

MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1920. Enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio, pelo Presidente do Estado João Alves de Castro. Correio oficial, 13 maio 1920.

MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1923. Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, na abertura da 3<sup>a</sup> sessão ordinária da 9<sup>a</sup> legislatura, a 13 de maio de 1923, pelo Coronel Miguel da Rocha Lima, 2º vice-presidente em exercício. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1924. Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio de 1924, pelo Coronel Miguel da Rocha Lima, Presidente do Estado. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1925. Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz, a 13 de maio de 1925, pelo Coronel Miguel da Rocha Lima, Presidente do Estado. Correio oficial, 26 maio 1925.

MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1926. Enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 14 de maio de 1926, pelo Presidente, Dr. Brasil Ramos Caiado. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

MENSAGEM PRESIDENCIAL, 1927. Enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 13 de maio de 1927, pelo Presidente do Estado de Goyaz, Brasil Ramos Caiado. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

MENSAGEM GOVERNADOR, 1928. Apresentada ao Congresso Legislativo do Estado de Goyaz a 13 de maio de 1928, pelo Presidente do Estado, Brasil Ramos Caiado. Correio oficial, 31 maio 1928.

RELATÓRIO INTERVENTOR FEDERAL PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1930-1933. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

RELATÓRIO DO GOVERNADOR PEDRO LUDOVICO TEIXEIRA, 1939. Disponível no Arquivo Público do estado de Goiás.

## Referências

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. Tradução de J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila. 11. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

ANDRADE, N. L. **Reforma Agrária**: Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG). 2. ed. Goiânia: Kelps, 2006.

ALMEIDA JUNIOR, A. **O saneamento pela educação**. 1922. Tese (Doutorado) – Instituto de Hygiene, Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo.

ALVES, M. F. **Política de escolarização em Goiás**: Morrinhos na Primeira República. 2007. Tese (Doutorado). – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, Minas Gerais.

AZEVEDO, F. **A transmissão da cultura:** A cultura brasileira. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

AZEVEDO, F. **A Escola Nova e a Reforma.** Boletim de Educação Pública 1 (1), jan./mar, p. 15-17, 1930.

AZZI, R. O início da restauração católica no brasil: 1920-1930. **Síntese:** Revista de Filosofia, v. 4, n. 10, 1977.

BARBOSA, R. **Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública,** 1882. Disponível em: file:///C:/Users/DELL/Downloads/000037565.pdf. Acesso em: 30 mar. 2018.

BICCAS, M. S.; CARVALHO, M. M. C. Reforma escolar e práticas de leitura de professores: a Revista do Ensino. In: CARVALHO, M. M. C.; VIDAL, D. G. (org.). **Biblioteca e formação docente.** Percursos de leitura. Belo Horizonte: Autêntica, 91 p, 2000.

BILAC, O. **A defesa nacional** (discursos). Rio de Janeiro: Liga da Defesa Nacional, 1917.

BILAC, O.; BONFIM, M. **Através do Brasil** – Narrativa; livro de leitura para o Curso Médio das Escolas Primárias; Prática da Língua Portuguesa. 31. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1939.

BILAC, O.; COELHO NETO. **Contos Pátrios** – Para as crianças; Educação Moral e Cívica. 36. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1924.

BITTENCOURT, C. M. F. As “tradições nacionais” e o ritual das festas cívicas. In: PINSKY, J. (org.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, p. 43-72, 2000.

BLOCK, M. **Apologia da História, ou, o ofício de historiador.** Tradução André Telles. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BOMFIM, M. **O Progresso pela instrução.** Rio de Janeiro: Tipografia do Instituto Profissional, 1904.

BRETAS, G. F. **História da instrução pública em Goiás.** Goiânia: CEGRAF/UFG, 1991.

BRZEZINSKI, I. **A formação do professor para o início da escolarização.** Goiânia: Ed. UCG/SE, 1987. (Série: Teses Universitárias, 1).

BRZEZINSKI, I. Escola Normal de Goiás: Nascimento, apogeu, acaso, renascimento. In: ARAUJO, J. C. S; FREITAS, A. G. B.; LOPES, A. P. C. (org.). **As Escolas Normais no Brasil:** do Império a República. Campinas: Editora Alínea, 2008.

BURKE, P. **O que é história cultural?** Tradução Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.

BUYSE, O. **Métodos americanos de Educação Geral e Técnica.** Tradução de Luiz Ribeiro Senna. Bahia: Imprensa Oficial do Estado, 1927.

BORGES, A. C. S. **O “incivilizado sertão”:** as representações sociais e o cotidiano dos agregados e camaradas do Pantanal Norte. 462 f. Tese, Campinas, 2016. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, 2016.

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas.** Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1950.

CAMPOS, F. I. **A política tradicional:** 1930 a 1960. In: SOUZA, D. B. (org.). Goiás sociedade & estado. 2. ed. Goiânia: Canône Editorial, 2009.

CAMPOS, R. D. **Mulheres e crianças na imprensa paulista (1920-1940):** Educação e História. São Paulo: Editora Unesp, 2009. <https://doi.org/10.7476/9788539304424>

CAMPOS, R. D. **A “princesa do sertão” na modernidade republicana:** urbanidade e educação na Rio Preto dos anos 1920. São Paulo: Annablume, 2004.

CAMPOS, P. D. **Estatutos e regulamentos.** Associação Brasileira de Escoteiros. São Paulo: Typ. Pasquino, 1922. (Série Biblioteca do Escoteiro).

CANEZIN, M. T.; LOUREIRO, W. N. **A Escola Normal em Goiás.** Goiânia: UFG, 1994.

CARVALHO, C. H. **República e imprensa:** as influências do Positivismo na concepção de Educação do professor Honorio Guimarães – Uberabinha-MG, 1905-1922. Uberlândia: EDUFU, 2004.

CARVALHO, M. M. C. A configuração da historiografia educacional brasileira. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, M. M. C. **Molde nacional e fôrma cívica:** higiene moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista: EDUSF, 1997.

CARVALHO, M. M. C. **A Escola e a República.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1989 (Coleção Tudo é História).

CARVALHO, M. M. C.; TOLEDO, M. R. A. A Biblioteca da Educação de Lourenço Filho: uma coleção a serviço de um projeto de inovação pedagógica. **Quaestio:** Revista de estudos de Educação, Sorocaba, v. 8, n. 2, p. 47-62, nov. 2006.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG: 10(20): 115-130, jul./dez. 1996.

CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. Apresentação. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Educação em revista:** A imprensa periódica e a história da educação. São Paulo: Escrituras, p. 5-10, 1997.

CERTEAU, M. **A escrita da História.** 2. ed. Trad. Maria de L. Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. 2. ed. Lisboa: Diel, 2002. (Coleção Memória e Sociedade).

CHRTIER, R. A história hoje: dúvidas, desafios e propostas. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 97-114, 1994.

CHAUL, N.F. (coord.). **Coronelismo em Goiás**: estudos de casos e famílias. Goiânia: Mestrado em História/UFG, 1998.

CHAUL, N. F. **Caminhos de Goiás**: da construção da decadência aos limites da modernidade. Goiânia: Ed. Da UFG, 1997.

COELHO NETO; BILAC, O. **A Pátria Brasileira** – para os alunos das escolas primárias; Educação Moral e Cívica. 27. ed. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves.

CUNHA, M. V. A escola contra a família. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 447-468, 2016.

CUNHA, M. V. **A educação dos educadores**: da Escola Nova a escola de hoje. Campinas SP: Mercado das Letras, 1995.

DAMATTA, R. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DEL CONT, V. Francis Galton: eugenio e hereditariedade. **Scientiae studia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 201-18, 2008.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DURKHEIM, E. **Sociologia, Educação e Moral**. Trad. Evaristo Santos. Porto, Portugal: RÉS-Editora, 1984.

DIAS. A. R. C. **Passeando pelos arredores**: o ensino de história para crianças no livro Goiaz Coração do Brasil (1934). 169 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

ÉLIS, B. “Oeste”: lucro e/ou logro. In: “**Oeste**”, Goiânia: Universidade Católica de Goiás, p. 20-23, 1983. (Reprodução Fac-similar).

ERASMO R. **De Pueris (dos meninos)** – a civilidade pueril. Tradução Luiz Feracine. São Paulo: Editora Escala, 1983. (Coleção Grandes Obras de Pensamento Universal, 22).

FAISSOL, S. O. **“Mato Grosso de Goiás”**. Rio de Janeiro: IBGE/CNG, p. 140, 1952.

FERREIRA, J. C. **Presidentes e governadores de Goiás**. Goiânia: Editora da Universidade Federal de Goiás, 1980. (Coleção “Documentos Goianos”, n. 5).

FONSECA, C. **A escola ativa e os trabalhos manuais**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1929.

FREIRE, M. M. L. **Mulheres, mães e médicos**: discurso maternalista no Brasil. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

FREITAS, W. A.; MELLO, M. A colônia agrícola nacional de Goiás e a redefinição nos usos do território. *Soc. & Nat.* Uberlândia, 26 (3): 471-482, set./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sn/v26n3/0103-1570-sn-26-3-0471.pdf>. Acesso em: 24 ago. 1919. <https://doi.org/10.1590/1982-451320140306>

GAUTHIER, C. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.). **A Pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 175-202, 2010.

GINZBURG, C. **Relações de força**: história, retórica, prova. Trad. Jônatas B. Neto. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, A. C. A escola republicana: entre luzes e sombras. In: GOMES, A. C.; PANDOLFI, D. C.; ALBERTI, V. **A República no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, p. 385-437, 2002.

GONÇALVES, A. M. A produção científica sobre a História da Educação goiana (1990-2014). In: FURTADO, A. C.; SÁ, E. F. (org.) **História da Educação do Centro-oeste**: Instituições Educativas e Fronteiras. Cuiabá: EDUFMT, 2015.

GONDRA, J. G. Medicina, Higiene e Educação Escolar. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 519-550, 2016.

HOBSBAWN, E. Introdução: a invenção das tradições. HOBSBAWN, E., RANGER, T. **A invenção das tradições**. Tradução Celina Cardim Calvacanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IBGE. Anuário estatístico. In: **Estatísticas do Século XX**. 2007. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos\\_pdf/educacao](http://www.ibge.gov.br/seculoxx/arquivos_pdf/educacao). Acesso em: 15 mai. 2019.

JESUS, C. G. N. **Revista Gil Glas e o nacionalismo de combate (1919-1923)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

KEHL, R. **Biblia da saúde (Hygiene)**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1926.

LEÃO, A. C. **Brasil e a Educação Popular**. Rio de Janeiro: Typografia do Jornal do Commércio, 1917.

LEÃO, A. C. **O ensino na capital do Brasil**. Rio de Janeiro: Tip. do Jornal do Comércio, 1926.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão [*et al.*]. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1990.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1991.

LOBATO, M. Urupês. *In: Obras completas de Monteiro Lobato*. São Paulo: Brasiliense, 1957.

LOMBARDI, J. C. História e historiografia da educação: atentando para as fontes. *In: LOMBARDI, J. C.; NASCIMENTO, M. I. M. (org). Fontes, História e Historiografia da Educação*. Campinas: Autores Associados, p. 141-176, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. 11. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC**: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. 9. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1967.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1930.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Tendências da Educação Brasileira**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1940. (Biblioteca de Educação, v. 29).

LUCA, T. R. (org.). **Catálogo da Hemeroteca do Centro de Documentação e Apoio à Pesquisa (Cedap)**. São Paulo: FCL-UNESP, 2011. Disponível em: [http://www2.assis.unesp.br/cedap/catalogo\\_da\\_hemeroteca/files/assets/basic-html/page1.html](http://www2.assis.unesp.br/cedap/catalogo_da_hemeroteca/files/assets/basic-html/page1.html). Acesso em: 17 mai. 2019.

LUCA, T. R. **A revista do Brasil**: um diagnóstico para a (N)ação. São Paulo: Unesp, 1999.

MAGALDI, A. M. B. M. Um “compromisso de honra”: reflexões sobre a participação de duas manifestações de 1932 no movimento de renovação educacional. *In: MAGALDI, A. M. B. M.; GONDRA, J. A reorganização do campo educacional no Brasil*: manifestações, manifestos, manifestantes. Rio de Janeiro: 7 Letras, p. 77-98, 2003.

MAGNANI, M. R. M. Testes ABC e a fundação de uma tradição: alfabetização sob medida. *In: MONARCHA, C. (org.). Lourenço Filho*: outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado das Letras, p. 59-90, 1997.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1\\_22e.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf). Acesso em: 15 fev. 2019.

MELLO, B. V. **Hygiene escolar e pedagógica**: para uso de médicos, educadores e estabelecimentos de ensino. São Paulo: Casa Vanorden, 1917. Disponível em: [docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=livrossp&pagfis=10816](http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=livrossp&pagfis=10816). Acesso em: 15 mai. 2019.

METELSKI, M.; CARMINATI C. J. As prescrições higienistas de leitura e escrita para a escola: 1917-1953. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 22, n. 3, p. 88-119, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19786>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MIGUEL, M. E. B.; VIDAL, D. G. ARAÚJO, J. C. S. (org.). **Reformas educacionais:** as manifestações da Escola Nova no Brasil (1920 a 1946). Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

MIRANDA, L. L. Nacionalismos e nativismos nos anos de 1920: João de Barros e a aproximação luso-brasileira. **Patrimônio e memória**, São Paulo, Unesp, v. 11, n. 2, p. 21-51, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://pem.assis.unesp.br/index.php/pem/article/view/567>. Acesso em: 12 mai. 2019.

MONARCHA, C. Lourenço Filho e a Biblioteca de Educação (1927-1941). In: MONARCHA, C (org.). **Lourenço Filho:** outros aspectos, mesma obra. Campinas: Mercado de Letras/Unesp, 1997.

MORETTIN, E. V. Cinema educativo: uma abordagem histórica. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, [4]: 13 a 19, set./dez., 1995. Disponível em: <http://www2.eptic.com.br/sgw/data/bib/artigos/91d95b59e59dc8c94bd25131760a6ca.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

NEPOMUCENO, M. A. **A ilusão pedagógica 1930-1945:** estado, sociedade, e educação em Goiás. Goiânia: Editora da UFG, 1994.

NÓVOA, A. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do Repertório Português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (org.). **Educação em Revista:** a imprensa pedagógica e a História da Educação. São Paulo: Escrituras, 2002. p. 11-31.

OLIVEIRA, L. L. As festas que a República manda guardar. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 172-189, 1997.

OLIVEIRA, S. M.; GATTI JÚNIOR, D. A reação católica e a formação de professores no Brasil: os manuais disciplinares Noções de Sociologia e Educação (história da pedagogia). "Problemas actuaes" das Madres Peeters e Cooman (1935-1971). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 18, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e041.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2019. <https://doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e041>

OLIVEIRA, L. L. As Festas que a República Manda Guardar. **Enredos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1989.

PALACÍN, L. **Fundação de Goiânia e Desenvolvimento de Goiás**. Goiânia: Oriente, 1976.

PALACÍN, L.; MORAES, M. A. S. A. **História de Goiás (1722-1972)**. Goiânia: UFG, 1975.

PINTO, R. M. N. Escola primária em Goiás na primeira República: tensões e distensões de um "jogo de empurra". In: ARAÚJO, J. C. S.; SOUZA, R. F.; PINTO, R. M. N. (org.). **Escola Primária na Primeira República (1889-1930):** subsídios para uma história comparada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal:** origens da escola pública paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995. (Coleção memórias da educação).

RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. **Das materialidades da escola:** o uniforme escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 575-588, jul./set. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022012000300003>

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira:** a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982.

RIBEIRO, M. A. R. **História sem fim...** Um inventário da saúde pública, São Paulo – 1880-1930. Tese (Doutorado), Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1991.

ROCHA, H. H. P. **Educação escolar e higienização da infância.** Cad. CEDES, 2003, v. 23, n. 59, p.39-56. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003000100004&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622003000100004&script=sci_abstract). Acesso em: 12 mai. 2019. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622003000100004>

SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. **Leis e regulamentos da instrução pública de império em Mato Grosso** (org.). Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, N. R. A. **Tradição e renovação em Goiás.** Goiânia: Oriente, 1975.

SKIDMORE, T. E. **Brasil:** de Getúlio Vargas a Castelo Branco (1930-1964). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

SOUZA, R. M. F. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 49, p. 103-120, jul./set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000300007>

SOUZA, R. M. F. A militarização da infância: expressões do nacionalismo na cultura brasileira. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 20, n. 52, nov. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000300008>

SOUZA, R. M. F. Inovação educacional no século XIX: A construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XX, n. 51, p. 9-28, nov. 2000. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622000000200002>

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

SOUZA, R. M. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, D.; ALMEIDA, J. S.; SOUZA, R. F.; VALDEMARIN, V. T. **O legado educacional do século XX no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, R. F.; FARIA FILHO, L. M. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. **Grupos escolares:** cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971). Campinas: Mercado das Letras, 2006.

- SOUZA, V. S. **A Eugenia no Brasil:** ciência e pensamento social no movimento eugenista brasileiro do entre-guerras. 2005. Disponível em:  
[https://www.researchgate.net/publication/237671051\\_A\\_EUGENIA\\_NO\\_BRASIL\\_CIENCIA\\_E\\_PENSAMENTO\\_SOCIAL\\_NO\\_MOVIMENTO\\_EUGENISTA\\_BRASILEIRO\\_DO\\_ENTRE-GUERRAS](https://www.researchgate.net/publication/237671051_A_EUGENIA_NO_BRASIL_CIENCIA_E_PENSAMENTO_SOCIAL_NO_MOVIMENTO_EUGENISTA_BRASILEIRO_DO_ENTRE-GUERRAS). Acesso em: 30 abr. 2019.
- STAMATTO, M. I. S. A legislação como fonte para a História da Educação. In: CASTRO, C. A.; SOUZA, E. C.; VASCONCELOS, J. G. **História da Educação:** memória, arquivos e cultura escolar. Rio de Janeiro: Quartet, p. 277-292, 2012.
- TOLEDO, M. R. A. **Coleção atualidade pedagógica:** do projeto político ao projeto editorial. Tese (Doutorado) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- VALDEMARIN, V. T. **História dos métodos e materiais de ensino:** A Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2009.
- VALDEMARIN, V. T. **Estudando as lições de coisas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- VALDEZ, D.; BARRA, V. M. L.. História da Educação em Goiás: estado da arte. **Revista Educ. Públ.** Cuiabá, v. 21, n. 45, p. 105-126, jan./abr. 2012.
- VEIGA, C. G. História da Educação. São Paulo: Ática, 2007.
- VERÍSSIMO, J. **A educação nacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1906.
- VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 497-517, 2016.
- VIEIRA, M. V. V. Os “Amigos da Ordem”: antilusitanismo e cultura política na província de Goiás (1830-1834). **Anais do XV Encontro Regional de História da ANPUH-RIO.** Ofício do Historiador: Ensino & Pesquisa. 2012. Disponível em:  
[http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338425442\\_ARQUIVO\\_paperanpuhrio2012.pdf](http://www.encontro2012.rj.anpuh.org/resources/anais/15/1338425442_ARQUIVO_paperanpuhrio2012.pdf). Acesso em: 10 abr. 2018.
- WAIBEL, L. **Capítulos de Geografia Tropical e do Brasil.** Rio de Janeiro: IBGE, p. 307, 1958.

**ANEXO A - Dissertações e teses sobre a História da Educação de Goiás**

<b>DISSERTAÇÕES</b>			
<b>Instituição</b>	<b>Autor(a)</b>	<b>Título do Trabalho</b>	<b>Ano de defesa</b>
EPGPS/SP	Terezinha Nádia Jaime Mendonça	<i>O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL): subsídios para uma leitura crítica do discurso oficial</i>	1982
ISAE	Walderêis Nunes Loureiro	<i>O aspecto educativo da prática política</i>	1982
UFG	José Maria Baldino	<i>Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80</i>	1992
UFG	Maria Helena Jayme Borges	<i>A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972)</i>	1996
UFG	Maria Auxiliadora Seabra Rezende	<i>O sentido histórico da criação da Faculdade de Educação da UFG</i>	1997
UFG	Luciene Lima de Assis Pires	<i>O ensino secundário em Jataí nas décadas de 40 e 50</i>	1997
UFG	Sandra Elaine Aires de Abreu	<i>A criação da Faculdade de Filosofia Bernardo Sayão e o protestantismo em Anápolis</i>	1997
UFG	Ana Maria Gonçalves	<i>Democratização da Educação: uma leitura da CBES 1980/1991</i>	1998
UFG	João Oliveira Souza	<i>Criação e estruturação da Universidade Católica de Goiás: embate entre o público e o privado (1940-1960)</i>	1999
PUC/SP	Juliana Maria Corallo Quinan	<i>A Escola Normal do Colégio das Freiras</i>	1999
UFG	Revalino Antônio de Freitas	<i>O professor em Goiás: sociedade e estado no processo de constituição da profissão docente, na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado.</i>	2000
UFG	Zilda de Araújo Rodrigues	<i>Universidade Federal de Goiás: modernização da estrutura e da organização do trabalho acadêmico – 1984/1997</i>	2000
UFG	Mirian Fábia Alves	<i>Faculdade de Direito: das origens à criação da Universidade Federal de Goiás (1898-1960)</i>	2000
UFG	Divina Maria Carlos	<i>A Pedagogia nas relações sociais no campo brasileiro: a ação educativa da Comissão Pastoral da Terra</i>	2000
UFU	Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça	<i>A História da Formação docente: a singularidade da Escola Normal em Rio Verde/GO (1933-1974)</i>	2000
UFG	Kátia de Oliveira Campos	<i>A Língua Francesa em Goiás</i>	2000
UFG	Marilda Piccolo	<i>A disciplina História da Educação em cursos de pedagogia</i>	2002
PUC/GO	Dagmar Junqueira G. Silva	<i>Os Cursos de Matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: História e Memória</i>	2003
PUC/GO	Dagmar Junqueira Guimarães Silva	<i>Os cursos de Matemática da Universidade Católica de Goiás e da Universidade Federal de Goiás: História e Memória</i>	2003
PUC/GO	Edna Lemes Martins Pereira	<i>Modernização e expansão do ensino em Porangatu na década de 1950</i>	2004
UFG	Deniza Geny Silva Machado Martins	<i>A reconstrução histórica da Fundação de Ensino Superior de Rio Verde (FESURV): 1968-2004</i>	2004
PUC/GO	Warlúcia Pereira Guimarães	<i>Memória e reforma do ensino de História na Rede Municipal de Goiânia (1983-1992)</i>	2004
UFG	Danúsia Arantes F. Batista de Oliveira	<i>A expansão dos cursos de Pedagogia em Goiânia: um estudo comparativo</i>	2005

Instituição	Autor(a)	Título do Trabalho	Ano de defesa
<b>TESES</b>			
UFG	Maria José da Silva	<i>A reconstrução histórica do Campus de Catalão</i>	2005
UNICAMP	Fátima Pacheco de Santana Inácio	<i>O mestre-escola e o processo de publicização da escola em Goiás (1930-1964)</i>	2005
UFG	Simone Aparecida Borges	<i>Os cursos de história da Universidade Católica de Goiás: um olhar histórico</i>	2006
UFG	Cristiano Lucas Ferreira	<i>A UEG no olho do furacão: O processo de criação, estruturação da Universidade Estadual de Goiás.</i>	2006
UFG	Joel Ribeiro Zaratim	<i>A reestruturação do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás no período de 1984 a 2004</i>	2006
UFU	Fernanda Barros	<i>Lyceu de Goyaz: elitização endossada pelas oligarquias goianas (1906-1937)</i>	2006
UFU	Sandro de Souza	<i>Os Coronéis das Águas: um estudo sobre a educação e as representações de Caldas Novas – GO pelo olhar noticioso de O KRÔ – 1910 a 1940</i>	2006
PUC/GO	Fernanda Franco Rocha	<i>Cultura e educação de crianças negras em Goiás (1871-1889)</i>	2007
UFG	Jairo Barbosa Moreira	<i>Mulheres docentes: saberes e fazeres na cidade garimpeira, Cristalândia – TO (1980-2007)</i>	2008
UFG	Leonardo Montes Lopes	<i>Biblioteca Pública Municipal Rosulino Campos: memória, história e leitura.</i>	2008
PUC/GO	Iricelma Borges de Carvalho	<i>O mestre-escola como preceptor particular da cultura letrada em Itaberaí-GO nas primeiras décadas do século XX</i>	2008
UFG	Nilda Lopes de Oliveira Lisita	<i>Educação Patrimonial na Cidade de Goiás: vinte anos de experiência na Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual</i>	2008
PUC/GO	Maria das Graças Prudente	<i>O Silêncio no Magistério: professores na instrução pública em Goyaz, Séc. XIX.</i>	2009
UFG	Gil César de Costa de Paula	<i>A atuação da União Nacional dos Estudantes – UNE: do inconformismo à submissão do estado (1960 a 2009)</i>	2009
UFMS	Viviane Barros Maciel	<i>Da corte à província, do Império à República, do Liceu de Goiás ao Colégio Pedro II: dinâmicas de circulação e apropriação da matemática escolar no Brasil (1856-1918)</i>	2012
PUC/GO	Ione Gomes Adriano	<i>O Movimento de Educação de Base em Goiás e o papel dos intelectuais-monitores (1961-1966)</i>	2012
PUC/GO	Adilson Alves da Silva	<i>A educação do campo em Goiás: contribuições da comissão pastoral da terra</i>	2012
UFU	Maria Aparecida Alves Silva	<i>Gênese e desenvolvimento do Grupo Escolar César Bastos no cenário educacional de Rio Verde/GO (1947-1961)</i>	2013
PUC/GO	Fabíola Peres da Cruz	<i>Jovens estudantes do IEG; memórias do movimento estudantil (1964-1968)</i>	2013
PUC/GO	Adão Donizete Borges	<i>Memória da educação popular nas CEBs no município de Sâo Félix do Araguaia (1968-1989)</i>	2013
UFG	Carla Alves Coelho	<i>Educação e “Ingênuos” em Goiás: 1871-1888</i>	2013
UFG	Nelsimar José Naves	<i>História e Memória do Ginásio Simon Bolívar em Corumbá-GO (1956 a 1974)</i>	2013
UFG	Patrícia Rodrigues Luiz Peixoto	<i>O Educandário Nossa Senhora Aparecida – Ipameri-GO (1936-1969)</i>	2013
UFG	Lara Cariny Celestino Fonseca	<i>Jardim de Infância em Goiás (1928-1937) educação e processo civilizador</i>	2014
UFG	Silvia Aparecida Caixeta Issa	<i>A Escola Agrícola de Urutai (1953-1963): singularidades da cultura escolar agrícola</i>	2014

PUC/SP	Maria de Araújo Nepomuceno	<i>A Informação Goyana: seus intelectuais, a história e a política em Goiás (1917-1935)</i>	1998
UNESP	Ana Maria Gonçalves	<i>Educação Secundária Feminina em Goiás: intramuros de uma escola católica (Colégio Sant'Anna – 1915/1937)</i>	2004
PUC/SP	Sandra Elaine Aires de Abreu	<i>A instrução primária na Província de Goiás no século XIX</i>	2006
UNICAMP	Diane Valdez	<i>A representação da infância nas obras pedagógicas do Dr. Abílio Cesar Borges: o barão de Macahubas (1856-1891)</i>	2006
UFMG	Miriam Fábia Alves	<i>Política e escolarização em Goiás – Morrinhos na Primeira República</i>	2007
UNESP	Vanda Domingos Vieira	<i>Goyaz, século XIX: as matemáticas e as mudanças das práticas sociais de ensino.</i>	2008
UFF	Rubia-Mar Nunes Pinto	<i>Goiânia, no ‘coração do Brasil’ (1937-1945): a cidade e a escola re-inventando a nação</i>	2009
UFG	Gil César Costa de Paulo	<i>A atuação da União Nacional dos Estudantes – UNE: do inconformismo à submissão do estado (1960 a 2009)</i>	2009
UFG	Benvinda Barros Dourado	<i>Educação no Tocantins: Ginásio Estadual de Porto Nacional</i>	2010
UFU	Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça	<i>Extensão: uma política de interiorização da Universidade Federal de Goiás (1972-1994)</i>	2010
UFSCar	Aparecida Maria Almeida Barros	<i>No altar e na sala de aula: vestígios da catequese e educação franciscanas no sudoeste goiano (1944-1963)</i>	2010
UNB	Thiago Fernando Sant'Anna e Silva	<i>Gênero, História e Educação: a experiência de escolarização de meninas e meninos na Província de Goiás (1827-1889).</i>	2010
UFG	Regina Célia Padovan	<i>Lugar de escola e “lugar de fronteira”: a instrução primária em Boa Vista do Tocantins em Goiás no século XIX (1850-1896)</i>	2011
UNICAMP	Fátima Pacheco de Santo Inácio	<i>Formação e profissionalização do docente primário em Goiás: a realização do projeto MEC/UNICEF/UNESCO (1961-1980)</i>	2011
PPGE	Maria das Graças Simão Dias Leite	<i>Instituição Pública na Província de Goyaz: discurso e memória histórica</i>	2011
UFSCar	Jaqueleine Veloso Portela de Araújo	<i>Ruralismo Pedagógico e escolanovismo em Goiás na primeira metade do século XX: o Oitavo Congresso Brasileiro de Educação.</i>	2012
UFG	Fernanda Barros	<i>O tempo do Lyceu em Goiás: formação humanista e intelectuais (1906-1960)</i>	2012
UFG	Keila Matilda de Melo Costa	<i>Entre memória e História: os sentidos construídos sobre a Biblioteca Municipal Zeca Batista</i>	2012
PUC/GO	Rosangela Nunes Almeida de Castro	<i>A Engenharia Elétrica na Universidade Federal de Goiás: reconstrução histórica do curso (1948-2012)</i>	2013

**Fonte:** VALDEZ; BARRA (2012, p. 131-135); GONÇALVES (2015, p. 75-93).

## ANEXO B – Programa de Ensino dos Grupos Escolares (1925)

<p style="text-align: right;">— 30 —</p> <p style="text-align: center;"><b>Programma do ensino dos Grupos Escolares</b></p> <p><b>Primeiro anno</b></p> <p><b>LEITURA</b></p> <p><b>1º semestre</b></p> <p>Leitura de pequenas sentenças no quadro negro, tiradas das primeiras lições do livro adoptado — Leitura de novas sentenças mais ou menos longas e formadas de vocábulos conhecidos.</p> <p>Exercício: fazer o aluno ler palavras das lições dadas que lhe foram apontadas. — Apontar palavras que o professor pronunciaria, escritas no quadro negro e já conhecidas do aluno. — Decomposição das sentenças em palavras, das palavras em syllabas e destas em letras. — A decomposição se fará no quadro negro.</p> <p>— Formação e leitura de novos vocabulários, compostos de syllabas conhecidas. — Leitura no livro adoptado.</p>	<p style="text-align: right;">— 31 —</p> <p style="text-align: center;"><b>LINGUA PATRIA</b></p> <p><b>F. semestre</b></p> <p>Cópia, a tinta, a tinta, que tinha constituição objecto de leitura do dia.</p> <p>Uma vez escolhido o tipo de letra a seguir, deve elle ser mantida, evitando-se qualquer solução de evasão inútil na marcha do ensino.</p>	<p>Conversa com os alunos afim de desenvolver-lhes a expressão oral, esforçando-se o professor para que a linguagem delles seja clara e correcta, e a direção bastante unida. O assumpto resarà sobre a vida do proprio alumno, sua família, seu trabalho na escola, os brinquedos que aprecia, a sede escolar, etc. Também fornecerá excellentemente assumpto as gravuras expressivas. Os factos locais, como sejam uma festa cívica, uma excursão escolar, a recepção de um visitante ilustrado, podem ser aproveitados para uma conversa.</p> <p>Ensinar nomes dos dias, dos meses, do anno actual, das quatro estações e dos objectos existentes na aula.</p> <p>— Decoração de provérbios, maxínas, quadras populares e pequenas poesias. — Escrita no quadro negro, sob dictado, de sentenças formadas oralmente pelos alunos.</p>	<p><b>2º semestre</b></p> <p>Leitura de sentenças formadas de novos vocabulários, em que entrem letras de mais de um som. — Leitura em que entrem vocabulários com as intonações de gênero e de numero. — Leitura com a aplicação do ponto final, da vírgula, ponto e vírgula, interrogação e exclamação.</p> <p>Exercício: formação de novas sentenças, decomposição de vocabulários e formação de novos. — Leitura corrente no livro adoptado. — Exercícios de leitura oral e silenciosa. — Dramatização de pequenas historietas e poesias.</p>	<p><b>ESCRITA</b></p> <p><b>1º semestre</b></p> <p>Cópia de letra perpendicular ou inelínada, a lápis, sobre papel ou ardósia, das sentenças dadas para leitura, no quadro negro.</p> <p>Cópia, a lápis, das sentenças exaradas no quadro negro e resultantes do desdobramento das lições iurídicas. — (O ensino de escrpta será simultaneo com o de leitura).</p>	<p><b>2º semestre</b></p> <p>Cópia, a lápis, em cada nos, de sentenças escritas no alto da página, pelo professor, ou já impressas.</p>
			<p><b>Reprodução oral de historietas contadas pelo professor, o qual auxiliará o alumno por meio de perguntas. Composição oral de historietas à vista de gravuras, escrevendo-se no quadro uma delas para o ensino de pontuação — ponto final, interrogação, exclamação, &amp; -ímpregos mais comuns da vírgula, bem como o uso da letra maiúscula. — Escrever o próprio nome, o endereço, a data, a denominação da escola, etc.</b></p> <p>— Noção do substantivo e do adjetivo, sem nenhuma das suas divisões.</p>	<p><b>ARITHMETICA</b></p> <p><b>P. semestre</b></p> <p>Idéa dos valores um, dois, três, etc., até nove, contando consas, os moveis, os aluminis, objetos de sala e outros diferentes e bem variados, separando-os pela qualidade, tamanho, cores, etc., comparando-os pela quantidade, utilizando-se a tabela de Parker e o contador mecanico, ou figuras no quadro negro, até que</p>	

## — 32 —

a alumno distinga, com precisão, o que é mais e o que é menos, e saiba qual o numero imediatamente superior e o inferior na ordem da numeração. — Leitura e escrita em ordem arbitaria, dos numeros de um a nove, no quadro negro, exercicio que se fará, depois de praticado cada um dos respectivos valores em exemplos concretos. — Leitura e escrita, em ordem arbitaria, dos numeros de um a cem, com applicações praticas sobre coisas e objectos conhecidos dos alunos. — Idéa de dobro, de triplo, de metade, de um terço e de um quarto. — Exercícios de cálculo mental sobre somma, muito simples e desenvolvidos concretamente, a respeito de coisas da localidade, que despertem no alumno o interesse pelo ensino. — Formação da tarefa de sommar, empregando o respectivo sinal e meios intuitivos. — Exercícios escritos.

*2º. semestre*

Continuação da contabilidade, oral e escrita, de cem até mil. — Exercícios de soma e subtração, orais e escritos, bem graduados, sobre numeros representando coisas ou objectos do conhecimento dos alunos. — Formação de taboas de subtração, empregando o respectivo sinal e meios intuitivos. — Idéa de duzia, de cento e de milhaio, com muitos exercícios praticos e interessantes. Exercícios combinados e muito variados em pesos, medidas e moedas nacionaes. — Problemas, orais e escritos, de pequenos numero, baseados em coisas de pleno conhecimento e interesse da criança. — Divisões de tempo. Exercício de cálculo mental, mais desenvolvidos, sobre assuntos da vida comunitária. — Problemas variados sobre adição e subtração com numeros até mil.

## GEGRAPHIA

*1º. semestre*

A sala de aula, sua localização no predio, relativamente aos lados dos mesmos: direito, esquerdo, anterior e posterior. — Situação do dito predio, quanto a outras edificações da localidade: igreja, pharmacia, padaria, fábricas, etc. — Sua orientação, com os pontos do horizonte cardinais e colaterais, dando sempre feição intuitiva e prática. — As ruas da localidade, paralelas e transversais. — Praças principais. Rios, correos, terras morros e outros accidentes geographicos locais.

## — 33 —

— Excursões relatas a diversos pontos circumvizinhos: Mercado, leiteria, padaria, fábricas ou officinas, a uma casa em construção, etc. — Produções locais da agricultura e da industria. — Principais ocupações dos habitantes da localidade: o fazendeiro, o negociante, o medico, o pharmaceutico, etc.

*2º. semestre*

Meios de transporte: estradas de ferro e rodagem, que servem a localidade; navegação fluvial. — Meios de comunicação: correio, telegrapho, telephone. — Principais fontes de riquezas locais. — Riquezas naturaes e madeiras de construção, quedas d'água, plantas medicinais, etc. O distrito. — Sua localização no município. — Distritos circumvizinhos. — Seus produções principaes. — Exportação. — O município, sua localização no Estado. — Seus limites com os municípios circumvizinhos. — Productos de exportação do município. — Acidentes geographicos. — Viagens simuladas pelos distritos do município, vias de comunicação e transporte.

NOTA. — (Gravuras, excursões, reproduções de lugares visitados ou descriptos pelo professor, por meio de desenho, ou em tabuleiro de areia, são meios habeis, para tornar atractivo e intuitivo o ensino de geographia.)

## GEOMETRIA E DESENHO

*1º. semestre*

Desenho. — Traços, a lápis comum, sobre um quarto de folha de papel, à vontade. — Traços simples, a lápis coloridos, imitando os da professora, feitos no quadro negro. — Noção de linhas rectas e curvas, ministrada intuitivamente, com exercícios sobre coisas e objectos da classe. — Desenho de fructas esféricas, imitando o original, sem que o professor exija exactidão. — Fazer o professor alusivo a um objecto de forma esférica (uma bola, por exemplo) afim de que a criança o reproduza, deixando-se-lhe inteira liberdade de secção. Nenhuma exactidão se exigirá, e, portanto, nenhuma correção se fará neste trabalho.

*2º. semestre*

Traçar linhas rectas à mão livre. — Desenho de fructas e objectos quasi esféricos, imitando o original ou desenho do professor feito no quadro negro. —

— 34 —

Colorido, a lápis, do desenho de frutas feito pelo aluno.—Desenho de imaginação e de memória, com ampla liberdade na representação dos objectos e das idéas sugeridas.—Coloração, a lápis, do trabalho feito.

#### NOÇÕES DE SCIENCIAS NATURAIS E HYGIENE

##### *1º semestre*

Conversa sobre animais conhecidos, mostrando a diferença entre uns e outros, de tamanho, de movimentos conformação, etc.—Animais de dois, de quatro e de mais pés.—As cores do arco-íris.—Animais que voadam, que nadam, que nadam.—Verificar o asseio dos dentes, cabelos, orelhas, mãos e vestuário dos alunos, fazendo observações e dando conselhos aos que não estiverem devidamente assentados.—Aconselhar-lhes que escovem os dentes, de manhã e depois das refeições.—Fazer ver que cada um delles deve ter uma caneca ou copo, para seu uso, na escola, e que é bom hábito limpar os pés, cuidadosamente, antes de entrar em qualquer casa ou estabelecimento.—Manter sempre os alunos em atitude correcta, durante as aulas, visto que as deformações do corpo são geralmente ocasionadas pelas más posições do mesmo.

##### *2º semestre*

Animais, plantas e minérios.—Partes principais do corpo humano.—Os sentidos.—Combatir os hábitos de chupar os dedos, roer as unhas e engarravar as fiosas nádegas.—Recomendar aos alunos que não cumpam no soalho ou nas paredes.—Falar sobre a importância do ar puro, como condição essencial à saúde.—Explicar que as refeições devem ser feitas vagarosamente, mastigando bem os alimentos.—Explicar que as frutas verdes ou podres são sempre nocivas à saúde.

#### EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA—URBANIDADE

Conversa, em tom familiar, sobre assuntos que despertem nos alunos o sentimento de amor ao próximo, aos pais, ao seu país, e aversão á deslealdade e à mentira.—O professor apresentará todas as desinteligências, descuidos no desempenho dos deveres escolares, bem como a impondualidade, para estabelecer, a respeito, uma conversação com os alunos.—Narração de factos históricos, ou familiares, que os levem a amar o dever e a virtude; cultivar as boas amizades, a gratidão e o collegismo.—Veneração pelos grandes nomes nacionais,

— 35 —

—A escola, miniatura da família, e esta, como célula do organismo social.—Descrição das armas do Estado de Goiás e da Bandeira Nacional.

URBANIDADE—Chamar a atenção dos alunos para as faltas de delicadeza, comuns na escola e fora dela.—Falar-lhes do respeito e dedicação, devidos aos mestres, e da consideração pelas pessoas honestas.—Enumerar os deveres dos alunos, na escola, na rua e no lar.—Estabelecer com as crianças conversações, em phrases correctas e gentis, afim de que cultivem a affabilidade, preceito indispensável nas relações sociais.—Aconselhar que elas a todos se dirijam em tom delicado e gentil.—Pratica de actos que exercitem na classe esse sistema.—Ensinal-as a resolver, pacificamente, as suas desinteligências, com os companheiros de estudos e de folgadões.

#### EXERCICIOS PHYSICOS

Exercícios para fixar o hábito de manter atitude correcta.—Gymnastica respiradora.—Marcha lenta, acelerada, na ponta dos pés.—Marchas cadenciadas.—Movimentos methodicos e ordenados, em forma, com exercícios de extensão e flexão dos músculos, tendo-se em vista o desenvolvimento do tronco e dos membros.—Jogos de imitação e de imaginação.—Corridas lentas, aceleradas, saltando de um pé para outro.—Danças populares infantis.

#### CANTO

Canções populares e patrióticas da pequena extensão e música facil, designadas em hymnário escolar para este anno, explicando o professor a importancia do canto sobre varios aspectos.

— 39 —

**2. Ano**

**LEITURA**

*1. semestre*

Leitura de pequenos contos e pequenas poesias no livro adoptado.—Interpretação e comentário.—Explicação dos vocabulos de uso corrente na linguagem comum.

Exercício: Sentenças escriptas no quadro negro, pelo professor, para prática de interpretação.—Leitura de sentenças escriptas no quadro pelos alumnos para empregos de vocabulos mais difíceis das lições.—Leitura de perguntas escriptas no quadro para exercício de comprehensão de leitura silenciosa.

*2. semestre*

Leitura e interpretação de contos mais extensos no livro adoptado.—Leitura de pequenas poesias.—Resumo oral do trecho lido.—Exercício: formação de sentenças, em que entrem vocabulos desconhecidos do alumno.

**ESCRÍPTA**

*1. semestre*

Copia, à tinta, de novos modelos e da lição de leitura.—A escripta deve ser clara e cuidada, quanto possível.—Dictado de trecho, já conhecido do alumno.—Correcção no quadro negro, pelo professor dos erros commettidos, interessando a toda classe.

*2. semestre*

Escripta, por dictado, de trechos lidos, preferindo-se os que contêm letras maiúsculas, signos ortográficos, etc. Correcção no quadro negro, pelo professor, dos erros commettidos.—Exercícios calligraphicos, breves e variados. Aconselhe-se o máximo capricho, no intuito de cultivar o espírito de observação da criança.

**LINGUA PATRIA**

*1. semestre*

Conversa com os alumnos, reprodução de histórias, descrição de gravuras, como no 1º ano.—Trabalhos escriptos baseados nos exercícios orais: Formação de sentenças e sua combinação para compor historietas e descrever objectos apresentados, sendo transcritos

— 40 —

no quadro por um ou mais alunos os melhores exercícios. Noção do substantivo próprio e commun, dos adjetivos qualificativos e determinativos, dos artigos, do pronome pessoal e do verbo, sem referencias ás suas divisões.

#### 2. semestre

Estudo da sentença e de seus elementos principais— sujeito e predicado—Ordens directa e inversa.—Exercícios para despertar nas crianças o espírito de observação, orientando-se desta forma: composição oral e depois escrita a respeito de vários assuntos.—Noção do adverbio, da preposição, da conjunção e da interjeição. Recitação de pequenas poesias.

#### ARITHMETICA

##### 1º. semestre

Ler e escrever números até um milhão e qualquer quantia até um conto de réis.—Recapitulação das duas primeiras operações fundamentais, com problema variados.—Ler e escrever números românicos até cem.—Pequenos exercícios orais, de multiplicação sobre coisas concretas. Formar tabelas de multiplicar de 2 a 9, empregando o sinal próprio e meios intuitivos.—Pequenos problemas, escritos, sobre multiplicação.—Exercícios práticos, orais sobre as três operações estudadas.—Multiplicação escrita, contendo o multiplicando até quatro algarismos.—Multiplicação abreviada por 10, 100, 1000, etc.—Multiplicação abreviada de números terminados em zeros.—Multiplicação em que o multiplicador contenha zeros intermediários. Ler as horas no relógio.

##### 2º. semestre

Exercícios mentais, muito simples, das duas primeiras operações, a princípio, e, em seguida, das três, combinadamente.—Divisão oral, exacta, de números simples. Formação gradual da tabela de dividir. Divisão de compostos por simples, tendo o quociente número simples.—Exercício de divisão oral, sobre quantidades concretas, entrando noções sobre as frações  $1/2, 1/3, 1/4, 1/5$ , etc. até  $1/10$ . Problemas orais com uma operação, duas e três, combinadamente, em números exprimindo pesos e medidas, estudadas no segundo semestre do primeiro anno.—Divisão escrita de números

— 41 —

simples e de compostos por simples, sendo número simples o quociente.—Divisão escrita, abreviada, por dez, cem, mil, etc. e de números quaisquer, terminados em zeros.—Problemas escritos, simples, de multiplicação e divisão, não excedendo de três algarismos o multiplicador, nem de dois o divisor.—Questões mentais sobre coisas comuns da vida, abrangendo todas as operações estudadas.—Multiplicação e divisão de números quaisquer.

#### GEOGRAPHIA

##### 1º. semestre

Emprego de cartas geográficas.—Desenvolvimento do estudo da localidade, estabelecendo-se comparação entre a sede escolar e outras do Estado.—Estado de Goyaz.—Sua localização no Brasil.—Estados limítrofes.—A Capital do Estado e algumas cidades goyanas mais importantes.—Organização administrativa.—Principais accidentes geográficos.

##### 2º. semestre

Produções descrimadas, peculiares às diferentes zonas do Estado.—Águas termais.—Viagens simuladas às cidades mais importantes do Estado.—Esboço cartográfico do Estado, no quadro negro.—Bacias pluviais e cidades principais.

#### HISTORIA DO BRASIL

##### 1º. semestre

Conversa sobre a sede escolar e a origem de seu nome.—História da criação do estabelecimento.—Noção de outros institutos de ensino da localidade.—Nome dos primeiros descobridores.—Fundação da localidade escolar.—Nome de seus homens beneméritos.—Datas nacionais e estaduais que se comemoram na sede escolar.

##### 2º. semestre

Nome do município e data da sua criação.—Distritos que o constituem.—Ligeira notícia, em tom de palestra, sobre lugares históricos, dignos de nota: Goyaz, Jaraguá, Mossamedes, São José do Tocantins, Pilar, Palmeira, Arraial, Ferreiro, Ouril Fino, Barra, São Félix, etc.

— 42 —

### GEOMETRIA E DESENHO

#### *1º semestre*

Espaço, corpo, extensão, volume, superfície, linha, ponto. — Linhas segundo suas direções e posições.

#### *2º semestre*

Traçar linhas empregando régua e compasso. — Medir e traçar linha sobre o terreno e no papel.

### NOÇÕES DE SCIENCIAS NATURAES E HYGIENE

#### *P. semestre*

Animais vertebrados e não vertebrados. — Animais domesticos e selvagens. — Caracteristicos, hábitos, costumes de vida de cada um, principalmente dos que existem no país. — Animais úteis e nocivos à agricultura. — As partes principaes da planta. — Revista de aseio. — Necessidade da boa alimentação e da regularidade das refeições. — Cuidado que os alunos devem ter com os objectos da escola. — Não apagar com as mãos os escriptos das lousas e dos quadros negros. — Não esfregar os olhos com os dedos, que podem introduzir ali os germens da conjunctivite. — Perigo de pôr na boca moedas, lapis e outros objectos.

#### *2º semestre*

As partes de uma flor simples; sua função. — Nomes dos principaes metas. — A agua nos tres estados. — Animais de pelos, de penas e de escamas. — Necessidade do banho. — Perigos da poeira. — Não tossir, não bocejar com o rosto voltado para outras pessoas. — Não brincar com os cães e gatos, que são, muitas vezes, transmissores de hydrophobia. — Fazer ver que é hábito grosseiro e pouco aseado sahir da mesa com o pulito na boca.

### EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA

#### *1º semestre*

Leitura de historietas de fundo moral, narrações de factos da história patria seguidas de comentários para incentivar no alumno sentimentos de nobreza e patriotismo. — O professor cultivará nos seus alunos o espírito de critica, o sentimento de bondade e benevolência e a coragem de reconhecer e declarar os seus próprios defeitos. — Mostrará as vantagens da aseio e da higiene. — Incentivar-lhes repugnância pelos jogos de azar e pôquer.

— 43 —

diversões nocivas á saúde e contrárias á elevação de sentimentos, mostrando os seus perniciosos efeitos. — Vantagens da economia. — Obediencia ás leis e ás autoridades constituidas.

URBANIDADE — Pratica de gentileza e atenções, habituando o alumno a fazer e agradecer favores ou a pedir desculpas sempre que tenham offendido, prejudicado alguém. — Praticas de receber na escola ou em casa, a uma pessoa, em visita, fazendo-a entrar e ocupar lugar distinto, dispensando-lhe atenções. — Maneiras de se conduzir nas ruas, nas reuniões, numa sala de jantar e nas salas de visita.

— 47 —

**Terceiro anno**

**LEITURA**

*I. semestre*

Leitura no livro adoptado.—Pausas e inflexões.—Exercícios sobre nem amas.—Commentário, interpretação de vocabullos e sua applicação.—Leitura expressiva de composições poéticas facetas, feita com pausa e inflexões. Exercícios—tests de leitura silenciosa.—Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta.

*2º. semestre*

Continuação da leitura em livros adoptados.—Commentário e interpretação de vocabullos e sua aplicação.—Leitura de composições poéticas mais extensas.—Resumo oral de trechos lidos em classe e fora desta.—Dramatização de trechos de prosa e verso, para exercício de memorização e de interpretação de linguagem oral e escrita. Exercícios—tests de leitura silenciosa e de vocabullos.

**ESCRITA**

*I. semestre*

Copiade modelos fornecidos pelo professor e de trechos de livros, feita com relativa rapidez. Escripta por dictado.

*2º. semestre*

Os mesmos exercícios do primeiro semestre, mais desenvolvidos. Copias calligraphicas.

**LINGUA PATRIA**

*I. semestre*

Classificação das palavras, quanto ao sentido, nos limites do estudo realizado nos dois anos anteriores, fazendo-se a recapitulação em sentenças formadas pelos alunos, para indicar as diversas categorias. Estudo das locuções correspondentes às palavras, procedido de igual forma por meio de sentenças. Funções das palavras na sentença: substantivo como sujeito, verbo como predicado, adjetivo como modificador; do substantivo, advérbio modificando verbo e adjetivo, preposição e conjunção como liasses das palavras.—Exercícios orais: narração de histórias lidas ou imaginadas; resumo de leitura feita, de jogos ou cenas presenciadas.—Descrição de gravuras e exercícios de imaginação baseados nestas; recitação de poesias.—Exercícios escritos resultantes dos exercícios orais.

— 48 —

*2º semestre*

Formação de sentenças no singular e no plural, e também de sentenças com palavras de um e outro gênero.—Estudo prático do gênero e numerosas palavras. Sentenças formadas com substantivos collectivos, augmentativos e diminutivos.—Exercícios orais, que possam ser aproveitados para assunto de cartas—composição oral de cartas, para preparo da redação de cartas familiares e comerciais. Reprodução oral e escrita de histórias contadas pelo professor.—Conjugação por meio de emprego em sentenças, de verbos regulares, dos tempos simples e mais communs, para servir de paradigmas.—Pelo mesmo processo, conjugação dos verbos ter, haver, ser e estar.

## ARITHMETICA

*1º semestre*

Ler e escrever quantias e números acima de milhão.—Recapitulação das operações do segundo ano, em cálculos orais e escritos.—Aplicação do método de redução à unidade.—Caracteres de divisibilidade por dois, três, cinco, seis e dez.—Máximo divisor comum.—Fracções ordinárias.—Operações com as mesmas, redução ao mesmo denominador, simplificação e as quatro operações fundamentais.—As fracções ordinárias utilizadas nos cálculos não devem ter denominador maior que dez.—Fracções decimais.—Resolução de problemas intuitivos e práticos com fracções decimais que não tcham mais de tres algarismos na parte decimal.—Operações combinadas com estas fracções.—Exercícios de cálculo mental, variados e concretos, sobre as operações estudadas.

*2º semestre*

Prática das principais medidas métricas, pesando e medindo com as mais communs, familiarizando os alunos com as mesmas.—O metro e suas divisões.—Exercícios de cálculo mental com aplicação da multiplicação e da divisão, devendo ser bem concretizadas os exemplos e adaptados às exigências da vida prática. O multiplicador e o divisor não devem ter mais de dois algarismos.—Exercício simples, orais, com os números decimais.—Aplicação de método de redução à unidade, com raciocínio dos problemas.—Unidade de superfície e volume, com múltiplos e submúltiplos.

— 49 —

O metro quadrado e o metro cubico.—Medidas agrárias.—Problema sobre todas essas medidas, aplicado às necessidades da vida prática.

## GEOGRAPHIA

*1º semestre*

Noções de mar e continente, salientando a importância das comunicações marítimas.—Brasil.—Sua localização na América.—Países que o limitam.—Viés de comunicações terrestres, marítimas e fluviais.—Enumerar os portos mais importantes.—Principais produtos: indústria agro-pecuária, gado, milho, café, feijão, açúcar, algodão, fibras diversas, frutas caqui, borrhacha, etc., com aplicações sobre o valor económico nacional e de exportação de cada um desses produtos.—Viagens simuladas à Capital Federal e às Capitaes dos Estados—Esboço cartográfico do Brasil, para estudo intuitivo e prático.

*2º. semestre*

Os oceanos e os continentes.—As cinco partes do mundo.—América do Sul: limites, situação, mares, golos, estreitos, ilhas, penínsulas, istâncias, cabos, montanhas vulcânicas, rios e lagos. Brasil: limites superfície, população, clima, rios, montanhas e lagos. Goyaz: limites superfície, população, clima, rios, capital e cidades principais. Avaliação de distâncias pela escala.

## HISTORIA DO BRASIL

*1º semestre*

Primeros terrenos povoados de Goyaz.—Descoberta do ouro como motivo de povoamento.—Os bandeirantes. Criação da capitania de Goyaz.—Governadores e capitães-generais.—Catequese dos Índios. D. Damiana da Cunha. Reações contra o regimen colonial.—Brigadeiro Philippe e Pe. Bartolomeu Marques—Brave nobreza de Goyaz nos períodos monárquico e republicano.—Bravos ilustres.

*2º semestre*

Descobrimento do Brasil—Lendas e anedotas sobre Caramuru e outros povoadores.—Os indígenas: sua vida e costumes.—Fundação da Bahia e do Rio de Janeiro.

— 50 —

— Thomé de Souza — Mem de Sh.—Villegalguen.—O Brasil hispanhol e o Brasil batavô. Conjuração mineira. D. João VI — influencia benéfica do seu governo no progresso do Brasil.

#### GEOMETRIA E DESENHO

##### 1º. semestre

Primo e nível, sua applicação prática. — Noção de faces, ângulos e arestas. — Classificação dos ângulos. Traçado da bissecriz de um ângulo, empregando régua e compasso. — Triângulo, sua construção principalmente do isocèles. — Casos da igualdade dos triângulos. — Noção de base e altura de um triângulo. — Área dos triângulos.

Desenho — Exercícios sobre objectos que apresentam a mesma forma: envoltórios, cadernos, pastas, livros, etc. — Cópia ao natural de folhas, disposições alternas, opostas, verticilladas, etc, nas hastes. — Cópia de outros objectos comuns, do natural, sem auxílio de instrumentos.

##### 2º. semestre

Quadrilateros: quadrado, losango, rectângulo, paralelogrammo e trapézio. — Constituição gráfica dos quadrilateros, especialmente do rectângulo e do quadrado. — Problemas concretos sobre os quadrilateros para conhecimento prático das suas áreas.

Desenho: desenho de uma casa, árvore, cercado, etc. à phantasia das crianças. Idem de objectos de uso comum, na escola e no lar. — Cópia dos sólidos geométricos isolados e agrupados.

#### NOÇÕES DE SCIENCIAS NATURAIS E HYGIENE

##### 1º. semestre

Noções elementares e sumárias sobre nutrição e respiração. — O ar atmosférico. — Ouro, ferro, manganez, cobre e outros metais, carvão de pedra, pedras preciosas com explicações comparativas sobre a utilidade de cada um e seu valor industrial. — Flôr, fruto e semente. — Productos animais: couros, ossos, seda, etc.

— 51 —

Revista de asséio. Saneamento das casas. Necessidade da luz do sol, para os aposentos, para as roupas e para o corpo. O beijo como transmissor de várias moléstias, quais a tuberculose e a syphilis. Mostrar, com exposição clara, os perigos do beijo. — Falar do jogo de cartas, como vício pernicioso à saúde.

##### 2º. semestre

As aves, a chita, o orvalho, o serano e a geda. — Corpos orgânicos e inorgânicos. Estudo das principais ordens de animais. Utilidade dos vegetais. Productos animais e vegetais de maior valor económico do Estado e particularmente do município. Proteção dos alimentos contra a poeira e as moscas. — Ensinar aos alunos que não devem ler, deitados de costas. Explicar-lhes a necessidade de ser bem arranjado o quarto de dormir. — Efeitos do fumo no organismo humano. — O alcoolismo e seus perigos. — Fazer sentir aos alunos que não devem ingerir doces e biscoitos de taboleiros descobertos, expostos às moscas e à poeira, nem comer o bocado que já tenha sido levado à boca de outrem.

#### EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA — URBANIDADE

Respeito aos monumentos, jardins e edifícios públicos. — Excitar o sentimento de piedade pelos animais, os passaros e seus ninhos, e proteção às arvores. — Mostrar qual repugnante é a cubica, de que o furto é uma das consequências. — Salientar os graves males do uso de fumo e das bebidas alcoólicas. — Necessidade do trabalho, como fonte de prosperidade. O regime republicano nos tempos modernos, especialmente na América. — Brasileiros natos e naturalizados. — Os estrangeiros e os deveres de hospitalidade. — Liberdade de pensamento. Necessidade da Religião. Tolerância religiosa. — Culto dos antepassados. — Comemoração dos grandes factos da Humanidade, verdadeiros marcos milhares do seu progresso. A Bandeira Brasileira e a data de sua instituição.

URBANIDADE — Distinção que os homens merecem as senhoras, no trato social. Exortar os meninos e as meninas a ter referências especiais reciprocas, na classe, na mesa e nos folguedos. — Mostrar que os

— 52 —

actos de delicadeza e bondade para com os humildes  
(criados, trabalhadores) e com os doentes em geral se  
servem de ensinar aos que assim procedem.

#### EXERCICIOS PHYSICOS

Exercícios para fixar o habito de manter attitude correcta. — Gymnastica respiratoria. — Marchas, elevações e danças cadenciadas. Corridas com saltos, de velocidade, de resistencia. — Continuação dos movimentos methodicos e ordenados em forma. — Saltos como no segundo anno. — Marchas cadenciadas, de novinhas elementares do tronco: flexão, extensão, rotação e inclinação. — Danças populares infantis. — Jogos ao ar livre, volley-ball.

#### CANTO

Hymnos constantes do hymnario escolar para o presente anno, exigindo-se dos alumnos a maxima correção possível e explicando ao vivo as vantagens do canto, não somente physiologicas mas tambem de ordem moral.

— 55 —

**Quarto anno**

**LEITURA**

*Iº semestre*

Leitura em prosa e verso nos livros adoptados. — Emprego do dicionário. — Leitura e comentário de jornais e revistas. — Resumo oral de trechos lidos em classe e fóra desta. — Leitura de resumos escritos de trechos lidos fora da classe. — Leitura de folhetos sobre assuntos relacionados com o movimento económico, industrial e social do Estado e do País.

*2º. semestre*

Leitura nos livros adoptados, em jornal ou revista. Exercício: Reunião da Leitura feita. — *Testes* de leitura silenciosa. — *Testes* de leitura oral.

**ESCRITA**

*P. semestre*

Exercícios de escrita de trechos pouco extensos e de letras de grande formato, para títulos e cabeçalhos.

*2º. semestre*

Os mesmos exercícios do primeiro semestre, convenientemente desenvolvidos, variando-se os modelos.

**LINGUA PATRIA**

*Iº semestre*

Exercícios orais e escritos, como no terceiro anno, porém, mais desenvolvidos. — Estudo, por meio de sentenças, dos verbos activos, passivos e reflexivos, bem como dos transitivos e intransitivos. — Exercícios orais e depois escritos, em pregação, palavras synonymas e antonymas, — Formação, por meio de affixos mais comuns, de palavras compostas e derivadas, mostrando o professor quanto o vocabulário se enriqueceu com esses dois processos. — Redacção de cartas, requerimentos, atestados, procuração, telegrammas, convites e anúncios. — Exercícios de adaptação de factos históricos nacionais, que possam ser dramatizados pelos alunos. — Citação de poesias. — Conjugação, por meio de emprego em sentenças, das verbos regulares nos tempos simples e compostos mais usados. Pelo mesmo processo, conjugação dos verbos pronominais e dos verbos irregulares mais comuns.

— 56 —

## 2º. semestre

Estudo das cláusulas, relacionando-as com as palavras e as locuções, todas as quais exprimem idéias, como no exemplo: Elle é homem *probo* ou *de probidade*, ou que tem *probidade* onde são equivalentes a palavra *probo*, a locução de *probidade* e a cláusula que tem *probidade*.— Estudo completo da sentença, já apresentando sujeito, predicado e seus modificadores, já indicando palavras, locuções e cláusulas.— Exercícios no quadro, com colaboração da classe e do professor, para os fins de pontuação e ortografia, usando o dicionário para esclarecer dúvidas, composições escritas nos esferos, apresentando o assunto no quadro negro com a respectiva orientação. Exercícios orais e escritos para conhecer as regras e principios da concordância do verbo com o sujeito e do adjetivo com o substantivo, bem como da collocação dos pronomes pessoais. Emprego da contracção d.— Syntaxe do verbo *haver*, das palavras *que* e *cuja*, da voz passiva formada com o pronome *se*.

## ARITHMETICA

## 1º. semestre.

Capacidade e volume. Capacidade de uma sala; volume do ar nela contido.— Exercícios variados a este respeito.— Medidas de terrenos de grandes e pequenas áreas como exercícios práticos. Problemas orais e escritos sobre as quatro operações, com inteiros e decimais. Conversão de frações ordinárias em decimais e vice-versa, devendo ser os exercícios baseados em coisas práticas, atuais e que se relacionem com a vida industrial, comercial e social do município, do Estado e do País. Abreviações métricas. Medidas métricas de superfície e agrarias, múltiplos e submúltiplos. Superfícies de figuras geométricas comuns.— Problemas.— Medidas métricas de capacidade, múltiplos e submúltiplos.— Problemas.— Medidas métricas de volume, múltiplos e submúltiplos.— Problemas.— Leitura de números que exprimem superfície e volume. Problemas. Ler e escrever números que exprimam medidas de capacidade.— Problemas.— Medidas de peso, múltiplos e submúltiplos.— Ler e escrever números que exprimam medidas de peso.— Problemas combinados de

— 57 —

todas as medidas métricas e suas reduções. Formular facturas comerciais com quantidades inteiras, quebradas e mistas com o respectivo cálculo para a soma.

## 2º. semestre

Operações orais, simples de divisões e de inteiros e decimais, não excedendo de milhão os números inteiros.— Exercício de cálculo mental sobre os diversos pontos do programma, apoiados em dados que habilitam o alumno a resolver com segurança e rapidez, na vida prática, todas as questões referentes aos negócios comuns.— Problemas escritos, também intuitivos e práticos, sobre todas as operações estudadas.— R. grade de três simples.— Operações de tantos por cento pelo método de redução à unidade.— Juros simples: procurar os juros, o capital, a taxa e o tempo.

## GEOGRAPHIA

## 1º. semestre

Europa, Ásia, África e América do Norte: limite, situação, mares, golhos, estreitos, rios, penínsulas, ilhas, cabos, montanhas, rios, vulcões e lagos. Estudo dos Estados Brasileiros, quanto à sua localização, suas capitais, produções naturais e características.

## 2º. semestre

Revisão das matérias estudadas nos anos anteriores. Viagens simuladas, sancionando-se os acidentes geográficos mais importantes. Exercícios cartográficos no quadro negro e no papel.— Estudo sumário dos principais países Sul-Americanos. Suas capitais, cidades mais importantes. Seu desenvolvimento económico, industrial e social.— Nomear e localizar, na América do Sul, os demais países do continente Sul-Americanos e suas respectivas capitais.— Terra. Sua forma. Movimentos. Linhas e círculos do globo. Latitude e longitude.— Partes do mundo e oceanos que as banham.— Noções sobre os sistemas planetários. Prova da esfericidade e movimentos da Terra.— Lua, suas fases e períodos de movimento em torno da Terra. Eclipse.

## HISTORIA DO BRAZIL

## 1º. semestre

Primeiro império.— D. Pedro Iº, José Bonifácio e Clemente Pereira, a Regência, Padre Feijó.— Segundo

— 58 —

imperio; Pedro 2º, Duque de Caxias.—Ezebio da Queiroz e a abolição do tráfico africano.—Visconde do Rio Branco e a lei de 28 de Setembro de 1871 ou Lei de Vento Livre. Lei de 1885, da liberação dos sexagários.—Lei 13 de Maio.—Os processos da propaganda republicana.

*2º semestre*

Proclamação da Republica.—Sens presidentes—Governo Provisional: Deodoro da Fonseca, Floriano Poixoto e Benjamin Constant.—Grandes nomes nacionais: Barão do Rio Branco, Ruy Barbosa, Oswald Cruz e Carlos Gomes.—Influencia benfica da imprensa no progresso do País. Revisão geral da matéria.

**GEOGRAPHIA E DESENHO**

*1º semestre*

Círculo, circunferência, raio, diâmetro, corda, secante e tangente com aplicação do transferidor.—Noções de polígonos regulares, apótema e perímetro.—Problemas práticos e simples para determinação da área do círculo.—Fórmula do polígono regular.

**DESENHO:** Silhuetas de animais e órgãos do corpo humano: cabeças infantis, etc.—Desenho de frutas, flores e folhas simples do natural.—Exercícios de memória ideadas aos estudados anteriormente.

*2º semestre*

Noções de paralelepípedo, sua base e altura.—Estudo da pirâmide, do cilindro, do cône e da esfera, comparados entre si e com os sólidos estudados.—Analogia entre os corpos geométricos estudados com os de uso comum.—Problemas de fricção práticos sobre áreas, muito variados e bem concretizados.—Revisão do gramma.

**DESENHO:** Pirâmide recta e inclinada (externo). Cilindro e cône.—Cópia do natural de objectos de uso comum, principiando pelas que representem variações de formas cómicas e terminando pelas prismáticas.

**NOÇÕES DE SCIENCIA NATURAIS E HYGIENE**

*1º semestre*

Classificação dos animais.—Cultivo dos vegetais: germinação, semente, sementes, efeitos do calor e da humidade. Idéias gerais sobre os corpos simples e compostos.

— 59 —

Revista do assvio. Hygiene da digestão.—Os mosquitos e seus perigos.—Conveniencia de forrar ou filtrar a água.—Gymnastica respiratoria.—Cuidados que exigem as feridas.—A necessidade da vacinação contra a varíola e outras moléstias.

*2º semestre*

O sono.—O homem: órgãos, apparelhos e funções, em noções sumárias.—Conveniencia da plantação do eucalyptus, quer para fins commerciais, quer para saneamento de terrenos paludosos.—O café, canna e algodão: sua influencia no desenvolvimento económico do Estado.—Vantagens da cultura extensiva dos cereais.—Como evitar a tuberculose e outras moléstias contagiosas.—Remédios para queimaduras.—Qualidade e o valor nutritivo da carne, do leite, dos ovos, das fructas e outros alimentos.—Explicar os meios de reanimar um asphyxiado.—A importancia do serum anti-ophídico do dr. Vital Brasil.—O concurso que a Caixa Escolar presta à hygiene.

**EDUCAÇÃO MORAL E CIVICA—URBANIDADE**

Obrigação moral de proteger as instituições de carácter benficiente: caixas escolares, asilos, abrigos casas de caridade, etc. Deveres de fraternidade.—Espírito de associação.—Necessidade da crença em Deus.—Autonomia dos Estados.—O cidadão.—Direitos do eleitor.—Dever, que a todos incumbe, de defender a pátria, como conjunto de todas as famílias nacionais.—Dias de festa nacional e estadal.—Fórmulas de governo.—As leis, quem as elabora.—Os três poderes políticos. Integridade nacional.—Principais autoridades do Estado.—Os representantes da justiça, na União, no Estado, na Câmara e no distrito.—O tribunal do jury e o da Relação.—Forças armadas de terra e mar.—Estado de sitio.

**URBANIDADE**—Recapitulação da matéria correspondente dos três primeiros annos do curso.

**EXERCICIOS PHYSICOS**

Exercícios para fixar o habito de manter atitude correcta. Gymnastica respiratoria. Movimentos elementares do tronco, como no terceiro anno.—Marchas, corridas, saltos em altura, em comprimento. Arremesso

— 60 —

seu impulso, com impulso. — Danças e evoluções ca-  
denciadas. Continuação dos movimentos methodicos e  
ordenados em forma. Salto na corda, com vara, e  
obstáculos, etc. Jogo da barra, volley ball, basket-ball,  
captain-ball.

#### CANTO

Neste anno, além do canto extensivo a toda classe,  
conforme o hymnario escolar, poderá-se-ha tentar o ca-  
nto individual ou de um pequeno grupo de alunos,  
entre os que estiverem revelado melhor voz.

## ANEXO C – Material para aplicação dos Testes ABC de Lourenço Filho

### **TESTES A B C — (Formulário)**

#### **TESTE 1**

**FÓRMULA VERBAL** — Tome este lápis. Faça, neste papel, uma figura igual a esta. (Tempo máximo de espera, para reprodução à vista do modelo, um minuto). Muito bem! Agora, faça outra, igual a esta. (Tempo máximo, um minuto). Agora, esta última. (Tempo máximo, um minuto). Muito bem!

#### **TESTE 2**

**FÓRMULA VERBAL** — (Apresentando o cartão, pelo verso): Do outro lado deste cartão, estão umas figuras muito bonitas. Eu vou virar o cartão e você vai olhar as figuras, sem dizer nada. Mas, depois que eu esconder as figuras, você irá dizer os nomes das coisas que você viu. Depois de expor o cartaz por trinta segundos, e de o haver voltado de novo, escondendo as figuras, deve-se perguntar: Que foi que você viu? (Se a criança for tímida, acrescente-se): Diga o que você viu... Que mais?... Que mais?... (Se a criança iniciar a enumeração à vista do cartaz): Espere. Só diga quando eu mandar.

#### **TESTE 3**

**FÓRMULA VERBAL** — (O examinador ao lado direito da criança, aponta com o dedo indicador, para a frente, tendo o braço um pouco dobrado): Olhe bem o que meu dedo vai fazer aqui. (Reproduz no ar a figura A). Faça agora com o seu dedinho o que eu fiz com o meu dedo. Bem. Agora desenhe neste papel a figura que você fez no ar. Depois que a criança tenha desenhado: Agora, outra figura. Faça isto com o seu dedo. (Reproduz o movimento da fig. B). Bem. Agora desenhe no papel a figura que você fez no ar. Depois que a criança tenha desenhado: Agora a última. Faça isto! (Reproduz a fig. C). Muito bem. Agora faça no papel essa última figura que você fez no ar.

#### **TESTE 4**

**FÓRMULA VERBAL** — Vou dizer sete palavras. Você preste muita atenção, porque depois vai dizer-las também. Escute: — árvore — cadeira — pedra — cachorro — flor — casa — peteca. Repita agora o que eu disse. (Se a criança parar na enumeração): Muito bem! Que mais? (A lista das palavras deve ser pronunciada em voz natural, sem cadência ou sublinhamento em qualquer delas).

#### **TESTE 5**

**AVALIAÇÃO** — Anotar a narração da criança.

- Se a reprodução indicar as três ações capitais (comprou, partiu e chorou) e, bem assim, as três minúcias (de louça, olhos azuis, vestido amarelo) — 3 pontos;
- se as três ações e uma minúcia — 2 pontos;
- se tão-somente as três ações, ou duas ações e minúcias — 1 ponto;
- se duas ações apenas, ou uma ação e minúcias — zero.

#### **TESTE 6**

**AVALIAÇÃO** — Pelas palavras reproduzidas acertadamente:

- nove ou dez palavras — 3 pontos;
- de cinco a oito — 2 pontos;
- de duas a quatro — 1 ponto;
- uma ou nenhuma — zero.

**AVALIAÇÃO GERAL** — O resultado total é obtido pela simples soma dos pontos obtidos em cada prova. O número de pontos indica o nível de maturidade (N.M.). A aferição estatística estabelece a seguinte avaliação geral:

- até 11 pontos — Quartílio inferior;
- de 12 a 16 pontos — Quartílios médios;
- 17 pontos ou mais — Quartílio superior.

#### **TESTE 7**

**AVALIAÇÃO** — A avaliação terá em vista a quantidade e a qualidade do trabalho. Assim:

- cortando mais de metade de cada desenho, no tempo marcado de um minuto, para cada, sem que tenha saído do traço — 3 pontos;
- cortando mais de metade, saindo do traço; ou, embora respeitando o traço, menos de metade — 2 pontos;
- cortando com regularidade relativa, até metade, num dos desenhos e parte do outro — 1 ponto;
- não respeitando de modo algum o desenho — zero.

#### **TESTE 8**

**AVALIAÇÃO** — Contam-se os pontinhos, exceto aqueles que tiverem sido feitos pelo examinador, para demonstração inicial da técnica. Todos os pontinhos serão contados, mesmo quando mais de um tenha caído na mesma quadricula. Os tracinhos serão desprezados. A notação é a seguinte:

- mais de 50 pontinhos — 3 pontos;
- de 26 a 50 — 2 pontos;
- de 10 a 25 — 1 ponto;
- menos de 10 — zero.

## TESTES A B C — (Avaliação)

### TESTE 1

**AVALIAÇÃO** — Quando a reprodução do quadro tiver perfeita, ou com dois lados apenas sensivelmente maiores, conservando todos os ângulos retos, o losango com os ângulos bem observados, e a terceira figura reconhecível — *3 pontos*;  
 — quando a cópia do quadrado tiver dois ângulos retos, e as demais figuras forem reconhecíveis — *2 pontos*;  
 — quando as três figuras forem imperfeitas, mas dessemelhantes — *1 ponto*;  
 — quando as três figuras forem iguais entre si (três tentativas de quadrado, três células, três simples rabiscos) ou apresentarem desenhos quaisquer de invenção (uma casa, um balão, por ex.) — *zero*.

Anote se a cópia tiver sido feita com a mão esquerda.

### TESTE 2

**AVALIAÇÃO** — Toma-se nota dos nomes ditos pela criança. Isso nos informará muitas vezes sobre a deficiência de vocabulário, repetição automática de séries, ou pequeno controle de imaginação.  
 — Se a criança disser o nome das sete figuras — *3 pontos*;  
 — se disser os nomes de 4 a 6 figuras — *2 pontos*;  
 — se disser de 2 a 3 — *1 ponto*;  
 — se disser apenas 1 ou disser nada — *zero*.

Não importa o nome exato, mas a evocação exata da coisa.

### TESTE 3

A avaliação se fará pelos desenhos:  
 — boa reprodução das três figuras — *3 pontos*;  
 — boa reprodução de duas figuras, qualquer que seja a imperfeição do restante — *2 pontos*;  
 — boa reprodução de uma das figuras, desde que as demais não tenham sido invertidas — *1 ponto*;  
 — má reprodução das três figuras, mas de modo a diferenciá-las por sua aparência geral — *1 ponto*;  
 — reprodução do mesmo traçado para as três figuras, ou inversão de duas ou três — *zero*.

*Boa reprodução* significa expressão, pelo desenho, da direção dos movimentos, com senso geral de suas proporções.

### TESTE 4

**AVALIAÇÃO** — Anotar as palavras que forem ditas pela criança, com os erros de pronúncia que, por acaso, venha a cometer. Será subsídio para o estudo individual do aluno. A avaliação é apenas numérica:  
 — reprodução das sete palavras — *3 pontos*;  
 — reprodução de 4 a 6 palavras — *2 pontos*;  
 — reprodução de 2 a 3 palavras — *1 ponto*;  
 — reprodução de uma só palavra, ausência de reprodução, ou enumeração de série completamente diversa — *zero*.

### TESTE 5

**FÓRMULA VERBAL** — *Você gosta de histórias? Vou contar uma. Preste atenção porque depois você vai me contar essa mesma história: (Pausa). Maria comprou uma boneca. Era uma linda boneca de louça. A boneca tinha os olhos azuis e um vestido amarelo. Mas, no mesmo dia em que a Maria a comprou, a boneca caiu e partiu-se. Maria chorou muito. (Pausa). Agora V. me conte esta história. (Se a criança iniciar a narração e hesitar): Que mais?*

### TESTE 6

**FÓRMULA VERBAL** — *Diga alto: Cavalheiro! (pronuncie devagar mas sem escandir as sílabas). Muito bem. Agora eu vou dizer outras palavras e você as vai repetindo: Tombadouro — Pindamonhangaba — Nabucodonosor — Desengonçado — Sardanapalo — Constantinopla — Ingrediente — Cosmopolitismo — Familiaridade — Itapetininga. (Depois de cada palavra, o examinador aguarda a repetição da criança, anotando as palavras que forem mal reproduzidas. Se a criança falar em voz baixa, deve-se dizer: Mais alto! Se atropeladamente, deve-se aconselhar: Mais devagar!).*

### TESTE 7

**FÓRMULA VERBAL** — *Você vai cortar este desenho, o mais depressa que você puder, passando a tesoura bem pelo meio do risco. Assim! (Indica-se a operação, dando um leve corte no início do traço sinuoso: coloca-se a tesoura sobre a mesa). Pode começar. (Marca-se um minuto). Pare! Muito bem. Agora corte no outro risco. Pode começar. (Marca-se um minuto). Pare! muito bem. (Se acaso, de início, a criança não compreendeu a ordem, devemos repetir a fórmula verbal, sem alterá-la).*

### TESTE 8

**FÓRMULA VERBAL** — *Você vai fazer um pontinho bem forte, em cada quadradinho destes, o mais depressa que você puder. Assim... (Fazem-se três pontinhos, nas três quadrículas da linha superior. Põe-se o papel, na posição conveniente para a criança, e entrega-se o lápis. Comece. (Marcam-se 30 segundos). Pare.*

*Observação* — Se a criança fizer tracinhos, ou cruzinhas, ao invés de pontos, deve-se observar, sem interromper o trabalho: *Não quero risquinhos, quero um pontinho em cada casinha, como eu ensinei.*

TESTE VIII

## TESTES A B C

*Aluno.....*

*Idade em meses..... Cór..... Nacionalidade .....*

*Filiação.....*

*Profissão do pai.....*

*Data do exame.....*

*Observation*.....

*Examinado por.....*

## TESTE II — Nomes evocados:

- 1 .....  
 2 .....  
 3 .....  
 4 .....  
 5 .....  
 6 .....  
 7 .....  
 Observações:.....

## TESTE V — Elementos da reprodução:

- Ações capitais:  
 1. *comprou*  
 2. *partiu*  
 3. *chorou*  
 Minúcias:  
 1. *de iogua*  
 2. *olhos azuis*  
 3. *vestido amarelo*  
 Observações:.....

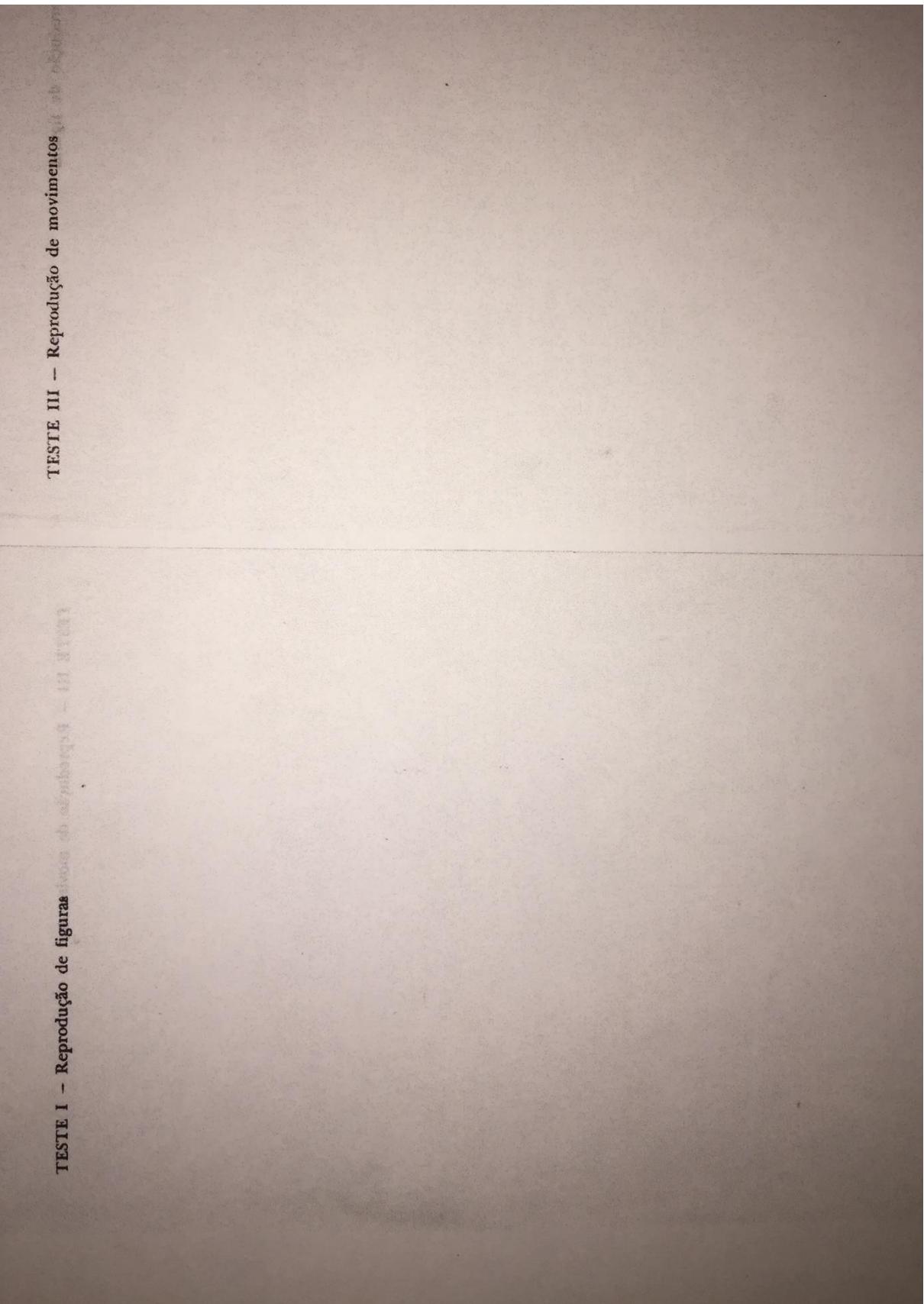
## TESTE IV — Palavras reproduzidas:

- 1 — *Arvore*  
 2 — *Cadeira*  
 3 — *Pedra*  
 4 — *Cachorra*  
 5 — *Flor*  
 6 — *Casa*  
 7 — *Peteça*  
 Observações:.....

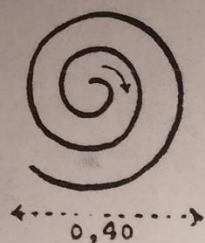
## TESTE VI — Palavras repetidas:

- 1 — Tom - ba - dou - ro  
 2 — Pin - da - mo - nhan - ga - ba  
 3 — Na - bu - co - do - mo - sor  
 4 — De - sen - gon - ça - do  
 5 — Sar - da - na - pa - lo  
 6 — Cops - tan - ti - no - pla  
 7 — In - gre - di - en - te  
 8 — Cos - mo - po - li - uis - mo  
 9 — Fa - mi - li - a - ri - da - de  
 10 — I - ta - pe - ti - nin - ga

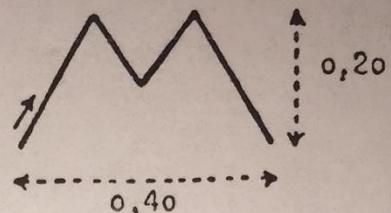
- Observações:.....



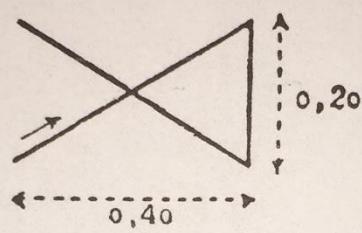
## TESTES A B C – TESTE 3



Movimento 1

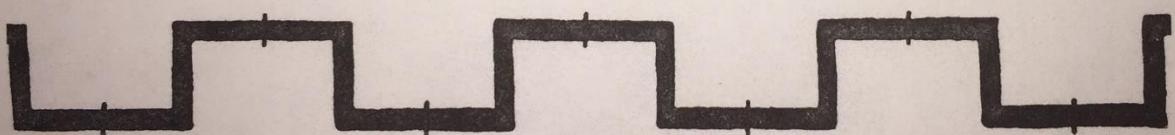


Movimento 2



Movimento 3

## TESTE VII



**TESTES A B C**

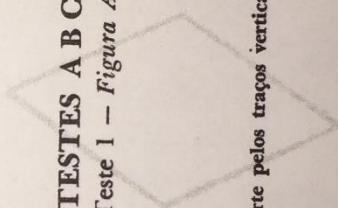
Teste 1 - *Figura B*



(Corte pelos traços verticais)

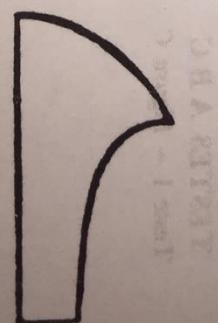
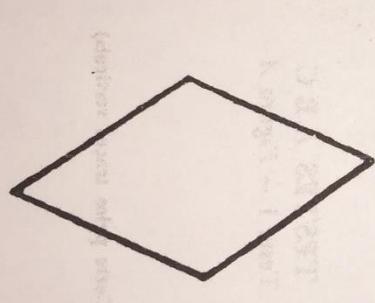
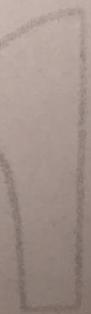
**TESTES A B C**

Teste 1 - *Figura A*



**TESTES A B C**

Teste 1 - *Figura C*



**TESTES A B C - TESTE II**

(Cole esta folha num cartão)

