

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

KAUANY SOARES MOTA

A institucionalização da educação cívica em Minas Gerais da Primeira República

Uberlândia
2026

KAUANY SOARES MOTA

A institucionalização da educação cívica em Minas Gerais da Primeira República

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Territorialidades, Cultura e Poder

Orientador: Gilberto Cezar de Noronha

Uberlândia

2026

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

M917
2026

Mota, Kauany Soares, 2000-
A institucionalização da educação cívica em Minas Gerais da
Primeira República [recurso eletrônico] / Kauany Soares Mota. -
2026.

Orientador: Gilberto Cezar de Noronha.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Pós-graduação em História.
Modo de acesso: Internet.
DOI <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2026.413>
Inclui bibliografia.

1. História. I. Noronha, Gilberto Cezar de, 1979-, (Orient.). II.
Universidade Federal de Uberlândia. Pós-graduação em História.
III. Título.

CDU: 930

Bibliotecários responsáveis pela estrutura de acordo com o AACR2:
Gizele Cristine Nunes do Couto - CRB6/2091
Nelson Marcos Ferreira - CRB6/3074


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em História

Av. João Naves de Ávila, 2121, Bloco 1H, Sala 1H50 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4395 - www.ppghis.inhis.ufu.br - ppghis@inhis.ufu.br


ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	História				
Defesa de:	Dissertação de Mestrado Acadêmico, 46, PPGHI				
Data:	26 de junho de 2026	Hora de início:	14:30	Hora de encerramento:	16:15
Matrícula do Discente:	12412HIS002				
Nome do Discente:	Kauany Soares Mota				
Título do Trabalho:	A institucionalização da educação cívica em Minas Gerais da Primeira República				
Área de concentração:	História, Cultura e Poder				
Linha de pesquisa:	Territorialidades, Cultura e Poder				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Ciganos em Portugal e no Brasil: composições modernas				

Reuniu-se de forma remota através da plataforma de webconferências Mconf RNP, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em História, assim composta: Professores(as) Doutores(as): Alécia Pádua Franco - UFU; Tadeu Pereira dos Santos - UNIR-RO; Gilberto Cezar de Noronha - UFU orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Gilberto Cezar de Noronha, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

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

Aprovada.

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

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 **Gilberto Cezar de Noronha, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 16:25, 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 **Alexia Padua Franco, Professor(a) do Magistério Superior**, em 26/06/2026, às 16:36, 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 **Tadeu Pereira dos Santos, Usuário Externo**, em 26/06/2026, às 16:47, 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.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **7354402** e o código CRC **935DF163**.

KAUANY SOARES MOTA

A institucionalização da educação cívica em Minas Gerais da Primeira República

Dissertação de Mestrado apresentada ao Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia como requisito para obtenção do título de Mestre em História.

Área de concentração: Territorialidades, Cultura e Poder

Uberlândia, 26 de maio de 2026.

Banca Examinadora:

Gilberto César de Noronha – Doutor (INHIS-UFU)

Alexia de Pádua Franco – Doutora (FACED-UFU)

Tadeu Pereira dos Santos – Doutor (UNIR-RO)

AGRADECIMENTOS

Slow down, you crazy child
You're so ambitious for a juvenile
But then if you're so smart
Tell me why are you still so afraid?

Where's the fire?
What's the hurry about?
You better cool it off before you burn it out
You got so much to do and only so many hours in a day
(...)

Slow down, you're doing fine
You can't be everything you wanna be before your time
Although it's so romantic on the borderline tonight
(...)

Too bad, but it's the life you lead
You're so ahead of yourself that you're forgot what you need
Though you can see when you're wrong
You know, you can't always see when you're right
(...)

Slow down, you crazy child
And take the phone off the hook and disappear for a while
It's all right, you can afford to lose a day or two

Vienna - Billy Joel

Esses agradecimentos são a minha história da forma mais profunda possível. Talvez ele devesse estar somente na terapia, mas minha terapeuta já escutou essa história tantas vezes que eu senti necessidade de compartilhar com você, caro leitor, porque dentro dessa pesquisa, tem tanto da pesquisadora que não seria possível agradecer sem contar também essa história, mas não só isso.

O sonho de cursar Mestrado começou muito antes do Mestrado chegar. Entrei pela primeira vez na escola por volta dos três, quatro anos e me encantei por aquele mundo tão diferente daquele que eu vivia antes. Tantas outras crianças da mesma idade que eu, tantas brincadeiras que eu não conseguiria brincar sozinha, professoras tão atenciosas e admiráveis. Me lembro com tanto carinho da minha mãe vestindo meu uniforme e amarrando meu *all star* vermelho pra que eu fosse à escola e me lembro da empolgação interior de ir até aquele lugar. Mas isso durou pouco porque meus pais contam que precisaram me retirar da escola porque eu já não dormia mais e chorava nos fins de semana de ansiedade porque queria ir pra escola.

Aos cinco anos, já em idade escolar, voltei à escola e acredito que foi ali que a jornada do Mestrado tenha começado. Eu sempre fui encantada por aquele mundo. Eu sempre tive tanta curiosidade e eu amava estudar, porque amava aprender e, em poucos meses de alfabetização, eu aprendi a ler. Ganhei um quadro, um apagador e uma caixa de giz e descobri meu brinquedo e minha brincadeira preferida da infância. Eu ensinava para meus alunos imaginários as coisas que aprendia na escola. Brigava com eles quando não prestavam atenção e atrapalhavam minhas aulas. Esse quadro estragou depois de anos enfrentando chuva, sol e giz, marcado pela minha infância. E então minha mãe comprou outro. Ainda maior. E eu brinquei nele mais tantos outros anos, com meus alunos imaginários, com meus primos e com minha irmã.

Eu sempre gostei de ler e sempre gostei dos livros. Me lembro que fiz meus pais lerem o livro dos Três Porquinhos tantas vezes pra mim, que decorei todo seu texto e, antes mesmo de saber ler, folheava suas páginas e narrava toda a história para quem quer que chegasse até minha casa. E acho que foi mais ou menos aos nove/dez anos, que entrei no mundo da leitura. Eu me aprofundei em cada história, conheci tantos universos diferentes, fui tantos outros personagens, narrei tantas histórias por meio dos livros. E eles me fizeram saber que um dia eu gostaria de escrever também (eu só não sabia que seria historiografia e não literatura).

Quando mais velha, antes das provas, minha mesa era sempre rodeada de colegas, para os quais eu explicava o conteúdo das matérias das mais diversas disciplinas, mas principalmente História. As professoras sempre me pediam para passar a matéria no quadro porque tinha “letra de professora”. E eu amava aquilo. Eu amava poder ensinar. Gostava de estar lá na frente. E História sempre foi minha paixão na escola, até que comecei a pensar que queria aquilo como minha profissão.

Aos 13 anos eu já sabia que queria estar na UFU. Eu nem sabia direito o que significava ser uma Universidade Federal, mas eu sabia que queria estudar em uma e ela seria

a UFU.

Desde criança, eu tive muitos sonhos e expectativas, cujo estudo era o foco principal. Eu queria ser grande. Queria que o estudo me tornasse alguém grande. Queria ser muito boa em algo para o qual eu estudei. Queria que as pessoas me enxergassem pelo trabalho que fiz. Queria que meu nome fosse grande. Queria que as pessoas soubessem quem era a Kauany. E a Kauany sempre foi, mesmo diante das dificuldades, uma grande estudiosa. E eu queria que o efeito disso ressoasse na minha profissão, porque sempre acreditei, e sempre ouvi dos meus pais, que eu poderia vencer pelos estudos. Eu queria (e ainda quero) ser a primeira doutora da família. Doutora com doutorado, em História. E para mim, isso é ser muito grande.

Estudei a vida toda em escola pública e, apesar das críticas a ela, eu me sinto tão privilegiada por ter tido professores tão bons e dedicados que foram primordiais para que, aos 18 anos eu ingressasse no curso de História, na universidade dos meus sonhos. E me sinto ainda mais privilegiada por ter tido pais que investiram tudo que podiam e não podiam para que eu estudasse, para que eu estivesse ali, na universidade federal. E eu estudei intensamente todos esses anos, pra fazer valer a pena o esforço deles, mas também porque eu queria ser grande e queria ser uma professora-historiadora reconhecida.

Eu acho que em partes, na graduação, o meu nome foi grande, como eu gostaria que fosse. Eu estive em todos os lugares que o curso poderia oferecer. Eu estive em todos os lugares que a Universidade poderia oferecer. Eu li cada texto, de cada disciplina, porque para mim era o mínimo. Eu ingressei achando que aquilo seria impossível, porque o nível de uma federal era muito difícil e eu tive a “sorte” de passar. Então eu estudei muito e me tornei a aluna do CRA 100. Os professores me conheciam, e os alunos também, e eu sentia que meu nome carregava muitas expectativas. As pessoas faziam parecer que todo aquele desempenho era fruto de uma facilidade porque eu era boa “naquilo”, mas a verdade é que, para fazer tudo aquilo valer a pena, eu estudei até sangrar. Eu não sangrei literalmente, mas quase todos os dias eu abri mão de tudo, inclusive da minha saúde e do descanso, para estudar. Eu estudei até meu corpo inteiro doer por passar tantas horas sentadas na mesma posição. E quando ele doía eu continuava estudando até a minha mente não funcionar mais por tantos dias e tantos anos. Eu estudei tanto que eu tinha a sensação de que minha pele inteira iria dar no sangue, por isso digo que estudei até sangrar.

Eu cheguei no limite não só da nota, mas do que meu corpo e mente aguentavam e o mestrado sofreu muito com isso. Eu ingressei como bolsista, mas entreguei a bolsa para assumir cargo em concurso público em uma área que não é a minha de formação, para conseguir assegurar o meu sustento para além do mestrado, com a finalidade de continuar

estudando. E sofrendo os efeitos de tantos anos estudando sem ter nenhum limite, eu paralisei. Eu achava que nunca conseguiria acabar essa dissertação. Por tantas vezes eu me culpei por não conseguir me concentrar, por não conseguir estudar. O meu corpo já não aguentava mais ficar sentado. Eu me sentia uma farsa porque passei a acreditar que não era boa como as pessoas acreditavam que eu era. Eu questionava como os professores permitiram que eu entrasse no mestrado, porque eu não era boa o suficiente. A ansiedade me consumiu, como em tantas outras vezes. Desenvolvi dermatite atópica em razão da ansiedade e autocobrança. Por muitas vezes o meu corpo tremia tanto que nem minha mandíbula se mantinha parada. E por falar em mandíbula, nas últimas semanas de escrita, em que eu finalizava o texto desta dissertação, meu corpo chegou no limite novamente e entrou em um quadro de disfunção temporomandibular (DTM). Por muitas vezes, durante esse percurso, eu senti que não conseguiria sair do lugar. Por muitas vezes, eu me questioneei se esse era o meu lugar.

Com muita dificuldade eu aceitei que era hora de procurar ajuda. Eu precisei demonstrar minha fragilidade para que as outras pessoas entendessem que eu não estava bem - embora eu nunca tenha gostado que elas conseguissem enxergar tanto sobre mim. E demorou para que eu pudesse lembrar um pouco do prazer em estudar, da curiosidade da infância que me faziam amar o espaço escolar, a leitura e que me fizeram chegar até essa pesquisa. Foi somente após toda essa minha história, que essa dissertação pôde nascer. Neste processo, nada foi fácil e mesmo achando que não seria possível, finalmente consegui. Esse texto é o resultado da trajetória da minha vida até aqui, e espero que ele possa contribuir com a trajetória de um outro alguém.

Agradeço aos meus pais, Hélio e Cristiane, por sempre terem incentivado meus estudos. Da escola ao mestrado, eu sei que deram o melhor de vocês para que eu pudesse dar o melhor de mim. À minha irmã Kariny, meu maior orgulho, por todo apoio e força que você me deu, do seu jeitinho. Por todas as vezes que você me fez rir e tentou me aliviar para que o processo da vida fosse mais fácil. Espero que você saiba respeitar os seus limites, em meio aos estudos, melhor do que eu pude. Vocês são a minha base e eu não teria conseguido chegar até aqui sem vocês.

Ao meu namorado, noivo e marido (porque ele foi tudo isso durante esse processo), Eduardo, meu grande incentivador. Me lembro de um dia antes do SISU de 2019 encerrar as inscrições, te falar que depois que eu cursasse Jornalismo, eu faria História, porque era o que eu verdadeiramente queria fazer. Eu queria ser professora de História, mas tinha receio de como seria e do que eu poderia ouvir das pessoas a respeito disso. Você me fez mudar minha

inscrição para História, minutos antes do fim. Graças ao seu incentivo eu entrei no curso de História na UFU. Obrigada por ter me escutado explicando cada texto que li, cada debate historiográfico que travei com meus pares e com minha cabeça, desde a graduação. Obrigada por ter feito comida para mim, lavado minhas roupas, limpado minha casa, mantido a calma durante meu desespero, para que eu conseguisse escrever essa dissertação. Obrigada por, tantas vezes, na tentativa de aliviar minha dor, ter me tirado de casa, me levado pra andar sem destino e ver o mundo fora do quadrado entre minha cama e minha mesa de estudos. Mas obrigada principalmente por ter acreditado em mim, mesmo quando eu não conseguia.

Ao meu amigo Salomão agradeço pela escuta sempre atenta. Por tantas e tantas horas de conversas entre sufocos e descobertas com a pesquisa e com a vida. Obrigada por todo incentivo, compreensão, cuidado e acolhimento. Obrigada por todas as indicações de leitura que me fez. Elas foram essenciais para essa pesquisa. Salomão, nós nos afundamos juntos muitas vezes nesse alto mar, mas nunca deixamos de ter um ao outro para voltar à superfície.

A minha amiga Larissa, pelas horas que compartilhamos falando, desde a graduação, sobre nossas pesquisas e o quanto elas se aproximavam e se distanciavam, ao mesmo tempo. Isso, com toda certeza, fez minha pesquisa ser melhor, porque eu sempre aprendi muito com você. Obrigada pelas horas que também compartilhamos falando sobre a vida. Obrigada por sempre me trazer momentos de leveza e pelas nossas noites mal dormidas jogando conversas fora. Obrigada por me salvar de todas as baratas que existem em Uberlândia e de não me deixar afogar no mar do Rio de Janeiro kkkk. Obrigada, principalmente, por ser meu Rodrigo (e só você e seu pai sabem o que é, e o quanto isso significa rsrs).

À minha família uberlandense, Luciana e Luis. Vocês foram os primeiros a me fazerem sentir que eu tinha uma casa em Uberlândia. Vocês me acolheram como estagiária, como amiga, como família. Me ajudaram a construir um lar nessa cidade. Obrigada pelas tardes de café, almoços de domingo (junto ao Vinícius e Renata), momentos de risadas e choros. Obrigada pelos conselhos e incentivos. Como vocês bem brincam, graças a vocês eu saí de estagiária para concursada. Entrei criança, fiquei mocinha e saí mulher do INHIS kkkk. O INHIS foi uma escola da vida com vocês. Minha eterna gratidão, admiração e carinho por vocês.

Agradeço também aos meus colegas de trabalho de todo SEGE HC-UFU pelo incentivo aos estudos, pelos conselhos e por vibrarem comigo a cada etapa que foi finalizada nesta pesquisa. Com vocês eu passo a maior parte dos meus dias e que, com toda certeza, vocês tornam mais leve.

Ao meu orientador, Gilberto, agradeço não só pela leitura sempre atenta dos meus textos, pelo cuidado na indicação de bibliografias e *insights* na minha pesquisa, mas pela paciência. Com sabedoria como historiador e como pessoa você me ajudou a conduzir essa pesquisa. Soube me mostrar que aquilo que eu achava que não era nada, rendia tanta coisa que se tornou essa dissertação.

Agradeço, ainda, a todos os professores do Instituto de História pelas contribuições durante toda minha formação. Ao Programa de Pós-Graduação em História da UFU e sua secretaria. Aos meus colegas de mestrado, pelas contribuições nas aulas, desabafos nos corredores e lanchonetes e apoio de sempre. À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) que financiou parte desta pesquisa.

Por fim, agradeço a Deus, a quem tanto pedi força e sabedoria durante essa trajetória. Com toda certeza, sem fé, a caminhada teria sido ainda mais árdua.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo central compreender o processo de institucionalização da educação cívica em Minas Gerais atentando-se para os sujeitos envolvidos, as formas e suas estratégias de implantação, sua abrangência curricular e territorial, bem como as finalidades de sua institucionalização. Desse modo, questiona-se: quem, onde, como, por que e para que institucionaliza a educação cívica em Minas Gerais? Para responder essa questão, o trabalho conta com *corpus* documental variado, composto por legislações que versam sobre reformas educacionais em Minas Gerais e seus currículos escolares, impressos, cadernos escolares com atas de exames, termos de instalação, visita, relatórios, atas de inspetores escolares e professores, analisados a partir da metodologia de pesquisa bibliográfica e documental, entremeando os campos da História da Educação e da História Política. Diante do vasto e complexo sistema educacional mineiro, em plena expansão nos primeiros anos do século XX, como estratégia metodológica de análise optou-se por um ponto de partida: o Grupo Escolar Marcolino de Barros, da cidade de Patos de Minas, criado em 1913 e instalado apenas em 1917. A dissertação explora aspectos ainda pouco discutidos em outros estudos históricos sobre o processo de institucionalização da educação cívica em Minas Gerais no recorte espaço-temporal delimitado.

Palavras-chave: Educação Cívica; Grupos Escolares; Minas Gerais; Primeira República.

ABSTRACT

This research centrally aims to understand the process of institutionalization of civic education in Minas Gerais, paying attention to the subjects involved, the forms and strategies of its implementation, its curricular and territorial scope, as well as the purposes of its institutionalization. Thus, it questions: who, where, how, why, and for what purpose is civic education institutionalized in Minas Gerais? To answer this question, the study relies on a varied documentary corpus, consisting of legislation dealing with educational reforms in Minas Gerais and their school curricula, print media, school notebooks with examination records, installation and visit terms, reports, and minutes from school inspectors and teachers. These are analyzed using bibliographic and documentary research methodologies, intertwining the fields of History of Education and Political History. Given the vast and complex educational system of Minas Gerais, which was rapidly expanding in the early years of the 20th century, a specific starting point was chosen as an analytical methodological strategy: the Marcolino de Barros School Group, in the city of Patos de Minas, created in 1913 and installed only in 1917. The thesis explores aspects that are still little discussed in other historical studies regarding the process of institutionalization of civic education in Minas Gerais within the delimited spatial-temporal framework.

Keywords: Civic Education; School Groups; Minas Gerais; First Brazilian Republic.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - OS SUJEITOS QUE (RE)CLAMAM À FORMAÇÃO CÍVICA NA REPÚBLICA BRASILEIRA.....	30
1.1 - Civismo: um clamor latente.....	31
1.2 - Os sujeitos de uma educação cívica.....	48
CAPÍTULO II - OS ESPAÇOS-TEMPO DA EDUCAÇÃO CÍVICA.....	79
2.1 O Grupo Escolar e o território: da construção ao sujeito.....	79
2.2 A cidade a serviço da Instrução Cívica.....	96
CAPÍTULO III - POR QUE EDUCAR PARA O CIVISMO?.....	114
3.1 - Olhares sobre o civismo: a educação cívica manifestada.....	114
3.2 - Educação como solução para os problemas da nação, a educação cívica como meio..	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	141
REFERÊNCIAS.....	146
FONTES.....	153

INTRODUÇÃO

Questionar quem, onde, como, por que e para que institucionalizar a educação cívica em Minas Gerais, nos leva à transição do Império para a República, um período de conflitos, principalmente quando se relaciona ao domínio do mundo simbólico e do imaginário social. Esse domínio expressa sua relevância nos momentos de mudança política e social, de redefinição de identidades coletivas, uma vez que é por meio do imaginário que a cabeça e o coração, isto é, os sentimentos de um povo são atingidos, possibilitando às sociedades, a (re)definição de identidades e objetivos, de modo a (re)organizar seu passado, presente e futuro.¹ O domínio do imaginário e do simbólico é, portanto, um importante dispositivo de controle da vida coletiva, do exercício, da autoridade e da legitimidade do poder. Por esse motivo, o imaginário social é um campo de conflitos² que foi expressivo durante a Primeira República (1889-1930).

A fim de superar o Império e todo aquele aparato simbólico que ele carregava, a República que se forjou em meio à diferentes transformações³ que, segundo Maria Tereza Chaves de Mello, só foram possíveis a partir de uma “rearrumação da tradição liberal”,⁴ isto é, a introjeção da compreensão de que república correspondia às ideias de liberdade, progresso, democracia e soberania popular, enquanto à monarquia elencou-se as ideias de “tirania, soberania de um, chefe hereditário, sagrado e inimputável, privilégio, súditos, apatia, atraso, centralização, teologia”.⁵ Essa percepção teria gerado o sentimento de atraso perante a instituição monárquica brasileira, aliado ao discurso de que só seria possível constituir um país moderno fora do regime monárquico, permitindo a proclamação do regime republicano, mas sem resolver o problema da construção de uma identidade nacional brasileira e republicana.

Tendo em vista o novo regime, para a nova ordem política, demandava-se “um homem novo, com uma nova mentalidade, detentora de uma noção de cidadania diferente da

¹ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 10, 11.

² BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social” In: **Leach, Edmund et Alii. Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, p. 310, 311.

³ A transição do século XIX para o século XX, no Brasil, e, consequentemente, a transição do regime monárquico para o regime republicano, foi marcada por mudanças que ocasionaram transformações não só políticas, mas sociais, culturais e econômicas, na medida em que houve, nesse período, o fim da escravidão que imputou na imigração europeia, a prevalência da economia cafeeira, a mudança de regime para a república federalista etc.

⁴ MELLO, Maria Tereza Chaves. **A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império**. Rio de Janeiro: Editora FGV, Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007. p. 11.

⁵ MELLO, Maria Tereza Chaves. A Modernidade Republicana. **Tempo**, v.13, n.26, p. 15-31, 2009, p. 16.

até então concebida”⁶. Faltava ao novo regime, forjar os seus sujeitos. Diante disso, a educação escolar? foi reconhecida como elemento propulsor para a formação da nação republicana no Brasil, elemento passível de construção/domínio do mundo simbólico e do imaginário social. Portanto, além de remodelar a ordem social, política e econômica, a Proclamação da República acompanha “a convicção de que a educação seria o instrumento mais forte para consolidar o novo regime de governo rumo à construção de um país moderno e capaz de dar ao povo condições de se inserir no regime democrático representativo”⁷, mas não só isso. Seria papel da escola formar o cidadão, uma vez que essa instituição se constituiria “arma para efetuar o Progresso (...) tratava-se de dar forma para o país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação”⁸.

Ao longo da Primeira República (1889-1930), a educação “passou a ser vista como instrumento de reconstrução social e estabilidade política”⁹, que “abrangia o trabalho de construção e consolidação de uma hegemonia cultural, processo este em curso na intensa mobilização cívica de que se constituiu a campanha educacional”¹⁰ e que acompanha o processo de entusiasmo pela educação - acentuado na década de 1920 com o movimento da Escola Nova.¹¹ Esse entusiasmo foi acompanhado, segundo Jorge Nagle, pelo “soerguimento moral da nacionalidade”,¹² no qual a educação seria chave para a solução de todos os problemas brasileiros¹³.

⁶ CAMPELO, Kátia Gardenia Henrique da Rocha. **Caleidoscópios de leitura: análise comparativa dos livros Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013, p. 36.

⁷ CARVALHO, Carlos Henrique de; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Impasses e desafios à organização da instrução pública primária no Brasil (1890-1930)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 16.

⁸ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 07 *apud* CARVALHO, Carlos Henrique de; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Impasses e desafios à organização da instrução pública primária no Brasil (1890-1930)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, p. 39.

⁹ MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990, p. 13.

¹⁰ CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e Política nos anos 20: A Desilusão com a República e o Entusiasmo pela Educação. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo. Ed. da UNESP, 1997, pp. 65-132, p. 120.

¹¹ A Escola Nova nasce em meio à crise da República Oligárquica e se constitui como um movimento de setores intelectuais (educadores, literatos, jornalistas, médicos, engenheiros, advogados, etc) que, além de defender uma educação pública e popular laica, gratuita, pautada na dimensão técnico-científica, propunha “uma nova pedagogia social (...) cujo objetivo era a construção do Homem Novo e da Boa Sociedade, articulando educação e democracia como estratégia de moralização das “classes perigosas””. MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990, p. 17.

¹² NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. In: **O Brasil Republicano, v. 9, Sociedade e instituições (1889-1930)**, 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, pp. 283 - 318, p. 285.

¹³ *Ibidem*.

Felipe Ziotti Narita (2016), analisando o lugar da educação, da moral e da religião na construção de imagens e saberes sobre a infância no Império brasileiro entre as décadas de 1850 e 1870, observa, inclusive, que há uma mudança na esfera educacional com o movimento republicano a partir dos anos 1870, de modo que essa esfera se tornou um campo de disputa em relação à formação do povo e dos futuros cidadãos (ex-súditos), o que impactou o lugar da religião e da moral nesse processo.¹⁴ O autor demonstra que os projetos de educação da infância nos anos 70 se distanciaram dos modelos das décadas de 1850 e 1860 a partir de uma crítica político-administrativa, das propostas de secularização do ensino e da conexão da educação a um processo mais amplo de civilização que reforçava a necessidade da criança em adquirir conhecimentos para seu destino como homem e cidadão.¹⁵ Afirma, nesse sentido, que

No caso dos argumentos republicanos e das diversas proposições reformistas dos anos 1870 analisadas, a estruturação da moralidade e de sua vinculação com o campo religioso são pensadas como uma regeneração situada para além da forma de reprodução da sociedade imperial dos anos 1850 e 1860. Nos processos de educação da infância (...) a moralidade é reiterada como dinâmica de instituição da forma social em geral e do conteúdo do povo.¹⁶

Desse modo, é possível perceber que Narita atribui centralidade à moralidade num projeto educacional que visa à formação do novo cidadão para um novo regime político. Essa interpretação, entretanto, não é compartilhada por autores como Cleber Santos Vieira (2008) que defende que no contexto de mobilização para a república e na busca pela formação dos Estados-nação modernos, quem assume essa centralidade não é a educação moral - que já era praticada desde pelo menos as escolas clericais e palacianas - mas a educação cívica.¹⁷ É justamente a educação cívica (ou uma moral cívica), a preocupação dos movimentos e projetos educacionais presentes ao longo da Primeira República que se concentraram no ensino primário por reconhecê-lo como fundamental para a transformação das crianças em pequenos cidadãos. Essas expectativas podem ser identificadas em textos, discursos e falas de diversos intelectuais durante as primeiras décadas republicanas. Nesse sentido, a fala da professora Maria de Jesus Mello, citada por Carlos Monarcha e que integrava o movimento escolanovista, é expressiva, ao afirmar que

¹⁴ NARITA, Felipe Ziotti. **Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854-1879)**. 2016. 383f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista. Franca, 2016.

¹⁵ *Ibidem*, p. 322.

¹⁶ *Ibidem*, p.318.

¹⁷ VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e os impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008, p. 43, 44.

a escola primária não é só a fonte de instrução das camadas populares; é, mais ainda, a forja onde se devem formar caracteres, onde se deve fornecer ao futuro cidadão uma *educação nacional*, baseada no culto do civismo. Formar o espírito, educar o caráter, desenvolver na criança a inteligência e o coração, mas de maneira a dirigi-lo no sentido de engrandecimento da Pátria - eis um dever que não pode ser esquecido.¹⁸

Nesse sentido, a educação, sobretudo em relação ao ensino primário¹⁹ (destinado à educação dos filhos da “massa”), possuía o papel de promover a compreensão, no povo, de seus direitos e deveres cívicos e, além disso, formar o sentimento de amor à pátria.

As questões que orientam essa pesquisa já me ocuparam em outros momentos, entretanto, ainda distantes dessa diferenciação entre educação moral e cívica, aqui proposta. Isto porque decorreram de uma pesquisa anterior que analisava como a educação foi utilizada como instrumento à consolidação de um projeto nacionalista desenvolvido entre os anos de 1930 e 1945, pelo movimento da Escola Nova e pelo Estado Novo. Analisando esse período, foi possível perceber que a Educação Moral e Cívica já estava amalgamada na educação, primeiro por meio dos materiais didáticos e, a partir de 1940, pelas políticas educacionais. Embora haja muitos trabalhos que se ocupam do tema, é sintomático que a maioria das pesquisas priorizem os períodos do Estado Novo (1940-1945)²⁰ ou da Ditadura Militar

¹⁸ MONARCHA, Carlos. A Face Paulista da Escola Nova (seu espírito, suas condições, seus métodos) In: BONTEMPI JR., Bruno; CAMPOS, Raquel Discini de. **Paulistanidade e educação: práticas e simbologias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018, pp. 121-168, p. 140.

¹⁹ A definição daquilo que é o ensino primário, diz respeito a uma tarefa, em partes, complexa, tendo em vista que as legislações que versam sobre reformas educacionais e ensino primário em Minas Gerais (mas não só neste estado), apesar de falarem de sua organização e funcionamento, não trazem a definição do que seria esse nível de ensino. Do mesmo modo, apesar de muitos trabalhos tratarem da escola/educação primária, seu significado não é trabalhado. Diante disso, a partir da leitura e interpretação das fontes e da bibliografia somadas ao significado das palavras elementar e primário (isso porque o ensino primário também foi conhecido como ensino elementar), o ensino primário que, por muitos anos foi conhecido como ensino de “primeiras letras”, trata-se do primeiro nível de educação formal, isto é, diz respeito ao primeiro estágio na educação, voltado à alfabetização e à aquisição de conhecimentos elementares de crianças, no geral, entre 7 e 14 anos. Segundo Rosana Areal de Carvalho, durante a Primeira República, ao ensino primário “não raro estava posto o compromisso de atender ao mercado, como resposta a uma nova sociedade que se buscava configurar, na qual o cidadão cumpria funções estritamente ligadas à sua posição social. O ensino primário, como nível escolar a ser expandido para todas as classes sociais, tinha especial significado para as camadas populares, qual seja o de preparar a criança para o mercado de trabalho. Não tanto no quesito profissional, cabendo lembrar que, para a primeira metade do século XX, ter o ensino primário representava um “capital” significativo, mas no tocante à formação moral, à valorização do trabalho em oposição ao conceito inerente à escravidão, ao amor à pátria e à disciplina” CARVALHO, R. Areal de. Ensino Primário em Minas Gerais no período republicano. In: CARVALHO, Carlos H. de; FILHO, Luciano. M. de F.; NETO, Wenceslau G.. **História da Educação em Minas Gerais: Da Colônia à República**. V. 3. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 369, 370). Nesse sentido, os objetivos para o ensino primário iam além da alfabetização e aquisição de conhecimentos básicos mas, destinado à educação dos filhos da “massa”, deveria civilizá-los ao trabalho, à disciplina e ao dever à pátria.

²⁰ É exemplo o livro de José Silvério Baia Horta *O hino, o sermão e a ordem do dia - Regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)* (2012), fruto da tese de doutorado do autor.

(1964-1985)²¹ sem, entretanto, ocuparem-se dos processos históricos que interpelam o começo da instituição da educação moral e cívica. Foi buscando a resposta para essa pergunta que senti a necessidade de recuar no tempo e, por vezes, no espaço. Além disso, separar, ou deixar em suspenso, o pressuposto da indissociabilidade entre educação moral e cívica, uma vez que moral (religiosa cristã católica) já está presente na história da educação no Brasil desde os jesuítas, mas não necessariamente o civismo. Portanto, a “novidade” foi, então, a educação cívica - ainda que por vezes ela tenha acontecido articulada à moral como uma só disciplina. Por conseguinte, é interpelar quando, onde, como, por que e para que se institucionaliza a educação cívica, - não necessariamente (des)vinculada à educação moral - no contexto da instauração da República no Brasil e suas décadas que antecedem 1930, o que nos interessa nesta dissertação.

Para abordar o tema amplo que traz dificuldades práticas de acesso às fontes dispersas dos nascentes estados da federação, optamos por nos concentrarmos em Minas Gerais. É válido alertar que esse estado não foi o pioneiro nas transformações que aqui nos interessam,²² embora já em 1883 tenha sido publicado, em nome do presidente da província de Minas Gerais, Antonio Gonçalves Chaves, o Regulamento nº 100 que versa novas determinações ao ensino público e particular e traz, nas disciplinas para as escolas normais da província, a obrigatoriedade da disciplina *Instrução moral, religiosa e cívica*²³ - o que acontece, inclusive, antes da capital Rio de Janeiro, que implementa a mesma disciplina somente em 1890 com o Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890,²⁴ que aprovava o regulamento da instrução primária e secundária do Distrito Federal.

Tendo em vista, portanto, as (in)tensões políticas e sociais nas primeiras décadas da República brasileira, na luta entre a tradição²⁵ e o novo e papel atribuído à educação diante

²¹ São exemplos as dissertações *A disciplina Educação Moral e Cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969-1978): diálogos e representações* (2017) de Edilene Maria Leite dos Santos e *Moral e civismo nos currículos das escolas do oeste catarinense: memórias de professores* (2007) de André Luiz Onghero.

²² Em pesquisa à Hemeroteca, foi possível identificar pelo jornal Diário de Pernambuco, que entre as disciplinas da Escola Normal da província de Pernambuco, está a *Instrução Moral e Cívica*, já em 1879, integrando a primeira cadeira do curso normal. Disponível em: <https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029033_05&Pesq=instruc%c3%a7%c3%a3o%20moral%20e%20civica&pagfis=22633>. Acesso em: 19 maio 2026.

²³ MINAS GERAIS. Regulamento nº 100 de 1883. O Doutor Presidente da Província, usando da autorização conferida no § 2º do art. 4º da Lei n. 2892 de 6 de Novembro de 1882, determina que, quanto ao ensino público e particular, se observe o seguinte. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG.

²⁴ DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 981**, de 8 de Novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaoorigina1-pe.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁵ A tradição a que nos referimos diz respeito à tradição monárquica e tudo aquilo que ela representaria àquela sociedade - questão que será aprofundada no capítulo 03.

dessas questões, questiona-se: Quem, onde, como, por que e para que institucionaliza a educação cívica em Minas Gerais? Para responder a essa questão, foi necessário se atentar à abrangência desse processo (curricular e territorial dentro do próprio estado), ao lugar ocupado por Minas Gerais na institucionalização da educação cívica, aos interessados em implementá-la nesse estado buscando sua identificação, a compreensão de suas ideias e justificativas acerca da regulamentação da educação cívica.

A pesquisa também possui um problema escalar: global-nacional-estadual-regional-local ou local-regional-estadual-nacional-global. Isto porque, é necessário compreender que, partir de Minas Gerais não significa analisar um fenômeno que é particular deste estado e está restrito aos seus limites geográficos. Conforme nos traz Rosana Areal de Carvalho, não havia um projeto nacional ou mesmo estadual de educação durante a Primeira República. Apesar das semelhanças, tratava-se de “projetos diversos pautados por grupos ou indivíduos, mesmo se considerarmos os limites estaduais”.²⁶ Nesse sentido, não seria possível afirmar

para os anos iniciais da República a existência de um projeto republicano nacional de educação, mas ações locais ou mesmo políticas republicanas essencialmente de âmbito estadual, como é o caso de edificações dos grupos escolares (...). O entendimento da educação como um problema nacional se fez concomitante à percepção dos limites das ações estaduais e das práticas coronelísticas.²⁷

Apesar desses limites, Minas Gerais é, neste período da história (e, talvez, nunca tenha deixado de ser), um estado com um sistema educacional (e também econômico, social, cultural) vasto e complexo, integrante de um Estado (em busca do) nacional também vasto e complexo. E, por sua vez, esse Estado nacional a que Minas Gerais é parte, está (des)articulado com dinâmicas políticas, culturais, sociais, econômicas e educacionais experienciadas também em outras partes do globo com mais ou menos proximidade daquelas que vivenciamos no Brasil e em Minas Gerais. Portanto, mudar a escala muda, também, o sentido da análise, uma vez que diferenças e semelhanças podem ser identificadas nos âmbitos local-regional-estadual-nacional-global.

Nesse sentido, não se propôs aqui, fazer uma história geral do processo de instituição da Educação Moral e Cívica no território de Minas Gerais, mas refletir sobre este processo desde as relações passado-presente pelas quais essa problemática chegou até mim enquanto

²⁶ CARVALHO, R. A. de. Ensino Primário em Minas Gerais no período republicano. In: CARVALHO, Carlos H. de; FILHO, Luciano. M. de F.; NETO, Wenceslau G.. **História da Educação em Minas Gerais: Da Colônia à República**. V. 3. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 368.

²⁷ VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas - SP, vol. 11, n. 1, p. 143-178, jan/abr. 2011, p. 153.

pesquisadora, entendendo que este processo entremeia dinâmicas e questões espaço-temporais que envolve diferentes escalas de análise e singularidades. Portanto, para refletir sobre a efetivação do processo de implementação da educação cívica no estado, evocamos, como estratégia metodológica de análise do problema, um lugar determinado como ponto de partida (ou de chegada?) legítimo: o Grupo Escolar Marcolino de Barros, da cidade Patos de Minas que, desde 1913, na mentalidade e/ou realidade dos patenses, fez parte desse sistema de ensino mineiro que levou a cabo a educação cívica em Minas Gerais e no Brasil. O Grupo Escolar Marcolino de Barros foi o primeiro do município de Patos, criado em 1913 por meio do Decreto nº. 4.065 de 23 de dezembro de 1913. Entretanto, só foi instalado em 04 de junho de 1917, quando teve seu edifício inaugurado. Sua inauguração estava em consonância com o movimento de criação de outros grupos escolares espalhados por Minas Gerais após a Reforma João Pinheiro que, com a Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906 autorizava o governo a reformar o ensino primário, normal e superior e incentivava a importância da criação dos grupos escolares para o desenvolvimento da instrução primária.

Considerando a complexidade do objeto, a pesquisa contou com um *corpus* documental variado. A vista disso, cadernos escolares com atas de exames, termos de instalação, visita, relatórios e atas de inspetores escolares e professores do Grupo Escolar Marcolino de Barros, legislações que versam sobre reformas educacionais em Minas Gerais, currículos escolares presentes nessas legislações²⁸, fotografias, livros, impressos, periódicos, foram fontes dessa pesquisa. Em razão dessa variedade de fontes, o trabalho tomou por base a metodologia de pesquisa bibliográfica e documental e lidou com fontes que estão divididas em duas frentes: documentos²⁹ oficiais (as legislações, os cadernos escolares com atas de

²⁸ As legislações e as atas estão disponíveis *online* no acervo do *site* da Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Link de acesso ao acervo: https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/5190/simple-search?location=%2F&query=&rpp=10&sort_by=score&order=desc&filter_field_1=subject&filter_type_1>equals&filter_value_1=Administra%C3%A7%C3%A3o+p%C3%BAblica.

²⁹ Jacques Le Goff, no texto *Documento/Monumento* nos mostra que, ao longo da história, monumento foi sendo caracterizado como um resquício/sinal do passado, algo que evoca esse passado como uma memória que pode ou não ser voluntária, enquanto o documento, sobretudo diante do positivismo, foi sendo compreendido como prova jurídica e/ou histórica, como algo que fundamenta um fato histórico e se apresenta como uma escolha do historiador, sempre atrelado a um texto escrito, porque este seria carregado de verdade. Neste trabalho, nos distanciamos da ideia do documento como prova histórica, como algo que detém a verdade de um passado histórico, compreendendo, assim como Le Goff, que “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” (LE GOFF, Jacques. *Documento/Monumento*. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2013, sem paginação), ele é, “antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver (...)” (*Ibidem*). Nesta pesquisa, o documento é, também, monumento recuperado cientificamente, resquício de um passado que se deseja investigar, questionar, não como prova deste passado, mas como fonte histórica. Paralelo a isso, a utilização do termo oficiais atrelado a documentos significa que essas fontes são de origem administrativa de Minas Gerais e

exames, relatórios de professores e termos de visita à escola) e impressos/periódicos com expressiva influência sobre as questões educacionais em Minas Gerais.

Partimos da compreensão de Faria Filho (1998) que toma a legislação educacional como um espaço, objeto e objetivo de lutas políticas, isto é, compreendendo a legislação não só como ordenamento jurídico, mas como linguagem e prática social.³⁰ A pesquisa buscou enfocá-las em suas diferentes dimensões o que permite, segundo o autor,

inicialmente, uma crítica às concepções mecanicistas da legislação, que, grosso modo, a entende como campo de expressão e imposição, única e exclusivamente, dos interesses das classes dominantes; em seguida (...) surpreender a legislação naquilo que (...) ela tem de mais uma possibilidade de interrelacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, às quais, atravessados pela legislação, vão desde a política educacional até as práticas da sala de aula.³¹

Nesse sentido, a pesquisa, apesar de preocupada com o processo de institucionalização da educação cívica - processo, esse, que parte de um ordenamento jurídico -, contrasta a legislação com outras fontes, a fim de colocá-la em diálogo com os aspectos que extrapolam seu ordenamento, refletindo sobre a dimensão prática e sócio-cultural, acessada por meio dos documentos do arquivo escolar e dos impressos. Compreendemos que parte dessa documentação escolar, conforme Faria Filho, “em se tratando dos relatórios das diretoras e dos inspetores, nossos documentos significam a própria lei em sua dinâmica de realização e, portanto, de ordenação das relações socioculturais”,³² no entanto, buscando identificar também os processos de resistência à dinâmica de controle do estado.

No que tange às legislações aprovadas no período analisado, é possível listar a Lei nº 281 de 16 de setembro de 1890, popularmente conhecida como Reforma Silviano Brandão, que se refere a uma nova organização da Instrução Pública no ensino primário; a Lei nº 41 de 03 de agosto de 1892, que dá nova organização à Instrução Pública do estado versando sobre todas as esferas do ensino; a Lei nº 439 de 28 de março de 1906, que reforma o ensino primário, normal e superior do estado; o Decreto nº 1.947 de 30 de setembro de 1906 que aprova o programa do ensino primário; o Decreto nº 3.405 de 12 de janeiro de 1912 que aprova o programa de ensino dos grupos escolares e demais escolas públicas primárias do

do Grupo Escolar Marcolino de Barros, contendo informações que tanto normatizavam o ensino, como almejavam prestar contas à Diretoria de Instrução a respeito deste no âmbito do Grupo Escolar, a fim de assegurar seu pleno funcionamento. É justamente essas intenções explícitas e outras que podem estar implícitas a essa documentação que resultam na sua condição de documento/monumento para sua devida investigação.

³⁰ FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

³¹ *Ibidem*, p. 98,99.

³² *Ibidem*, p. 95.

estado; o Decreto nº 6.655 de 18 de Agosto de 1924, que aprova o regulamento do ensino primário; o Decreto nº 6.758 de 1 de janeiro de 1925 que aprova o programa do ensino primário; o Decreto nº 7.970 de 15 de outubro de 1927 que aprova o regulamento do ensino primário e o Decreto nº 8.094 de 1928 que regulamenta o ensino primário.³³

Ruy Hermann Araújo Medeiros ao sistematizar o tratamento jurídico de arquivos no direito brasileiro, em especial os arquivos escolares, define que estes se constituem de “conjuntos de documentos produzidos ou recebidos por escolas públicas ou privadas, em decorrência do exercício de suas atividades específicas, qualquer que seja o suporte da informação ou a natureza dos documentos”³⁴. Afirma, ainda, que a finalidade desses arquivos seria se constituir como prova de direito de pessoas ou da administração. Todavia, para além disso, possuem um valor histórico-cultural, uma vez que, ao fornecerem informações como a oferta de vagas, frequência e evasão escolar, funcionamento da escola, aplicação de avaliações, questões de ordem pedagógica ou do cotidiano escolar etc., são, conforme Alessandra Cristina Furtado, “fontes fundamentais para o estudo dos processos de escolarização, da história das instituições escolares, da cultura escolar”³⁵. Essa documentação, como indício das práticas, permite “a compressão do processo de ensino, da cultura escolar e, consequentemente, da História da Educação”³⁶.

Em relação à documentação do arquivo escolar da Escola Estadual Marcolino de Barros, nossas fontes contam com atas de exames, termos/relatórios de visita à escola e termos de instalação e de promoção que datam de 1917 a 1930. Esse acervo foi registrado em cadernos escolares que foram consultados por meio de visitas ao acervo histórico do Grupo Escolar de Patos sob a guarda da Escola Estadual Marcolino de Barros. Como na maior parte dos relatos de pesquisas com acervos escolares, a documentação histórica inerente ao Grupo Escolar Marcolino de Barros está abrigada em uma espécie de porão da escola, uma pequena sala que fica nos fundos do seu edifício, próxima aos banheiros e ao galpão da quadra de educação física. Essa sala é bastante úmida, estava com as paredes mofadas e o vidro da janela quebrado. Os cadernos escolares estavam guardados dentro de um saco plástico no último escaninho de um armário de metal que se localizava no meio da sala e que também era habitado por um gato que provavelmente passou a morar naquela sala

³³ Essas legislações estão disponíveis online no acervo do site da Assembleia Legislativa de Minas Gerais.

³⁴ MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento. In: **COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO**. Anais. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003, p. 05.

³⁵ FURTADO, Alessandra Cristina. Os Arquivos Escolares e sua Documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. In: **CID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 2, n. 2, p. 145–159, 2011, p. 150.

³⁶ *Ibidem*.

devido ao espaço quebrado da janela e ao fato da sala ser um potencial habitat para animais dos quais ele poderia se alimentar.

A escola não possui um profissional especializado em arquivística e, por isso, a guarda dessa documentação histórica foi realizada por uma cantineira e pelo zelador da escola. Vale ressaltar que grande parte da documentação inerente ao cotidiano do Grupo Escolar em relação ao período pesquisado se perdeu devido a um incêndio e a inundações que ocorreram no espaço do edifício escolar em que o acervo se encontrava. Sobre suas décadas iniciais, somente um caderno escolar com as atas, relatórios e termos de visita e instalação e com cadernos de relatórios de excursões escolares foram preservados. A maior parte da documentação ainda preservada do acervo histórico da escola, data do período da Ditadura Civil Militar que, diferente do acervo pesquisado, encontra-se guardado em um armário planejado na secretaria da escola - o que facilita sua conservação. Essas questões relacionadas à conservação do arquivo escolar da Escola Estadual Marcolino de Barros pode, também, nos dar um indício do porquê o tema do civismo e da Educação Moral e Cívica têm sido abordados sobretudo na Ditadura Civil Militar e não na Primeira República, e que também demonstra os desafios inerentes a essa pesquisa, sobretudo no que tange ao acesso às fontes que poderiam nos proporcionar uma aproximação com aquele cotidiano escolar. Por fim, as fotografias que possuímos do Grupo Escolar não foram acessadas em seu próprio arquivo, mas no acervo histórico do Museu da Cidade de Patos de Minas que faz a guarda dessas fontes.

Na categoria dos impressos, temos o periódico *Revista do Ensino*, criada pela Lei nº 41 de 1892 que dava nova organização à instrução pública do Estado de Minas, com o intuito de “promover o desenvolvimento da instrução e educação no Estado, a reproduzir todos os atos oficiais a elas concernentes e a vulgarizar o conhecimento dos processos pedagógicos mais modernos e aperfeiçoados”.³⁷ A revista, que ficou a cargo da imprensa oficial do Estado de Minas, era destinada, sobretudo à comunidade escolar, de assinatura obrigatória para todos os professores e funcionários da instrução pública do Estado, de periodicidade quinzenal ou mensal. As primeiras publicações seriam feitas a partir de 1º de janeiro de 1893, porém, contou com a publicação de apenas três exemplares e, após isso, foi esquecida.³⁸ Todavia a revista foi retomada com publicações frequentes a partir de 1925 após novo decreto de 1924,

³⁷ MINAS GERAIS. **Lei nº 41 de 1892**, Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/41/1892/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

³⁸ SANTOS, Eli Ribeiro dos. **A educação da anormalidade na revista do ensino de Minas Gerais (1925-1940)**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2019, p. 42.

o Decreto nº 6.655, que determinou seu retorno, passando a ter publicação bimestral e média de 30 páginas.

A imprensa de Patos de Minas também fez parte da categoria dos impressos da pesquisa. O jornal *Cidade de Patos*, de publicação diária, foi fundado no ano de 1915 e circulou até 1917 e oferecia assinatura anual e semestral. Seu redator proprietário foi justamente o Dr. Marcolino Ferreira de Barros³⁹ (que, em 1917, dá nome ao Grupo Escolar Marcolino de Barros) e possuiu como redator chefe o Dr. Euphrasio José Rodrigues⁴⁰ que se tornou uma figura de respeito na sociedade patense por ter sido um farmacêutico, médico, advogado, político e escritor de jornal. *Cidade de Patos* não era um jornal puramente noticioso, uma vez que, as notícias do município, quando compartilhadas, eram transmitidas a partir de textos reflexivos e ufanistas, de forte cunho cultural.

Além de *Cidade de Patos*, a pesquisa contou com o jornal trimestral, *O Riso* que também teve sua primeira edição publicada em 1915 e circulou até 1917. Se caracterizava por ser um jornal literário, noticioso e crítico que contava com colaboradores diversos e que, apesar de especulações, não se tem conhecimento de quem foi seu proprietário. Ainda que afirmasse possuir redatores diversos, em 1917, mencionava *Juca&Comp.* como redatores, o que pode ser uma menção aos negócios de Joaquim José de Santana, conhecido como Juca Santana, que foi um fazendeiro, comerciante, juiz de direito, promotor, delegado e vereador do município de Patos de Minas, responsável pela doação do terreno para a construção do Grupo Escolar Marcolino de Barros.

Como se pode notar, a história da imprensa em Patos de Minas está alinhavada com a história do próprio Grupo Escolar: um projeto educativo mais amplo do qual a educação escolar fazia parte. Conforme Tânia Regina de Luca, “jornais e revistas não são (...) obras solitárias, mas empreendimentos que reúnem um conjunto de indivíduos, o que os torna projetos coletivos por agregarem pessoas em torno de ideias, crenças e valores que se pretende difundir a partir da palavra escrita”.⁴¹ É pensando nas ideias, crenças e valores que se pretendia difundir acerca da educação e seu papel, para os profissionais da educação (no

³⁹ Marcolino Ferreira de Barros (1870 - 1932) nasceu em Jaguarari, no estado da Bahia, se formou na Faculdade de Direito do Recife em 1893 e se mudou para Patos de Minas em 1895 após ser nomeado juiz municipal da cidade. Além de ter exercido a advocacia em Patos de Minas, foi presidente da Câmara Municipal de 1914 a 1918, um período marcado pelo progresso na cidade (luz elétrica, rodovia, serviço de água, instrução pública).

⁴⁰ Euphrasio José Rodrigues (1874 - 1957), nascido em Salvador, estado da Bahia, atuou como médico em Patos de Minas desde o início do século XX. Em 1907 foi nomeado promotor de justiça do município. Além da atuação enquanto médico e promotor de justiça, foi jornalista escrevendo para diversos jornais da imprensa local, como no jornal *O Trabalho e Cidade de Patos*.

⁴¹ LUCA, T. R. de. “História dos, nos e por meio dos periódicos.”. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. 2aed, v. 1., São Paulo: Contexto, 2008, p. 140.

caso da *Revista do Ensino*) e para a população patense (em relação aos jornais) que analisamos os números da *Revista do Ensino* entre 1925 e 1927, disponíveis *online* no *site Internet Archive*,⁴² e dos jornais *Cidade de Patos* e *O Riso* consultados no acervo do Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão de História (LEPEH) do Centro Universitário de Patos de Minas (Unipam), a fim de compreender quais são esses valores e como eles se articularam à educação cívica em um período em que ela estava consolidada como parte dos programas escolares, retornando como pauta importante no movimento da Escola Nova e da Associação Brasileira de Educação (ABE), conforme demonstrado pela historiadora Marta Maria Chagas de Carvalho⁴³ e ao papel da escola na Primeira República.

Os trabalhos acadêmicos sobre educação cívica e/ou aspectos do civismo na educação, geralmente, se dividem em duas frentes: de abordagem macro - os discursos cívicos em livros, revistas, periódicos e impressos escolares em geral; de recorte espaço-temporal específico - a atuação cívica nas escolas pela análise de disciplinas (caso da Educação Moral e Cívica), práticas educativas escolares e festas cívicas.

Na primeira frente é possível citar, novamente, o historiador Cleber Santos Vieira que, em sua tese de doutorado *Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e impressos escolares no Brasil republicano* (2008), analisou prefácios de livros e impressos escolares a fim de entender as diferentes formas de conceber o civismo em três momentos da história do Brasil: na Primeira República (1889-1930), na Era Vargas (1930-1945) e na Ditadura Militar (1964-1985).⁴⁴ O autor propõe uma investigação em duas instâncias: primeiro para entender o que os prefácios cívicos nos dizem sobre a história dos impressos escolares e segundo para compreender de que maneira o civismo e os valores que os circundam (cidadania, nação, pátria, democracia) foi representado nos prefácios dos livros e nos impressos escolares ao longo da história do Brasil.

Outro trabalho que atua nessa mesma frente é o de Ana Luiza de Vasconcelos Marques, *“O Almanach tudo desvenda... tudo ensina”: sociabilidades, mediação cultural e elementos cívico-educacionais nos impressos Brasil-Portugal (1899-1903)* (2019). Nessa tese, a autora analisa como intelectuais portugueses e brasileiros buscaram educar e instruir o povo utilizando elementos cívico-educacionais nas publicações do *Almanach Ilustrado do*

⁴² Revista do Ensino, publicação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais ao longo do XX. Internet Archive. Disponível em: <<https://archive.org/details/revista-do-ensino>>.

⁴³ CAPELATO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

⁴⁴ VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e os impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

Brasil-Portugal e do periódico *Brasil-Portugal: revista quinzenal ilustrada* entre os anos de 1899 e 1903, a partir da materialidade dos almanaques no que tange aos aspectos da educação cívica e a atuação dos intelectuais que escreveram esses impressos.⁴⁵

Também a tese de doutorado de Patrícia Santos Hansen, *Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República* (2007) trabalha nessa mesma linha de discursos cívicos e impressos, analisando como se deu a construção de um ideal de infância brasileira a partir de textos produzidos durante a Primeira República que se caracterizam, segundo a autora, por ser uma literatura infantil de feição cívico-pedagógica. A historiadora aborda como os ideais de civismo e patriotismo foram construindo valores e perspectivas de infância, cidadão, nação, trabalho etc., nos textos literários voltados ao público infantil de modo a inculcar em suas mentes esses ideais e valores ao compreender as crianças como o futuro da nação.⁴⁶

No campo da História Conceitual, Karina Clécia da Silva Guilherme, na tese *Educação Cívica: a história de um conceito no Brasil republicano* (2024) analisa a educação cívica como conceito, na Primeira República (1889-1930), no Estado Novo (1937-1945) e na Ditadura Civil Militar (1964-1985), a partir de livros didáticos e paradidáticos e da imprensa periódica, refletindo acerca das mudanças e permanências relacionadas aos sentidos atribuídos a esse conceito ao longo da história do Brasil.⁴⁷ A autora demonstra como o conceito foi adaptado às demandas políticas e sociais em cada um dos períodos analisados e, apesar dessas adaptações, a forma pela qual valores como patriotismo, ordem, disciplina e moral, corresponderam a um continuum deste conceito.

Quanto aos trabalhos que analisam a questão a partir de uma abordagem micro, partindo uma instituição em particular, a dissertação de mestrado de Rafael de Jesus Souza, *Ritos, vultos e símbolos: a educação para o civismo no Colégio Alberto Torres em Cruz das Almas, BA (1948-1985)* (2019), estuda a tentativa de implantação de uma cultura cívica na Juventude da cidade de Cruz das Almas a partir da Educação Moral e Cívica no Colégio

⁴⁵ MARQUES, Ana Luiza de Vasconcelos. **“O Almanach tudo desvenda... tudo ensina”: sociabilidades, mediação cultural e elementos cívico-educacionais nos impressos Brasil-Portugal (1899-1903)**. 2019. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

⁴⁶ HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

⁴⁷ GUILHERME, Karina Clécia da Silva. **Educação cívica: a história de um conceito no Brasil Republicano**. 2024. 263f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

Estadual Alberto Torres.⁴⁸ Também analisando um caso específico de implementação dos aspectos cívicos na educação, há a dissertação *Civismo e religião católica na cultura escolar da E. E. B. Professora Julieta Torres Gonçalves – Nova Veneza/ SC (1971-1985)* (2015), de Gilmara Duarte Plácido, que busca compreender como civismo e Igreja Católica se articularam nas práticas educativas da Escola Estadual Básica Profª Julieta Torres Gonçalves, também no período da Ditadura Militar, entre os anos de 1971 e 1985.⁴⁹

O ponto em comum entre essas dissertações não está somente no fato de elegerem uma instituição escolar específica para analisar as práticas de civismo no ensino, mas o recorte temporal que enfatiza o regime militar no Brasil, além do fato de ambas apontarem a disciplina Educação Moral e Cívica como o pontapé para a valorização/obrigatoriedade das práticas cívicas no ambiente escolar. Apesar de tratarem de um recorte temporal posterior à presente pesquisa, ofereceram importantes análises acerca de uma espécie de educação cívica ou para o civismo em ambientes escolares específicos e como ela ocorreu no cotidiano das instituições escolares - que, no nosso caso, trata-se do cotidiano do Grupo Escolar Marcolino de Barros.

São diversos os trabalhos que abordam a educação cívica como parte da Educação Moral e Cívica, sem enfatizá-la, especificamente. É o caso das dissertações *A Educação Moral e Cívica nos tempos da Ditadura Civil-Militar (Mariana - MG/1969-1975)* (2018) de Raquel de Jesus Evangelista, que estuda o desenvolvimento dessa disciplina no Grupo Escolar “Dom Benevides” em Mariana-MG e sua conversão para a promoção do ideário cívico religioso entre 1969 e 1975⁵⁰ e *A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)* (2008) de Vanessa Kern de Abreu que busca compreender o papel da Educação Moral e Cívica na fragmentação do ensino de História durante a Ditadura Militar e como ela visava mobilizar o país para a construção da pátria, de um Brasil Grande, por meio das atividades cívicas escolares.⁵¹ Essas dissertações também têm como ponto em comum com essa proposta o recorte espacial Minas Gerais refletindo

⁴⁸ SOUZA, Rafael de Jesus. **Ritos, cultos e símbolos: a educação para o civismo no Colégio Alberto Torres em Cruz das Almas, BA (1948-1985)**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

⁴⁹ PLÁCIDO, Gilmara Duarte. **Civismo e religião católica na cultura escolar da E. E. B. Professora Julieta Torres Gonçalves - Nova Veneza/SC (1971-1985)**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2015.

⁵⁰ EVANGELISTA, Raquel de Jesus. **A Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana-mg/1969-1975)**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018.

⁵¹ ABREU, Vanessa K. **A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

como a análise nesse estado oferece contribuições para pensar, a partir dele, os aspectos educacionais, morais e cívicos no Brasil.

Nossa pesquisa pretende explorar aspectos relegados nestes e em outros estudos sobre a temática ao buscar como objetivo geral compreender o processo de institucionalização da educação cívica em Minas Gerais, que nos leva à Primeira República e ao unir/articular aspectos presentes nos trabalhos de abordagem macro e micro, a partir de sua dimensão escalar. Apesar de tratar de uma investigação em um território específico que não versa sobre totalidade do país, o trabalho contribui para o entendimento de um processo inicial da implementação da educação cívica no Brasil, na medida em que esses processos, mesmo que limitados a um território, articulam-se com questões mais amplas. Nesse sentido, analisá-lo em Minas Gerais ajuda na compreensão desse processo, também, em linhas que extrapolam Minas Gerais enquanto um limite geográfico.

Para a apresentação dos resultados da pesquisa, estruturamos o texto em três capítulos. O primeiro capítulo “Os sujeitos que (re)clamam à formação cívica na república brasileira”, de caráter introdutório ao tema e à pesquisa, possui como pergunta central: civismo de quem para quem? O capítulo busca investigar os sujeitos em torno do clamor por uma educação cívica, isto é, que por meio da educação visam a formação de futuros cidadãos brasileiros a partir da construção de uma virtude cívica. À vista disso, também procura elucidar e tencionar aos primeiros, quais são os sujeitos afetados por essa educação cívica, partindo da experiência vivida pela própria pesquisadora, tendo em vista que as questões que nos demandam retornar aos primórdios da educação cívica partem do presente. Nesse sentido, traça o perfil social daqueles que clamam e (re)clamam pela/da educação cívica no passado-presente, presente-passado, acessados pelas fontes do acervo do Grupo Escolar Marcolino de Barros, da imprensa patense e de Minas Gerais, do acervo do *site Efeca de Patos*⁵² e da *Revista do Ensino*.

O segundo capítulo “Os espaços da educação cívica” objetiva analisar quais os espaços-tempos de disseminação da educação cívica ou de uma educação voltada ao civismo. Nesse sentido, o capítulo trabalha a dimensão teórica em torno do espaço, território e territorialidades, a partir da escola enquanto instituição Grupo Escolar, compreendendo que o

⁵² O *site* “Efeca de Patos” tem como objetivo, segundo o próprio criador do site - Eitel T. Dannemann -, promover um conteúdo de caráter informativo e educacional sobre Patos de Minas. De caráter memorialista, além de fotografias de acervos históricos do município, o *site* conta com transcrições de documentos a respeito da história da cidade, tais quais relatórios e cartas escritos por “figuras importantes” na formação e desenvolvimento da cidade, artigos e notícias publicados na imprensa patense, sendo, desse modo, um local importante de encontro com fontes para aqueles que almejam realizar pesquisas sobre a história de Patos de Minas.

projeto de institucionalização da educação cívica não esteve restrito ao espaço-tempo escolar. Por meio de fotografias, mapas, legislações e documentação inerente ao acervo do Grupo Escolar Marcolino de Barros, buscou-se (re)constituir onde e quando se institui a educação cívica. Além disso, o capítulo buscou analisar como os espaços e lugares da cidade galgaram o projeto cívico e civilizatório da república em Patos de Minas.

Por fim, o terceiro capítulo, “Por que educar para o civismo?” busca analisar as motivações que fizeram com que grupos intelectuais e políticos se movimentassem a fim de institucionalizar um modelo de educação cívica nas escolas mineiras e, de forma mais ampla, brasileiras. A partir da imprensa de Patos de Minas, da *Revista do Ensino*, das legislações que versam sobre os programas de ensino primário em Minas Gerais e de documentos do arquivo escolar do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o capítulo interpela as intenções por trás da busca pela efetivação da educação cívica nos currículos e no cotidiano das instituições escolares, das cidades e da população mineira.

CAPÍTULO I - OS SUJEITOS QUE (RE)CLAMAM À FORMAÇÃO CÍVICA NA REPÚBLICA BRASILEIRA

Reclamar é uma palavra de origem latina *reclamare*, formada pelo intensificativo *re*, que indica repetição ou oposição e *clamare*, que indica gritar ou chamar. Originalmente o termo latino significava protestar ou clamar repetidamente. Essa definição atrelada à ideia de protestar aparece no *Dicionário da Língua Brasileira* de 1832 como “negar, recusar o que se afirma, consente, julga”,⁵³ e no *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* de 1913 como “oppor-se. Protestar. Fazer impugnação”⁵⁴ e, em geral, este ainda é o significado mais usado quando em relação à palavra reclamar. Os dicionários também trazem a significação relacionada a clamar, sendo essa atrelada ao reclamo das aves. Essa é a primeira definição atribuída a *reclamar* no dicionário de 1832 de Luiz Maria da Silva Pinto ao afirmar que *reclamar* é “chamar a ave pelas outras. Chamar com o reclamo”,⁵⁵ que, por sua vez, é o terceiro significado que aparece no dicionário de 1913 (já que o segundo é exigir) ao definir que reclamar seria “attrahir (aves) com o reclamo de outra”⁵⁶ e, nesse sentido, o *Novo Dicionário da Língua Portuguesa* vai além ao trazer o significado de *reclamo*, que seria “clamor. Chamariz. Instrumento, com que o caçador imita o canto das aves que quer atrair. Ave, ensinada para atrair outras com o canto”.⁵⁷ O dicionário de 1913, também afirma que reclamar, enquanto clamar, pode ser “implorar, clamar por”⁵⁸ e reclamo também pode ser um “acto de chamar atenção. Recommendação, feita num jornal”,⁵⁹ isto é, reclamar também pode significar fazer propaganda.

No presente capítulo, “Os sujeitos que (re)clamam à formação cívica na república brasileira”, o verbo reclamar, relacionado à formação cívica compreende a súplica de uns junto a suas reivindicações e exigências que buscam reclamos para atraírem os pequenos pássaros brasileiros - isto é, as crianças - a voarem rumo ao engrandecimento e unificação da nação republicana brasileira. Ou melhor, a engaiolá-las nos moldes de uma educação e uma cultura capazes de moldá-las para a nação brasileira e republicana. Trata, ainda, da construção de uma propaganda na qual somente a educação cívica é tida como meio de

⁵³ PINTO, Luiz Maria da Silva. **Diccionario da lingua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832, p. 920.

⁵⁴ *Ibidem.*, p. 516

⁵⁵ *Ibidem.*, p. 920.

⁵⁶ *Ibidem.*, p. 516.

⁵⁷ *Ibidem.*

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ *Ibidem.*

solucionar os problemas brasileiros e constituir a pátria.⁶⁰ Reclamar também compreende a sutileza da queixa e protesto de outros que parecem engaiolados pela reclamação cívico-patriótica. No entanto, só é possível (re)clamar a partir de sujeitos.

Nesse sentido, de caráter introdutório ao tema e à pesquisa, o capítulo busca investigar os sujeitos em torno do processo de (re)clamar por/a uma educação cívica. Isso significa que o objetivo deste capítulo é investigar os sujeitos que, por meio da educação, visam a formação de futuros cidadãos brasileiros a partir da construção de uma virtude cívica, bem como os sujeitos que são alvo dessa (in)clémência e afetados por ela. Para isso, partimos da experiência vivida pela própria pesquisadora, tendo em vista que as questões que nos demandam retornar aos primórdios da educação cívica partem do presente. Desse modo, o capítulo busca traçar o perfil social daqueles que (re)clamam, em seus mais variados significados pela/da educação cívica no passado-presente, presente-passado, acessados pelas fontes do arquivo escolar do Grupo Escolar Marcolino de Barros, da imprensa patense e de Minas Gerais, do acervo do *site Efeca de Patos*⁶¹ e da *Revista do Ensino*.

1.1 - Civismo: um clamor latente

Embora a presente dissertação não tenha como objetivo último o estudo específico da cidade de Patos de Minas, ou da Escola Estadual Marcolino de Barros, foi desde este espaço vivido como estudante que as questões que orientam esta pesquisa começaram a se delinear em meu espírito, primeiro como sujeito/público-alvo, depois como pesquisadora. Foi ali que se instituíram as sensibilidades que deram o impulso inicial ao processo de elaboração teórica e metodológica deste trabalho que envolve um duplo processo de reflexão pessoal e acadêmica pelo qual busco interpelar o processo de institucionalização de uma educação cívica. Trata-se não de interrogar apenas a história de uma disciplina nomeada Educação Cívica, mas sim de um modelo/estrutura de educação pautada no civismo que foi pensada e, reivindicada desde o século XIX, e buscou ser implementada durante a Primeira República

⁶⁰ Apesar de já ser introduzida neste capítulo, este aspecto do reclame pela educação cívica como uma reivindicação e propaganda, ao mesmo tempo, será melhor trabalhado no terceiro capítulo “Por quê educar para o civismo?”.

⁶¹ O *site* “Efeca de Patos” tem como objetivo, segundo o próprio criador do site - Eitel T. Dannemann -, promover um conteúdo de caráter informativo e educacional sobre Patos de Minas. De caráter memorialista, além de fotografias de acervos históricos do município, o *site* conta com transcrições de documentos a respeito da história da cidade, tais quais relatórios e cartas escritos por “figuras importantes” na formação e desenvolvimento da cidade, artigos e notícias publicados na imprensa patense, sendo, desse modo, um local importante de encontro com fontes para aqueles que almejam realizar pesquisas sobre a história de Patos de Minas.

não só em Minas Gerais (estado em que me atenho para análise mais aprofundada), mas em todo Brasil. Essa questão mais ampla me suscitou não apenas um mergulho na história da educação de Minas Gerais, como também fez irromper memórias pessoais e reflexões de ordem subjetiva que podem ser enunciadas por um questionamento ora existencial, ora historiográfico: Por que me constitui assim, tão cívico-patriótica?

A fotografia abaixo é de 2006, ano da Copa do Mundo de futebol. Aos meus cinco anos de idade, um fotógrafo que ambicionava vender álbuns foi até a escola na qual eu cursava a Educação Infantil. Seu objetivo, certamente, era menos promover uma educação cívica pedagogicamente orientada do que lucrar com o sentimento patriótico dos pais, potencializado pela fotografia de suas crianças explorando a temática dos torcedores do Brasil em clima de Copa. Com sorte, esses pais seriam patriotas o suficiente para pagar pelo registro fotográfico que não planejaram fazer, sem se incomodar com a temática verde-amarela que caracterizavam o ensaio. Os meus pais, que sequer se interessam por futebol (antes e depois deste álbum), mantêm essa foto, em sua casa, ainda hoje estampada em um quadro na parede do quarto. Apesar da expectativa de lucro alheio, eu, como uma criança que à época já torcia veementemente para o Brasil, lembro-me de posar para a foto com muita empolgação, de desejar uma camiseta igual àquela, porque eu torcia para o Brasil. Tenho lembranças vagas daquele evento esportivo: assisti a um dos jogos da seleção na casa de meus avós. Lembro-me que roía a unha de ansiedade e de brigar com meus primos porque eles torciam contra o Brasil. Onde já se viu, torcer contra o Brasil?!

Figura 1: Ensaio fotográfico para Copa do Mundo de 2006.



Fonte: Acervo pessoal da autora.

Mas de onde vinha aquele meu precoce sentimento patriótico registrado em fotografia no ambiente escolar? É válido lembrar que a Lei nº 12.031, de 21 de setembro de 2009 foi assinada pelo vice-presidente José Alencar Gomes da Silva apenas três anos depois da foto. Na ocasião, Alencar ocupava a cadeira presidencial durante a ausência de Luiz Inácio Lula da Silva, que participava da Assembleia Geral das Nações Unidas.

Essa lei determinava a obrigatoriedade da execução do Hino Nacional uma vez por semana nas instituições públicas e privadas no ensino fundamental.⁶² Mas a legislação era, na realidade, uma alteração da Lei nº 5.700 de 1º de setembro de 1971⁶³ que, durante a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), dispunha não só sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais (sendo esses, a bandeira, o hino, as armas e o selo nacional), como determinava que, “Nas escolas públicas ou particulares, é obrigatório o hasteamento solene da Bandeira

⁶² BRASIL. **LEI Nº 12.031, DE 21 DE SETEMBRO DE 2009.** Altera a Lei no 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/112031.htm>. Acesso em: 19 maio 2026.

⁶³ A Lei nº 5.700 de 1º de setembro de 1971, na realidade, nunca foi revogada. O que parece ter ocorrido é um certo desuso dessa legislação no que tange à prática do hasteamento da bandeira atrelado à execução do hino nacional nas escolas. A diferença da Lei nº 5.700/1971 para a Lei nº 12.031/2009 é que a primeira, dispõe sobre a forma e a apresentação dos símbolos nacionais de maneira geral, enquanto a segunda se volta à obrigatoriedade explícita da execução do hino nacional nos estabelecimentos de ensino sendo que, a execução do hino nesses estabelecimentos não expressa a obrigatoriedade do hasteamento da bandeira.

Nacional, durante o ano letivo, pelo menos uma vez na semana”⁶⁴ que acompanhava, também, a execução do hino nacional que, conforme inciso segundo do artigo 25, deveria ser executado “Na ocasião do hasteamento da Bandeira Nacional, previsto no parágrafo único do art. 14”.⁶⁵

Eu não me recordo da Lei nº 12.031 de 2009 neste formato de obrigatoriedade, de caráter impositivo, ainda que seus moldes remontassem a uma prática do período ditatorial brasileiro, momento em que a nacionalidade pautada nos valores de tradição, família, propriedade privada e na ideia do Brasil como uma potência, foram abraçados e conduzidos pelos militares a partir de um viés repressivo. Consolidando uma nova fase do verdeamarelismo na história do país, conforme Marilena Chauí, a ditadura teria elencado a si mesma duas tarefas, sendo elas

a integração nacional (a consolidação da nação contra sua fragmentação e a dispersão em interesses regionais), a segurança nacional (contra o inimigo interno e externo, isto é, a ação repressiva do Estado na luta de classes) e o desenvolvimento nacional (nos moldes das nações democráticas ocidentais cristãs, isto é, capitalistas).⁶⁶

Essas tarefas, bem como a ideologia deste regime, foram difundidas não só por meio dos programas de rádio e televisão, mas também, através da disciplina Educação Moral e Cívica (EMC), que se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino como disciplina e prática educativa, por meio do Decreto-Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969, vinculado à Doutrina de Segurança Nacional (DSN) e idealizado por integrantes da Escola Superior de Guerra (ESG). A estratégia era introjetar os valores compartilhados pela ditadura nas crianças a partir da educação, na qual o estudo dos símbolos nacionais, como hino e bandeira, eram fundamentais para forjar pequenos cidadãos (ou pequenos soldados) brasileiros. Nesse sentido, por meio da Educação Moral e Cívica,

autoridades civis e militares do governo pretendiam controlar as atividades estudantis, disciplinar os pensamentos e os atos de alunos, pais e professores ao patriotismo. Tais medidas procuravam garantir a centralização do controle das ações escolares, a partir de recomendações aos professores, diretores e supervisores. Essas pretensões resultaram em estratégias que tinham como objetivo legitimar as ações do governo. Para tanto, foi necessário reforçar um ideário patriótico sob regras de conduta que valorizassem a obediência à lei, a ordem, a responsabilidade, a religião/fé, a

⁶⁴ BRASIL. **LEI Nº 5.700, DE 1º DE SETEMBRO DE 1971**. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15700.htm>. Acesso em: 20 maio, 2026.

⁶⁵ *Ibidem*.

⁶⁶ CHAUI, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 41, 42.

família, o culto à Pátria e aos símbolos e vultos nacionais e a fidelidade ao trabalho.⁶⁷

A EMC era, portanto, um “dispositivo para que as convicções do governo militar se instalassem no interior das escolas e fossem além, ultrapassando as paredes das salas de aula para atingir a sociedade”⁶⁸ e, além disso, “representava um mecanismo para atingir a população sobre a ideologia militar, que acabava de se instalar no país”.⁶⁹

No entanto, esse movimento não foi exclusivo da Ditadura Civil-Militar. Se, de algum modo (seja ele direto ou indireto, fundado ou infundado, a fim de ensinar os símbolos nacionais e valorizá-los ou modular crianças como futuros cidadãos sob certa ideologia), a Lei nº 12.031 de 2009 remonta à ditadura de 1964-1985, essa prática da Ditadura Civil-Militar pode ser reportada ao Estado Novo (1937-1945) - a ditadura de Getúlio Vargas. Apesar do Modernismo cultural das décadas 1920-30⁷⁰, durante a ditadura varguista,

⁶⁷ SANTOS, Edilene Maria Leite dos. **A disciplina Educação Moral e Cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969-1978): diálogos e representações**. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017, p. 57.

⁶⁸ EVANGELISTA, Raquel de Jesus. **A Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana-mg/1969-1975)**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018, p.53.

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ A década de 1920 ficou marcada por um anseio de mudança no mundo político, social e cultural que já fazia parte de movimentos intelectuais anteriores que, neste período, passa por uma efervescência na qual “O questionamento da ordem faz-se com base num ângulo de visão genericamente modernista, que, buscando o “brasileiro”, recoloca com muita força a preocupação com o nacional e o tema do popular”

LAHUERTA, Milton. “Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização”. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. p. 95. Nesse sentido, a missão dos intelectuais resulta na busca pela identidade nacional de modo que a literatura brasileira assume uma função cívico-pedagógica e, os intelectuais “são eleitos os “legítimos depositários da civilização”, tornando-se, portanto, os mais indicados para ensinar o amor pela pátria. Nesta perspectiva, eles devem se transformar em educadores, exercendo uma função eminentemente pedagógica na sociedade” VELLOSO, Mônica Pimenta. A BRASILIDADE VERDE-AMARELA: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 89-112. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/veloso_monica_a_brasilidade_verde_amarela_nacionalismo_e_regionalismo_paulista.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2025, p. 02. Entre as correntes do movimento Modernista, encontra-se a primeira fase do Verde-Amarelo. Os verde-amarelos enxergam na tradição, um valor fixo, imutável, razão da brasilidade, rememorando “o período colonial como o momento áureo de nossa civilização devido à integração pacífica entre o elemento colonizado e o colonizador. A cultura brasileira é sempre percebida como uma esfera isenta de conflitos, onde reina a integração e a harmonia. O elemento tupi é eleito o cerne da nacionalidade brasileira por simbolizar a passividade, identificada como canal perfeito de absorção étnica e cultural. (...) consideram a tradição valor que extrapola o contexto histórico. (...) transcende o tempo cronológico para se fixar no espaço, no mito das origens. Este mito cria um tempo ideal que deve ser revivido, retomado, pois nele reside a brasilidade” VELLOSO, Mônica Pimenta. A BRASILIDADE VERDE-AMARELA: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 11, 12. Enxergam no estado de São Paulo, o cerne/guia da nacionalidade brasileira rumo ao progresso, ao “Brasil amadurecido”, visto que, o fenômeno bandeirante paulista proporcionou a integração do território nacional e, recusando a ideia da “trindade racial”, defende o “nacionalismo integralizador” que é, inclusive, capaz de integrar o imigrante, tal qual fez São Paulo. VELLOSO, Mônica Pimenta. A BRASILIDADE VERDE-AMARELA: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, pp. 12-17.

a luta contra a dispersão e a fragmentação do poder enfeixado pelas oligarquias estaduais (ou a chamada “política dos governadores”) e a afirmação da unidade entre Estado e nação, corporificados no chefe do governo, levaram, simbolicamente, à queima das bandeiras estaduais e à obrigatoriedade do culto à bandeira e ao hino nacionais nas escolas de todos os graus.⁷¹

A partir da ideia de que o país sofria não só ameaças externas, mas internas (que identificaram como comunistas), o Estado Novo atrelou a necessidade de defesa nacional e segurança da Pátria à educação, de modo que a ela foi atribuída a responsabilidade de assegurar a ordem e “difundir a imagem da Pátria, explicar a estrutura do Estado, difundir os princípios da preservação da família, inculcar o amor ao trabalho, ensinar o uso lícito da propriedade, pregar a tolerância religiosa, educar para a sociabilidade”⁷². Também no Estado Novo, o ritual de hastear a bandeira e cantar o hino nacional foi obrigatório a fim de afirmar a nação e o trabalho como forma de engrandecê-la.⁷³

As discussões relacionadas à Lei nº 12.031/2009, sobretudo no momento de sua sanção, contrastavam sua associação ao período ditatorial a um certo reconhecimento da necessidade de iniciativas capazes de estimular o civismo nas crianças. O mais interessante é que sua associação à Ditadura Civil-Militar brasileira não necessariamente indicava uma visão crítica e negativa da legislação. É possível notar esse aspecto em um artigo publicado no *site* do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (SindUTE/MG), no qual a preocupação expressa a respeito da legislação e sua relação com o período ditatorial

⁷¹ CHAUÍ, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. Fundação Perseu Abramo, 2000, p. 37.

⁷² FILHO, Lourenço. 1937. *apud* HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 38.

⁷³ Um aspecto interessante encontrado na moral e cívica tanto na Ditadura Civil-Militar quanto nas ideias educativas difundidas pelo Estado Novo, são aquelas que colocam luz à formação para o trabalho e/ou o trabalho como um valor a ser cultivado. No Decreto-Lei nº 869/1969, entre as finalidades da disciplina Educação Moral e Cívica, a fidelidade ao trabalho se equipara à necessidade de obediência às leis e a necessidade de integração da comunidade, isso porque o trabalho está atrelado a um certo controle disciplinar mas também é importante para o progresso que se almeja (EVANGELISTA, Raquel de Jesus. **A Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana-mg/1969-1975)**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018, p. 55-58). Também no Estado Novo, o trabalho é enfatizado, visto que, “o trabalho se tornou um meio de regenerar a nação, ao mesmo tempo que se apresentou como sinônimo de realização moral. (...) Este também se conectava ao valor da disciplina, uma vez que ela seria imprescindível para a produtividade do trabalho e ao mesmo tempo uma consequência dele” MOTA, Kauany Soares. **Entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as Cartilhas Escolares do DIP: educação e nacionalismo (1930 - 1945)**. 2023. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023, p. 13. Nessa perspectiva, nacionalismo, educação e trabalho estão associados tanto no Estado Novo como na Ditadura Civil-Militar, “sendo a educação o meio de se preparar para o trabalho e juntos promovendo os fundamentos para o progresso e formação da nação cívica-patriótica” (*Ibidem*).

seria a execução do hino nacional como uma mera “burocratização e normatização do pensamento pátrio”,⁷⁴ tal qual a Lei n.º 5.700/1971, afirmando que

Apenas o lado cerimonioso, sacralizado, não vai atingir o coração e a mente dessa criança/jovem. Esse valor cívico deve ser cultivado de forma ativa, de forma reflexiva e relacionada a prática do aluno. Só cantar o hino por cantar em uma cerimônia é pouco. Esse trabalho deve se relacionar com a sala de aula, com questão pátria desmistificada. Amor à pátria é amor aos semelhantes, é amor a natureza, é conservar as coisas públicas, respeitar as leis e participar da vida pública.⁷⁵

Considerando esse histórico, parece não ter sido casual que a legislação tenha sido assinada pelo vice-presidente, filiado ao Partido Liberal e representava a face conservadora do Governo Lula. O projeto de Lei 2.301/2000⁷⁶ tinha sido proposto anos antes do seu sancionamento, em 10 de janeiro de 2000, por Lincoln Portela, um deputado mineiro, também conservador, ligado à Igreja Batista com a seguinte justificativa:

pela carência em que vivemos da noção de patriotismo e Civismo, principalmente por parte da nossa Juventude. O Hino Nacional deve representar para a sociedade a busca constante para o crescimento da pátria, acarretando consequentemente um avanço pessoal em todos os níveis, sejam eles culturais, econômicos ou Sociais. A nossa Juventude, já tão carente em vários aspectos sociais, necessita de um maior senso de patriotismo e civismo e nada melhor do que a prática de cantar o Hino para torná-lo cada vez mais familiar em seus sentimentos.⁷⁷

Por outro lado, o civismo como pauta educacional não aparece somente atrelado à face conservadora dos governos de estado, tendo em vista que é durante a trajetória de Dilma Rousseff enquanto presidenta da república brasileira que a Lei nº 12.472 de 1º de setembro de 2011 é publicada e entra em vigor. Essa Lei acrescenta o parágrafo sexto no artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), determinando que o “estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal

⁷⁴ BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. De um povo heróico, um brado retumbante. **SindUTE somos todos nós**. Disponível em: <<https://sindutemg.org.br/noticias/de-um-povo-heroico-um-brado-retumbante/>>. Acesso em: 20 maio, 2026.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ O mais interessante da conexão deste projeto de lei com o conservadorismo, é notar as figuras que estão envolvidas em todo o processo de proposta da legislação até sua sanção. José Alencar, vice-presidente que assina a Lei nº 12.031/2009, era filiado ao partido liberal que, mais tarde, passaria a ser o partido de Lincoln Portela e de Jair Bolsonaro enquanto presidente do Brasil, já em 2021. No entanto, a ligação de Bolsonaro com o projeto de Lei 2.301/2000 não diz respeito somente ao partido no qual seu autor e seu sancionador se aliaram, mas, ao fato de Bolsonaro ter sido o segundo relator do projeto de lei, todavia, sem ter apresentado nenhuma emenda.

⁷⁷ BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.301, de 2000. Determina a obrigatoriedade da execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino primário e médio. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, ano 40, n. 5, 13 jan. 2000. p. 1439.

nos currículos do ensino fundamental”.⁷⁸ Isso nos mostra que a pauta da educação cívica e do civismo possui nuances, transitando entre grupos com intenções mais ou menos semelhantes.

Enquanto criança não me recordo se a Lei 12.031/2009 trazia à tona essa memória da prática ditatorial verde-amarela e que, devido a isso, seus objetivos deveriam ser questionados. O que me recordo é de, por volta dos meus oito/nove anos, deixar a sala de aula em direção ao pátio da escola e, em filas organizadas por ordem de altura, meninos e meninas eram separados, orientados a colocar a mão direita no peito e cantar o hino nacional enquanto professores hasteavam a bandeira. Era um momento em que toda a escola, com muita ordem, reunia-se no mesmo lugar para saudar a bandeira e o Brasil motivados por profissionais da educação ciosos por afastar de si a ameaça de “contravenção, sujeito o infrator à pena de multa de uma quatro vezes maior o valor de referência vigente no País, elevada ao dobro nos casos de reincidência”.⁷⁹

Não me recordo de ter ido muitas vezes ao pátio repetir este ritual. No entanto, lembro que, para alguns colegas, era hora de “matar” um pouco da aula. Outros sequer se comportavam na fila porque achavam tudo aquilo desnecessário. Lembro-me de perceber, em alguns professores, um certo incômodo que eu não sabia dizer se estava relacionado ao comportamento desses colegas que faziam gracinhas e conversavam enquanto o hino tocava, ou se dizia respeito ao próprio ato de precisar reunir toda escola a fim de cantar o Hino e hastear a bandeira no contexto de um governo popular que repetia rituais caro ao Estado Novo e à Ditadura Civil-Militar. O que eu realmente lembro é de cantar o hino do Brasil, olhando para a bandeira, com muito orgulho. Sentia-me importante, não como uma pequena soldado da pátria, mas como os jogadores no campo, embora as duas personas possam ser metaforicamente aproximadas.⁸⁰ Sentia-me orgulhosamente brasileira. E com todo meu orgulho, talvez, o impacto do verde amarelo na copa que assisti e a implementação dessa

⁷⁸ BRASIL. **LEI Nº 12.472, DE 1º DE SETEMBRO DE 2011.** Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12472.htm#art1>. Acesso em: 19 maio 2026.

⁷⁹ BRASIL. **LEI Nº 5.700, DE 1º DE SETEMBRO DE 1971.** Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5700.htm#art39p>. Acesso em: 19 maio 2026.

⁸⁰ “É possível observar que o futebol, na atualidade e já há bastante tempo, contém um grande espectro de expressões relativas ao domínio “guerra” [...]. Se em uma extremidade da escala, encontram-se mapeamentos metafóricos de conceitos clássicos de guerra, como capitão (substantivo agente), atacar (verbo de ação), tiro (substantivo de atividade) e defensivo (adjetivo); no outro extremo há expressões mais vagas ou gerais, relativas à extensão do mesmo domínio, sejam palavras de luta, violência ou competição, como vencedor (substantivo agente), bater (verbo de ação), falha (substantivo de atividade) e perigoso (adjetivo)”.

BERGH, Gunnar. (Mid-Sweden University). Football is War: A Case Study of Minute-by-minute Football Commentary. **Veredas on-line.** Metáforas na Linguagem e no Pensamento. Temática, UFJF, Juiz de Fora, v. 2, 2011, p. 83-93, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25079>>. Acesso em: 19 maio 2026. (Tradução nossa).

legislação que me faziam cantar o hino e hastear a bandeira todas as semanas, tenha surtido, em mim, o efeito que a Copa de 1970 (no contexto ditatorial) surtiu na geração de meus avós e pais, de modo que a vitória da seleção “foi identificada com a ação do Estado e se transformou em festa cívica”.⁸¹

Outra recordação que tenho deste período de 2009 em que cantávamos o hino e hasteamos a bandeira na escola, era de que muitas crianças não sabiam a letra do hino - algo que me gerava estranhamento. Quando criança os livros didáticos entregues pelo governo de Minas Gerais, possuíam a letra do hino no verso de cada livro. Tenho memórias de, por vezes, quando ia fazer as tarefas passadas para casa pelos professores, procrastiná-las cantando o hino nacional, acompanhando a letra na contracapa. Ainda hoje, pessoas que não sabem cantar o hino do Brasil me geram um certo estranhamento, uma vez que, não consigo me lembrar de uma idade em que eu não soubesse pelo menos a primeira parte de sua letra - parte, essa, executada nos jogos da seleção brasileira de futebol.

Embora por muitos anos eu não tenha tido consciência, fui moldada por esses símbolos cívico-patrióticos e segui esses rituais internalizados. Com o passar dos anos, me tornei uma pessoa menos patriota porque, com as eleições de 2018, entendi que venerar o hino, a bandeira e o verde amarelo do meu Brasil, passou a configurar, na minha percepção de adolescente, uma linha tênue entre ter orgulho do país e utilizar seus símbolos como armas ideológicas contra sua própria população que, hoje, compreendo já existia antes. Conforme abordado por Diéssika Costa Silva e Gilberto César de Noronha⁸² ao analisar a trajetória política de Jair Bolsonaro a partir do acervo do jornal *Folha de São Paulo*, sobretudo, aproveitando-se de manifestações e movimentos que ascenderam desde 2011 contra a corrupção, o governo de Dilma Rousseff e aumento das tarifas de ônibus em São Paulo, “Bolsonaro não mobiliza, mas pega carona na retomada do uso dos símbolos nacionais que já vinham sendo usados nas manifestações de 2013, contra o aumento da tarifa, contra a FIFA e nos movimentos fora Dilma”⁸³ de modo a utilizar dos símbolos nacionais como “ferramenta partidária das eleições de 2018, na qual, (...) Jair Messias Bolsonaro, intensificou o uso dos signos emocionais como forma de puxar seu eleitorado, de promover a adesão a determinadas ideias políticas, numa amplitude inédita, em razão das novas tecnologias”.⁸⁴

⁸¹ *Ibidem*, p. 32.

⁸² SILVA, Diéssika Costa; NORONHA, Gilberto César de. Os signos emocionais e a gestão das paixões políticas: sobre os (des)usos dos símbolos nacionais no governo Bolsonaro. **Boletim Historiar**, vol. 09, n. 04. Out./Dez. 2022, p. 03-24. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/18552>> . Acesso em: 19 maio 2026.

⁸³ *Ibidem*, p. 13.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 14.

Esse processo de apropriação desses símbolos fez com que, aquilo que de maneira inconsciente eu reproduzi, começasse a ser, por mim, questionado, dando início a um processo de “despatriotização”.⁸⁵ Ao passo que eu me desvinculava desta face/constituição cívico-patriótica, exercitada na educação escolar, a necessidade do civismo se colocava ainda uma vez como questão de primeira ordem no cotidiano dos brasileiros e, também, no meu, atualizando, no presente, questões históricas que remontam ao início da república brasileira.

Já em 1897, Manoel Bomfim escreveu:

Somos um povo sem tradições, sem correntes de opiniões, sem correntes sociais fortemente constituídas. A par disso estamos organizados em República federativa, sob a forma a mais lata possível. Que nos resta fazer, se nos queremos conservar como uma nacionalidade única? Criar o mais cedo possível, um espírito público, levar a todos os ânimos o sentimento de uma pátria única, afinar, de um extremo ao outro do país, o amor do Brasil comum. E o que está naturalmente indicado para isso como o mais conforme nossa situação especial, à nossa crise social é desenvolver unificando e nacionalizando a escola primária - que são urgentíssimas para a República e para a pátria. (...) enquanto a maioria dos brasileiros não estiver no caso de compreender seus direitos e deveres cívicos, só teremos o governo da nação como a expressão de um poder pessoal. O remédio contra isso está exclusivamente na instrução popular, capaz de criar o que se pode chamar de uma alma nacional, lúcida, sã, caracterizada e forte.⁸⁶

Tais questões, longe de estarem superadas, atualizavam-se no momento em que desenvolvia essa pesquisa. Em viagem, de Uberlândia à minha cidade natal, no dia 29 de maio de 2024, com um grupo de carona contendo cinco pessoas desconhecidas: o motorista, um casal de jovens e uma mulher. As idades do grupo eram bem variadas: dos vinte e poucos aos cinquenta anos, isto é, tratava-se de um carro com cinco pessoas de gerações diferentes, com vivências diversas. Apreciando a experiência da viagem, eu ouvia as conversas que aconteciam no carro, até que fui questionada sobre o que fazia na universidade. Conteí que me graduei em História e me perguntaram se tinha escolhido esse curso porque queria ser professora. Respondi afirmativamente e, a partir disso, a pauta dos diálogos seguintes foram aquilo que identificaram como um grande problema da educação hodierna:

Motorista [de aproximadamente 50 anos]: Tem que gostar demais pra ser professor! Eu admiro quem é. Hoje em dia não se pode fazer mais nada na escola. Os meninos não têm compromisso e responsabilidade com mais nada. Uma amiga minha, que é professora, disse que nem o hino vem escrito nos livros mais! Na minha época, a gente hasteava a bandeira e cantava o hino toda sexta-feira.

O jovem [que aparentava não ter mais que 20 anos]: Quando eu estudei, hasteava a bandeira toda semana também. A gente aprendia o hino na escola.

Motorista: Tava vendo um vídeo na internet de um homem que parava as pessoas na rua e pedia elas pra cantar o hino. Ninguém sabia cantar! Eu acho isso um absurdo! A criança tem que aprender o hino, tem que hastear a bandeira, tem que conhecer a história do país dela pra aprender a respeitar o país.

⁸⁵ Despatriotização - ato ou efeito de deixar de ser patriota. Esse conceito não existe na língua portuguesa, mas, caso existisse, acredito que seria esse seu significado.

⁸⁶ BOMFIM, Manoel. Nacionalização da escola. In: GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga (Coleção Educadores - MEC), 2010, p. 66.

Mulher [que parecia ter por volta de 35 anos]: É... saber essas coisas é importante para conhecer a nossa história né?⁸⁷

Já como pesquisadora da temática da educação cívica, as falas colocadas pelos meus colegas de viagem me impactaram de uma forma diferente daquelas minhas lembranças de infância. Esse jovem, assim como eu, provavelmente teve sua formação escolar impactada pela legislação nº 12.031 de 2009. O motorista, com seus aproximadamente 50 anos, também pode ter sido impactado por outras normativas e culturas escolares que priorizam uma educação voltada ao civismo (talvez aquelas do período ditatorial, influenciados pela nova onda de verdeamarelismo e de patriotismo da direita no Brasil). Diferente de mim, o momento de ruptura com essas culturas escolares, para eles, não havia chegado, até o momento daquela viagem. E mesmo com tantas diferenças geracionais, de Manoel Bomfim em 1897 aos meus colegas de carona dos dias de hoje, separados por mais de um século, a educação cívica ou a educação para o civismo estão na ordem do dia! Ela é uma pauta para os brasileiros, dos diálogos no cotidiano, às legislações e à gestão das paixões políticas.

Uma vez que a função de um símbolo “não é apenas instituir uma classificação, mas também introduzir valores, modelando os comportamentos individuais e coletivos e indicando as possibilidades de êxito dos seus empreendimentos”,⁸⁸ os símbolos nacionais passam a aparecer “em determinados projetos políticos de nação, em posicionamentos político-partidários mormente orientados por princípios autoritários (...) para construção da identidade”,⁸⁹ operando o imaginário social e “construídos a partir da experiência dos agentes sociais, mas também a partir dos seus desejos, aspirações e motivações”.⁹⁰ O controle do imaginário social, dos símbolos, de sua utilização e reprodução, “assegura em graus variáveis uma real influência sobre os comportamentos e as atividades individuais e coletivas, permitindo obter resultados práticos desejados, canalizar as energias e orientar as esperanças”,⁹¹ tendo sido, portanto, essenciais em diferentes momentos da história. Mas, o questionamento que ressoa no que tange à gestão dessas paixões políticas a partir da manipulação desses símbolos (ou mesmo na educação cívica), é quais são os desejos e motivações desses usos?

⁸⁷ Notas de pesquisa.

⁸⁸ BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social” In: **Leach, Edmund et Alii. Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, p. 311.

⁸⁹ SILVA, Diéssika Costa; NORONHA, Gilberto Cézar de. Os signos emocionais e a gestão das paixões políticas: sobre os (des)usos dos símbolos nacionais no governo Bolsonaro. **Boletim Historiar**, vol. 09, n. 04. Out./Dez. 2022, p. 13.

⁹⁰ BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social” In: **Leach, Edmund et Alii. Anthropos-Homem**. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985, p. 311.

⁹¹ *Ibidem*, p. 312.

No ano de 2019, sob o governo Bolsonaro (2019-2022), o Decreto nº 10.004 instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM),⁹² desenvolvido pelo Ministério da Educação junto ao Ministério da Defesa, que determinava, entre outras coisas, a “promoção de atividades com vistas à difusão de valores humanos e cívicos para estimular o desenvolvimento de bons comportamentos e atitudes do aluno e sua formação integral como cidadão em ambiente escolar externo à sala de aula”.⁹³ O decreto foi instituído a partir do argumento de que essa iniciativa seria capaz de proporcionar uma melhora na qualidade do ensino. Todavia, foi revogado em 19 de julho de 2023, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, mediante justificativa de que a gestão escolar compete apenas aos profissionais da educação, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) não prevê essa possibilidade a militares ou qualquer outro profissional que não seja da área da educação.⁹⁴

Ainda durante o governo de Bolsonaro, outro esforço em prol da educação cívica esteve relacionado à elaboração e publicação, em 2021, do *Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023*.⁹⁵ O referido edital, ao tratar dos critérios de análise de livros de História, distanciando-se de outros editais publicados em anos anteriores, substituiu a exigência de abordar a cultura e história dos povos indígenas, da África, dos afrodescendentes, a participação das mulheres na história, a superação de toda forma de violência de maneira detalhada e específica, contando com suas particularidades, por critérios genéricos que apagam as diferenças, as desigualdades e os processos de resistência de diferentes grupos - e que são partes importantes do Brasil e sua formação histórica, social, cultural, econômica e política. Como exemplo disso temos o critério 2.3.6 que afirma a necessidade de

⁹² É interessante notar que o discurso que acompanha o PECIM, levanta pautas como o trabalho em comunidade, a responsabilidade com o coletivo e o respeito por princípios democráticos, ao passo que o programa tenha sido instituído por meio de um decreto que se constitui por um ato normativo diretamente realizado pelo poder executivo, isto é, pelo presidente do país, cuja validade é instantânea a sua publicação. Neste caso, não houve uma elaboração do decreto aberta ao diálogo com os profissionais da educação e/ou as comunidades escolares para debate sobre a construção/implementação do programa - o que demonstra um afastamento das pautas abordadas no discurso de defesa e institucionalização do PECIM.

⁹³ BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.004**, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>. Acesso em: 19 maio 2026.

⁹⁴ SOUZA, Murilo. Projeto revoga programa de escolas cívico-militares do governo Bolsonaro. **Câmara dos Deputados**, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/944526-projeto-revoga-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 19 maio 2026.

⁹⁵ Lembrando que, apesar do edital estar associado aos materiais didáticos que passariam a ser adotados a partir de 2023, já no governo Lula, para que haja tempo viável de inscrição e seleção dos livros, o edital é construído e publicado anos antes, neste caso, ainda em 2021 sob o governo de Jair Bolsonaro.

Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidade e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis.⁹⁶

Este critério coloca de forma genérica a abordagem das particularidades, vivências e resistências entre os diferentes gêneros e povos ao longo da história como se tudo tivesse? resultado “num só” e se todas as questões decorrentes dessas diferenças tivessem sido superadas o que, atrelado a outros critérios, reforça este caráter generalista, como o critério 2.3.7 “Promover positivamente a imagem do Brasil e a amizade entre os povos”.⁹⁷ Por sua vez, o critério 2.3.8 reforça ainda mais estes aspectos que tentam uniformizar os povos e a história ao colocar o civismo em pauta com a exigência pela promoção de “valores cívicos, como respeito, patriotismo, cidadania, solidariedade, responsabilidade, urbanidade, cooperação e honestidade”,⁹⁸ comuns à educação cívica da Primeira República, do Estado Novo e da Ditadura Civil-Militar.

Por sua vez, apesar da revogação do PECIM em 2023, o governo de Minas Gerais (como de outros estados da federação) resolveu manter as instituições que faziam parte do programa, com a implementação da Política Educacional de Gestão Compartilhada das Escolas Cívico-Militares durante o ano de 2024, em parceria com o Corpo de Bombeiros Militar de Minas Gerais (CBMMG). Em divulgação da iniciativa por meio do *Agência Minas*, o governo do estado alegou que o modelo pedagógico estava em consonância com o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e com o Programa de Convivência Democrática a partir de quatro pilares: a formação humana, o civismo, a cidadania e a colaboração (mas sem deixar claro ao que essa colaboração se relaciona). O intuito é “o desenvolvimento de competências socioemocionais com o objetivo de cultivar o civismo, a liderança, o espírito de equipe, o compromisso e a responsabilidade com a ética e os valores humanos”,⁹⁹ de modo que o civismo seja “trabalhado por meio da conscientização da

⁹⁶ BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 08 de junho de 2021, p. 40.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ *Ibidem*.

⁹⁹ Governo de Minas anuncia modelo de gestão compartilhada das escolas cívico-militares em parceria com o Corpo de Bombeiros Militar. *Agência Minas*, 31 de Janeiro de 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-modelo-de-gestao-compartilhada-das-escolas-civi-co-militares-em-parceria-com-corpo-de-bombeiros-militar/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

importância da comunidade e sociedade acima dos interesses individuais, envolvendo o compromisso com o bem coletivo e respeito pelos princípios democráticos”.¹⁰⁰

Visando uma nova etapa do Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais (que está instituído em nove escolas da rede estadual), o governo do estado, no ano de 2025, buscou a ampliação do modelo. Nessa nova etapa, 728 escolas da rede foram selecionadas para realizar, em caráter obrigatório, uma consulta pública à comunidade escolar cuja proposta, segundo Igor de Alvarenga, Secretário de Educação de Minas Gerais,

é uma escuta democrática, em que a escola, seus profissionais, estudantes e famílias têm papel central na decisão. O objetivo é fortalecer a educação pública com um modelo que já tem mostrado bons resultados em Minas Gerais, sempre com foco no diálogo, na cooperação e na valorização do papel social da escola.¹⁰¹

O documento *Perguntas e Respostas objetivas sobre o Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais*, publicado pela Secretaria de Educação do estado com a finalidade de apresentar mais sobre o Pecim durante essa etapa de consulta às escolas, ressaltava que o programa não se tratava de uma nova modalidade de ensino ou de um programa de militarização das escolas. O objetivo do programa, segundo o documento, seria

integrar valores cívicos, éticos e disciplinares ao cotidiano escolar, promovendo a formação integral dos estudantes e contribuindo para um ambiente educacional mais seguro, organizado e acolhedor. Visa avançar em dimensões da formação estudantil, abordando aspectos comportamentais, morais e democráticos.¹⁰²

Este documento afirma, ainda, que “os profissionais militares atuam como colaboradores em atividades cívico-pedagógicas, focando no apoio à gestão e à convivência, sem assumir funções pedagógicas ou interferir no currículo”.¹⁰³ Entretanto, não fica claro quais atividades cívico-pedagógicas serão assumidas pelos militares ou mesmo qual o papel desses militares neste ambiente escolar.

De acordo com o *site* oficial da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, ressaltando os “bons resultados” das escolas cívico-militares, na Escola Estadual Princesa Isabel (uma entre as nove instituições que aderiram ao modelo), a taxa de evasão escolar caiu

¹⁰⁰ *Idem*.

¹⁰¹ Governo de Minas consulta comunidade escolar para possível ampliação das Escolas Cívico-Militares. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, 10 de julho de 2025. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-consulta-comunidade-escolar-para-possivel-ampliacao-das-escolas-civico-militares/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹⁰² Perguntas e Respostas objetivas sobre o Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/07/PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-SOBRE-O-PROGRAMA-DAS-ESCOLAS-CIVICO-MILITARES-EM-MG.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

¹⁰³ *Ibidem*.

de 4,92%, em 2022, para 2,96%, em 2023, ao passo que a taxa de aprovação no ensino fundamental 92% e no ensino médio a 82,8%, enquanto o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ensino médio subiu de 5,1, em 2019, para 6,2, em 2023.¹⁰⁴

No entanto, outro ponto interessante de ser destacado a respeito das informações colocadas pelo documento Perguntas e Respostas objetivas sobre o Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais, diz respeito ao processo de matrícula nas escolas cívico-militares que integram o PECIM. Segundo o documento, não há seleção de estudantes por desempenho para integração no programa e, além disso, não há detalhes a respeito da realização de matrículas via Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento de Matrícula (SUCEM) - sistema utilizado pelas escolas públicas do estado de Minas Gerais. As informações, nesse sentido, são ambíguas, na medida em que se afirma que as instituições integrantes do PECIM não utilizam o SUCEM como as demais escolas públicas da rede estadual sem detalhar qual passa a ser, então, o critério para matrículas nessas instituições. O que se tem conhecimento é que há uma cultura, nas escolas militares e/ou cívico militares, de seleção de estudantes (via prova, sorteio, pagamento de matrícula que impede crianças de famílias com condições socioeconômicas mais frágeis de se matricular etc), além da matrícula decorrente de parentesco ou apadrinhamento de crianças por um profissional militar. Ademais, a transferência forçada de estudantes que não se adaptam à dinâmica posta nas escolas cívico-militares e/ou apresentam alguma dificuldade relacionada ao processo de aprendizagem também parece ser comum nessas escolas.¹⁰⁵ Essas questões podem nos indicar porque os índices nessas escolas teriam melhorado, ainda que já haja estudos que demonstram que a associação entre escolas cívico-militares e melhoria de índices não indicaria, necessariamente, a melhoria dos índices educacionais.¹⁰⁶

As 728 escolas possuíam o prazo de até 18 de julho de 2025 para realizarem a consulta pública e enviarem a resposta da assembleia para o estado, entretanto, após resultados contrários à adesão ao Programa das Escolas Cívico-Militares, o governador do

¹⁰⁴ Governo de Minas anuncia modelo de gestão compartilhada das escolas cívico-militares em parceria com o Corpo de Bombeiros Militar. **Agência Minas**, 31 de Janeiro de 2024. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-anuncia-modelo-de-gestao-compartilhada-das-escolas-civico-militares-em-parceria-com-corpo-de-bombeiros-militar/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹⁰⁵ Para saber mais sobre o funcionamento, política, processos de matrícula e seleção de estudantes nas escolas cívico-militares, recomendamos a leitura: NUNES, Marcelo Vaz. **A militarização das escolas públicas em Goiás: uma reflexão sobre o processo de ensino e cidadania na militarização do Colégio Estadual Nivo das Neves**. 146f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Catalão, Catalão, 2022.

¹⁰⁶ Para saber mais: HEINEN, Vicente Leoblein; MATTER, Lauro; MULINARI, Mauricio. A militarização das escolas melhora o desempenho escolar? Evidências a partir da implementação das escolas cívico-militares no estado de Santa Catarina. **Revista NECAT**, ano 14, nº28, jul-dez., 2025, pp. 96-110. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/revistanecat/article/view/9459>>. Acesso em: 19 maio, 2026.

estado suspendeu as consultas públicas, sem previsão de retorno, sob justificativa de que o prazo estipulado coincidiu com o período de férias escolares, o que dificultou a participação da comunidade.¹⁰⁷ As negativas ao programa partem de uma compreensão contrária aos argumentos do governo, na medida em que a implementação de escolas cívico-militares, segundo o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG)

Não melhora segurança, apenas criminaliza a juventude. A presença de ex-policiais dentro da escola reforça a lógica punitivista, de repressão, censura e coação. Na verdade, a militarização amplifica preconceitos e violações de direitos, já documentadas em casos de agressão, ameaças, censura e assédio em unidades cívico-militares.¹⁰⁸

No dia 12 de agosto de 2025, o Tribunal de Contas de Minas Gerais (TCE-MG) suspendeu as consultas às escolas estaduais de MG que visava a expansão do Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais e determinou que, a partir do ano letivo de 2026, o estado deve se abster de dar continuidade ao programa nas nove instituições escolares onde ele foi implementado. Segundo a relatoria de Adonias Monteiro foi determinado, ainda, que o Secretário de Educação do estado deve prestar informações detalhadas a respeito da execução do programa nas nove escolas em que ele foi implementado, tais quais os custos envolvidos para a implementação e manutenção do programa, a forma e origem dos recursos para remuneração dos militares, os critérios de seleção e convocação dos militares que atuam no programa, os resultados pedagógicos alcançados em acordo com dados e evidências técnicas, o planejamento orçamentário para outras unidades escolares contempladas no programa e a documentação comprobatória referente a essas informações.¹⁰⁹ A decisão do TCE partiu de uma denúncia da deputada estadual Beatriz Cerqueira (PT) que apontava irregularidades relacionadas à execução orçamentária do programa que direciona recursos apenas para o

¹⁰⁷ SALGADO, Rodrigo. MG suspende processo e adia final do prazo para assembleias sobre escolas cívico-militares. **G1 Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 de julho de 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2025/07/14/minas-gerais-adia-assembleias-sobre-escolas-civico-militares.ghtml>>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹⁰⁸ VASCONCELOS, Ana Carolina. Após derrotas, governo Zema suspende consultas sobre militarização de escolas de MG. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 14 de julho de 2025. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/07/14/apos-derrotas-governo-zema-suspende-consultas-sobre-militarizacao-de-escolas-de-mg/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹⁰⁹ CORRÊA, Douglas. TCE suspende programa de Zema de expansão de escolas cívico-militares em MG. **Forum**, 14 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/2025/8/14/tce-suspende-programa-de-zema-de-expansao-de-escolas-civico-militares-em-mg-185385.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

pagamento de militares da reserva para atuarem nas escolas sem direcionar recursos para a educação da rede estadual.¹¹⁰

Um ano após a revogação do Decreto nº 10.004/2019 que propunha o PECIM em nível federal, a Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP), no dia 21 de maio de 2024, aprovou o Projeto de Lei Complementar 9/2021 que cria o Programa Escola Cívico-Militar. Para ser implementado nas escolas, ele precisará ser aprovado pelas comunidades escolares por meio das consultas públicas. A proposta é de que policiais militares da reserva, indicados pela Secretaria de Segurança Pública, passem a atuar como monitores nas instituições de ensino que optarem pela adesão ao programa, a fim de desenvolver atividades extracurriculares na modalidade cívico-militar sem interferências no âmbito pedagógico¹¹¹ - não muito diferente do Programa das Escolas Cívico-Militares de Minas Gerais.

Os exemplos que indicam que o processo de militarização continua em curso no país e são diversos. Na cidade de Corumbá, no Mato Grosso do Sul, o vereador Haroldo Cavassa apresentou à Câmara do município, em 30 de novembro de 2023, um projeto de lei que visa a implementação do Programa de Civismo e Cidadania para as escolas da Rede Municipal de Ensino. O vereador afirmou que a proposta tem como objetivo principal “não somente resgatar os valores cívicos sociais, mas também levar ao conhecimento dos alunos seus direitos, deveres e principalmente seu valor na sociedade, a importância de suas escolhas e decisões, bem como suas consequências. Em outras palavras, contribuir para o fortalecimento de valores fundamentais para a formação de um cidadão”.¹¹² O projeto propõe que, o poder executivo do município realize parceria com um corpo técnico especializado no tema proposto por meio da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá sem, no entanto, definir de modo claro de onde viria esse corpo técnico para ministrar as aulas.

¹¹⁰ VASCONCELOS, Ana Carolina. TCE suspende programa de Zema de expansão de escolas cívico-militares em MG. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 12 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/08/12/tce-suspende-programa-de-zema-de-expansao-de-escolas-civico-militares-em-mg/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

TCE suspende expansão do programa de escolas cívico-militares em Minas. **Tribuna de Minas**, 13 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://tribunademinas.com.br/noticias/minas/13-08-2025/tce-suspende-escolas-civico-militares.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹¹¹ Projeto que cria Escola Cívico-Militar proposto pelo Governo de SP é aprovado na Alesp. **SPnotícias - Governo do Estado de São Paulo**, 2024. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/projeto-que-cria-escola-civico-militar-proposto-pelo-governo-de-sp-e-aprovado-na-alesp/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹¹² Projeto de Lei prevê criação do Programa de Civismo e Cidadania na Reme. **Câmara Municipal de Corumbá - MS**, 14 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://camaracorumba.ms.gov.br/noticia/projeto-de-lei-preve-criacao-do-programa-de-civismo-e-cidadania-na-reme>>. Acesso em: 19 maio 2026.

Se em 1897, Manoel Bonfim reivindicava uma educação cívica nas páginas dos jornais impressos, hoje é comum encontrar *sites*, *blogs*, jornais *online*, com relatos e apelos pela educação cívica. “Brasil precisa urgente da retomada do civismo nas escolas” é a manchete de um artigo publicado no jornal *O Atlântico*, no dia 21 de março de 2025, que defende a retomada da disciplina Educação Moral e Cívica nos moldes que possuía durante da Ditadura Civil-Militar quando se tornou obrigatória por meio de Decreto-Lei nº 869 de 1969. Além disso, o artigo apresenta o projeto “Sou estudante, sou cidadão”, pensado pelo Capitão Tiago Teixeira Ghilardi, comandante da 1ª Companhia da Polícia Militar de Camboriú que objetiva inserir nas escolas de Santa Catarina, noções de civismo a partir do hasteamento semanal da bandeira e execução do hino, assim como a inserção de mensagens de autoridades do executivo, legislativo e judiciário, conforme consta no artigo.¹¹³ O projeto já foi implementado em algumas escolas do estado.

Os exemplos citados demonstram que a temática da educação cívica é latente. Não está presa a um passado secular, mas está presente, gerando tensões na contemporaneidade. Entre um governo e outro, de diversos espectros políticos, entre um período e outro, sua importância é discutida e sua expectativa de implementação é retomada. São as questões do presente, portanto, que nos impelem a evocarmos o processo de constituição da educação cívica no Brasil. Esta que os seus defensores, no presente querem “resgatar”/reinventar. É impossível prever onde essas questões contemporâneas irão nos levar no futuro do presente, mas é legítimo procurar compreender quando e como elas passaram a ter importância no Brasil, e o que se pretendia com elas, revisitando o futuro do passado.

1.2 - Os sujeitos de uma educação cívica

Uma lei, mais do que anunciar, denuncia uma carência relacionada a uma prática efetiva, ou que se quer efetivar. A Lei nº 12.031 de 2009, em minha infância denunciava um anseio por valores cívicos que pareciam não ser relevantes à maioria dos meus professores e colegas, mas que, de algum modo, havia penetrado em meu interior. O PECIM e todos os programas que se desdobraram dele, denunciavam uma carência, ainda latente, desses mesmos valores, interligados a uma acepção de cidadania e pátria que, não necessariamente, são caras a toda a população, mas que hoje, é possível dizer que faz parte do senso comum, bem mais

¹¹³ GEBELUCA, Ricardo. Brasil precisa urgente da retomada do civismo nas escolas. *O Atlântico*, 21 de março de 2025. Disponível em : <https://oatlantico.com.br/brasil-precisa-urgente-da-retomada-do-civismo-nas-escolas/>. Acesso em: 19 maio 2026.

disseminado do que me parecia em 2009, embora não já não seja tão parte da minha compreensão de mundo.

Em oposição à contemporaneidade, na qual as questões em torno de uma educação cívica (seja relacionada ao reconhecimento dos símbolos nacionais, à história do Brasil ou aos direitos e deveres de um cidadão) se tornam rotineiras, pauta de viagem entre cidadãos comuns - conforme foi possível observar anteriormente -, no início da República, a necessidade da educação e, sobretudo de uma educação cívica, não era debatida de forma tão ampla, isto é, pelo povo. A sua necessidade foi exposta e formulada para a instrução primária por grupos intelectuais, nos periódicos e nas legislações educacionais, na expectativa de penetrar na população, os ideais republicanos e uma identidade para a nação brasileira. Segundo Carvalho, a busca de uma identidade coletiva para o Brasil que perseguiu os intelectuais durante a Primeira República, “tratava-se, na realidade, de uma busca das bases para a definição da República, para o estabelecimento de um governo republicano que não fosse uma caricatura de si mesmo”¹¹⁴, preocupação essa que não era parte do cotidiano do povo, mas da pequena parcela da sociedade envolvida na proclamação.

A proclamação, para os utopistas republicanos, era entendida como uma revolução necessária que libertaria o Brasil do arcaísmo e promoveria sua democratização (que almejava a ampliação do poder político não só aos membros da elite monárquica) e progresso. Todavia, o progresso não poderia corresponder somente às indústrias, ao comércio, à cidade etc., porque não haveria progresso se não houvesse uma instrução popular, tendo em vista que o analfabetismo se caracterizava como o grande mal do país. Em diferentes momentos da república recém-formada, em diferentes escalas, o discurso em prol da educação que colocava o analfabetismo como o grande problema do país pode ser encontrado, a exemplo do artigo “Cultura progressiva da ignorância” publicado no *Jornal do Brasil* em 1919, de autoria de Manoel Bomfim que demonstra que, apesar da independência do Brasil, o progresso não chegou ao país, em razão do analfabetismo:

Uma nação é a associação completa de todas as criaturas humanas fixadas num território, e vale pelo que valem os indivíduos que a compõem. Para elevar o país; para dar-lhes vida, força e progresso, há um meio seguro - preparar e elevar o homem que povoa, e que resume a própria vida e força da nação. É o meio absolutamente necessário e único: Não pode haver progresso, nem grandeza para um povo, se, na sua maioria, ele permanece anulado, aviltado, na ignorância e no analfabetismo.¹¹⁵

¹¹⁴ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 32, 33.

¹¹⁵ BOMFIM, Manoel. “Cultura progressiva da ignorância”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 28 de junho de 1919.

Outro exemplo é o texto “Instrução Primária” do jornal *Cidade de Patos* que, em 1916, faz um clamor pela dedicação às causas da instrução

Em um paiz, como o nosso, em que o anaphabetismo domina mais de dois terços da população, é um erro procurar-se proteger as industrias, a lavoura, o commercio, as artes etc. sem primeiro cuidar-se da instrução primaria da individualidade. Já não nos referimos a instrução secundaria, mas a primaria... esta é questão *se ne qua* para o desenvolvimento daqueles ramos da actividade humana.¹¹⁶

O artigo “Importância do Ensino”, publicado na *Revista do Ensino*, de maneira ainda mais enfática afirma que “de nada vale a uma nação contar espiritos eminentes, grandes homens, sabios, oradores, capitães e estadistas, si a massa do povo, paralizada pelo analfabetismo, se mantém inerte, insensível aos estímulos que se lhe oferecem para o progresso”¹¹⁷. Teria sido então, para o autor deste artigo, o analfabetismo/falta de instrução, razões pelas quais

Não se pôde assim formar até hoje a consciência nacional. Falta a unidade espiritual, mais segura, e mais resistente que a unidade material. Neste meio heterogeneo as ideas não se propagam, não penetram as lições de experiencia de outros povos; todos os apelos morrem sem eco na surdez ambiente.¹¹⁸

Tais discursos orientavam os esforços, sobretudo dos grupos intelectuais, para a educação popular, cujo papel extrapola o objetivo do fim do analfabetismo, tendo em vista que esse seria só um passo para aquilo que verdadeiramente se almejava e que já se faz presente nos trechos dos periódicos destacados. Para além de findar com o analfabetismo, condição de participação política, segundo a constituição de 1891, acima de tudo, educar a população significava “formar as almas”¹¹⁹, de modo a fazer nascer o sentimento de coletividade e devoção a uma Pátria republicana brasileira que há pouco não existia. Nesse sentido, a educação primária é entendida como aquela pela qual precisa-se debruçar, uma vez que essa se direciona à educação do povo, da “massa” da população. Aquela cujo imaginário social precisava ser moldado ao paradigma do Brasil como republicano e como Pátria amada.

É possível notar essa perspectiva no pensamento de Bomfim ao afirmar em texto que,

na instrução publica, o que mais interessa o país é a instrução primária, por ser a que mais refere a grande maioria da nação, dotando-a com as ideias originais de toda a educação intelectual, por ser a que mais concorre para a formação do caráter nacional, e do espírito público e a única que prepara os

¹¹⁶ “Instrução Primária”. *Cidade de Patos*, Patos de Minas, 13 de março de 1916, ano 2, n. 61.

¹¹⁷ “Importância do Ensino”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano I, n. 2, abril, 1925, p. 35.

¹¹⁸ *Ibidem*.

¹¹⁹ CARVALHO, José Murilo de. *A formação das almas: o imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 11.

povos para ao regime democrático, levando à massa popular a soma de conhecimentos, capaz de dar a cada um a independência então indispensável nos regimes livres.¹²⁰

Na expectativa “por civilizar a sociedade e formar o novo cidadão da e para a República, a via considerada mais eficiente e que promoveria uma instrução quase em “massa” foi materializada com a instituição dos Grupos Escolares”¹²¹. Essas instituições, gestadas no Império e nascidas na república,

representavam a execução do processo modernizador pautado na racionalidade, na cientificidade, na crença no poder redentor da ciência, que deveria resolver todos os problemas, “regenerar a degenerescência”, promover a transformação social, “civilizar” o cidadão, higienizar, preparar para o trabalho e para a vida urbana e também para exercer conscientemente o ato de votar.¹²²

Implantado inicialmente em São Paulo,¹²³ os Grupos Escolares se constituíam como escolas graduadas que “aglutinavam em um mesmo edifício as antigas escolas isoladas, organizando a docência em torno de séries escolares que passavam a corresponder ao ano civil e eram concluídas pela aprovação ou retenção em exame final”.¹²⁴ Destinados a abrigar o ensino primário, para crianças do sexo feminino e masculino, caracterizavam-se por praticar o ensino de modo seriado e sequencial, que contava “com a presença da figura do diretor como forma de fiscalizar o professor e garantir a disciplina”.¹²⁵

Este formato de ensino organizado em Grupos Escolares foi inaugurado em Minas Gerais com a Lei nº 439 de 1906 que autorizava o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do estado e fazia parte da Reforma João Pinheiro. Na legislação, é possível notar uma certa “preferência”/priorização pelo ensino nos Grupos Escolares, tendo em vista a adoção da supressão de escolas isoladas em razão da criação de um grupo em uma dada

¹²⁰ BOMFIM, Manoel. Nacionalização da escola. In: GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga (Coleção Educadores - MEC), 2010, p. 64.

¹²¹ DINIZ, Andréa Fabiane Machado, CARVALHO, Luciana Beatriz de; CARVALHO, Carlos Henrique de. Do grupo escolar à racionalização pedagógica: a instrução pública no contexto republicano em Patos de Minas (1892-1928). **Questio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, maio 2014, pp. 175-197, p. 177, 18.

¹²² ALVES, Suzele Sandy Lacerda; SOUZA, Saulóber Tarsio de. A escola da República: implantação e expansão dos Grupos Escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura Civil-Militar). **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, pp. 33-50, 2021, p. 38.

¹²³ VIDAL, Diana Gonçalves. “Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco”. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006, pp. 03-14.

¹²⁴ *Ibidem*, p. 03

¹²⁵ ALVES, Suzele Sandy Lacerda; SOUZA, Saulóber Tarsio de. A escola da República: implantação e expansão dos Grupos Escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura Civil-Militar). **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, pp. 33-50, 2021, p. 40.

localidade (ato comumente nas legislações mineiras ao longo das décadas de 1910 e 1920), o que é previsto no artigo 10 da Lei nº 439/1906

Art. 10 - Nos lugares onde forem organizados os grupos escolares de que trata esta lei, poderá o Governo suprimir tantas escolas isoladas quantas as de que constarem os respectivos grupos, ficando em disponibilidade com metade dos vencimentos o professor da escola suprimida, que não for aproveitado para essa organização, até que lhe seja designada nova cadeira onde deva ter exercício.¹²⁶

Em Patos de Minas, os esforços em prol da educação se uniram mediante a expectativa da construção de um Grupo Escolar como pontapé na consolidação do plano para a nação: promover a instrução primária + formular a nação. Laudelino Gomes de Almeida,¹²⁷ médico e examinador das escolas locais do município de Patos, em relatório acerca da situação do ensino na cidade para Manuel Tomaz de Carvalho Brito, Secretário dos Negócios do Interior daquele período, sob governo estadual de João Pinheiro da Silva, é quem, já em 1907, formaliza o pedido de um grupo escolar para Patos ao atestar que

O nosso meio comporta um grupo escolar. Autoriza-me a assim pensar o número avultado de crianças, número superior a 200 crianças de ambos os sexos.

V. Excia. encontrará em mim um campeão pronto a auxiliá-lo, na certeza em que deve ficar de que, independente, os meus serviços serão francos e leais e o único interesse que me move é lutar contra o analfabetismo, aproveito-me do concurso tão extraordinário que o governo do intemerato mineiro, dr. João Pinheiro, vem oferecendo empenhadamente.¹²⁸

A justificativa pela necessidade da existência de um grupo escolar no município partia de um discurso duplo que relacionava a causa da instrução ao progresso da cidade e, conseqüentemente do país, visto que o município que passava por um processo de urbanização e modernização desde a Proclamação da República cuja “presença do grupo escolar seria a efetivação, o símbolo, a materialização do discurso em prol da instrução pública e (...) o símbolo do progresso. (...) o edifício escolar inscreveria-se no espaço da cidade, materializando projeções político-culturais republicanas que se queria demonstrar no

¹²⁶ MINAS GERAIS. **Lei nº 439**, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. Disponível em: < [Lei nº 439, de 28/09/1906 - Texto Atualizado - Assembleia Legislativa de Minas Gerais](#)>. Acesso em: 19 maio 2026.

¹²⁷ Laudelino Gomes de Almeida, nascido em 1877, em Goiânia, atuou como médico, inspetor escolar e jornalista da imprensa local de Patos de Minas. Mudou-se para a cidade em 1907, vindo de Paracatu, onde realizava atendimentos como médico. Deixou Patos de Minas em 1916, quando mudou-se com sua família para Franca - São Paulo. Não há registros do ano exato de sua morte, mas sabe-se que após 1926 retornou à Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte para exercer a medicina na Policlínica que havia sido recém instalada.

¹²⁸ GOMES, Laudelino de Almeida, 1907 apud DANNEMANN, Eitel T.. Dr. Laudelino Gomes de Almeida, em 1907, pede ao governo um Grupo Escolar. **Efeca de Patos**, 2016. Disponível em: <<https://efecadepatos.com.br/?p=19621>>. Acesso em: 19 maio 2026.

município”.¹²⁹ Essa perspectiva pode ser observada no discurso da imprensa local, ao associar o progresso da cidade à instrução:

Assim como somos os primeiros a apontar os defeitos existentes na cidade, pedindo aos dirigentes corrigenda para os mesmos, assim também seremos os primeiros a fazer justiça a esta cidade augurando-lhe um futuro brilhante. Será devido ao seu progresso material? Não. Será devido ao seu comércio e a sua indústria? Também não. Será devido a ser esse município uma zona pastoril de grande movimento? Também não. Futuro brilhante de Patos, está assente em bases mais solidas. O progresso de Patos está na instrução.¹³⁰

Desse modo, o Grupo Escolar Marcolino de Barros atendia aos/coadunava com projetos mineiros e republicanos no que tange à instrução pública e ao desenvolvimento do país sendo, por conseguinte, importante instrumento de análise de onde podemos espiar, em seus frágeis registros desse processo, como a instrução primária funcionou em Minas Gerais e de que maneira ocorreu a institucionalização da educação cívica no estado. O Grupo Escolar Marcolino de Barros foi, portanto, o primeiro do município de Patos, criado somente em 1913 por meio do Decreto nº. 4.065 de 23 de dezembro de 1913, anos após o pedido de Laudelino e após diversas manifestações em prol da educação por parte da imprensa local. Entretanto, só foi instalado em 04 de junho de 1917, quando teve seu primeiro edifício inaugurado. O Grupo Escolar foi criado e instalado, inicialmente, como Grupo Escolar de Patos, mas já em sua inauguração, o inspetor regional Coronel Farnese Dias Maciel¹³¹ sugere para o governo do estado, a alteração do nome Grupo Escolar de Patos para Grupo Escolar Marcolino de Barros, conforme é possível verificar em trecho do Termo de Instalação de junho de 1917:

Utilizou-se por fim, mais uma vez, da palavra o inspetor municipal que, por solicitação e traduzindo o pensamento de varios amigos, salientou o ardor com que se havia empenhado o Dr. Marcolino de Barros para a realização desse desejo, ha muito alimentado pelo povo e que acabava de se concretisar, e lançou a idéa de ser dirigida ao governo do Estado, uma representação em que se solicite seja dada a denominação - Marcolino de Barros - a este grupo escolar, como testemunho de reconhecimento e para que fique ligada a esta instituição a benemerencia de seu nome.¹³²

¹²⁹ FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 142.

¹³⁰ “Patos poderá esperar por um futuro brilhante?”. **Cidade de Patos**, Patos de Minas, 11 de junho de 1916, ano 3, n. 72.

¹³¹ Farnese Dias Maciel (1862-1949) filho de Antonio Dias Maciel e Flaviana Rosa Corrêa, foi uma figura de grande influência política em Patos de Minas, junto a seus irmãos Olegário Maciel e Antonio Dias Maciel Junior. Tornou-se Coronel da Guarda Nacional em 1898 e foi Senador em Minas Gerais entre os anos de 1924 e 1930.

¹³² Termo de Instalação do Grupo Escolar de Patos, G. E. Marcolino de Barros, jun., 1917.

Em dois de abril de 1918, com menos de um ano de inauguração do Grupo, por meio de portaria,¹³³ o Grupo Escolar de Patos passou a se chamar Grupo Escolar Marcolino de Barros.

Considerando a dinâmica escolar da Primeira República a partir do Grupo Escolar Marcolino de Barros, e o processo de implementação da educação cívica para a instrução primária, podemos refletir alguns aspectos no que tange ao funcionamento do ensino nesse período e se os programas de ensino primário que almejaram a implantação da educação cívica, puderam ser efetivos. Parte da análise dessa dinâmica/implementação, demanda o esforço de reconstituir os sujeitos envolvidos nesse processo de civilização (tanto os autoproclamados civilizadores quanto os preconcebidos “bárbaros”).

Pensando o cenário escolar em Patos de Minas e relacionando-o com outras escalas, que abrangem o estado de Minas Gerais a partir da *Revista do Ensino*, observa-se, inicialmente, que o corpo docente não só do Grupo Escolar Marcolino de Barros, como de outros grupos escolares do estado, era composto, majoritariamente, por mulheres. No ano de 1917, ano da inauguração do Grupo Escolar de Patos, ao analisar os Termos de Visita dos meses de junho e novembro de 1917 e a Ata de Exames de novembro do mesmo ano, é possível encontrar o nome de seis profissionais no grupo, dos quais quatro eram mulheres. Na Ata de Exames de 1917, constam os nomes do professor Modesto de Mello Ribeiro que, além de ocupar cadeira de professor era também o diretor do grupo escolar - cargo que exerceu até 1927-, de Manoel da Motta Bastos, de Josephina Candida Viveiros, de Zorayda de Mendonça Pinheiro e de Feliciano Santiago de Mendonça. No Termo de Visita de junho do mesmo ano, são citados os nomes da professora D. Thereza d’Avilla que foi nomeada como membro do corpo docente do grupo, mas teve sua nomeação anulada, e a D. Magdalena Maciel que teria pedido demissão do grupo - o que foi retratado no Termo como “perturbações de ordem a impedir um grande aproveitamento”¹³⁴ do Grupo Escolar. No número do *Jornal Minas Gerais* de 12 agosto de 1917 consta a informação da exoneração de Maria Madalena Ulhôa Melo Maciel, o que nos leva a inferir que era Maria Madalena.

A fotografia abaixo registra o corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros no seu primeiro ano de funcionamento, em 1917, presente no acervo do *site Efeca de Patos*. Conforme nossa fonte, da esquerda para a direita, assentados estão os professores Manoel da Mota Bastos, Fabiano Antenor Araújo (cujo nome não aparece nos termos de visita e na ata

¹³³ Não foi possível identificar o número da Portaria que determina a alteração do nome do Grupo Escolar de Patos para Grupo Escolar Marcolino de Barros tanto nas fontes, quanto na bibliografia. O que se sabe, é que sua publicação teria ocorrido na data citada, mas o número da portaria não consta nos registros.

¹³⁴ Termo de Visita, G. E Marcolino de Barros, nov., 1917.

de exames daquele ano) e Modesto de Mello Ribeiro, o diretor do Grupo Escolar. De pé, estão as professoras Olga de Barros (filha de Marcolino Ferreira de Barros - que deu origem ao nome do grupo - e de Julieta Maciel de Barros), Zoraida de Mendonça Pinheiro (esposa de João Gonçalves Pinheiro),¹³⁵ Maria Madalena Ulhôa Melo Maciel (esposa de Adélio Dias Maciel¹³⁶), Feliciano Santiago de Mendonça e Dalca Magalhães (filha de Olinta Maciel e Arthur Tomaz de Magalhães¹³⁷).

Figura 2: Fotografia do corpo docente do Grupo Escolar de Patos em 1917.



Fonte: Efeca De Patos.

¹³⁵ Não foi possível encontrar muitas informações em fontes e bibliografias sobre João Gonçalves Pinheiro como sua naturalidade, formação, nascimento e falecimento. O que se sabe, a partir da documentação disponível (sobretudo jornais) e referências bibliográficas, é que João Pinheiro (como ficou conhecido) foi uma figura importante na elite comercial patense (e enquanto elite comercial, uma vez que era proprietário da “Sellaria João Pinheiro”, oficina que fabricava e comercializava artigos de couro para montaria (como selas, arreios, rédeas, chicotes de couro, etc.).

¹³⁶ Adélio Dias Maciel (1889-1953) nascido em Patos de Minas, era parte de uma das famílias mais influentes na política da cidade (quicá do Estado): os Maciel. Formou-se na Escola de Medicina do Rio de Janeiro em 1913 e retornou à Patos de Minas para exercer a profissão. Atuou como vereador do município de Patos, eleito em 1916, como presidente da Câmara Municipal (1918-1926), como deputado estadual (1919-1930 e deputado federal (1933-1934).

¹³⁷ Arthur Tomaz de Magalhães (1860-1949), nascido em Patos de Minas, foi coronel e vereador do município entre os anos 1916 e 1919. Apesar de sua atuação militar e política, tornou-se conhecido na história da cidade por ter fundado a primeira casa para exibição de filmes da cidade, o *Cinema Magalhães*, inaugurada em maio de 1913.

A fotografia do corpo docente do Grupo Escolar de Patos segue o padrão de fotografias de corpos docentes em outras escolas e grupos daquele período: uma foto posada com os homens, na maioria das vezes, ocupando o centro da imagem. Analisando essa fotografia, é possível observar que ela foi tirada em ambiente externo às salas do grupo, mas possivelmente interno à sua estrutura (já que conseguimos notar que há um muro ao fundo da imagem), talvez um pátio, de certo modo inacabado (uma vez que o chão parece ainda ser de terra). Os homens se encontram assentados conforme outras fotografias do período, a exemplo daquelas que retratam as famílias em que os patriarcas se encontram assentados e ao centro da imagem, enquanto as mulheres se encontram de pé. As vestimentas sugerem uma condição financeira elevada, elitizada: homens com ternos alinhados, cabelo e barba feitas e mulheres trajando meia calças, sapatos em sua maioria de salto (na imagem, é possível verificar que Feliciano está utilizando uma espécie de bota em lugar de sapatos de salto como os de Olga de Barros e Dalca Magalhães), cabelos presos em penteados típicos da época e vestidos brancos com exceção de Maria Madalena Maciel.

Segundo Vivian Marcello Ferreira, ao tratar da moda e condição feminina a partir da revista *Fon-Fon*, a “moda é relevante para compreender a noção de distinção”¹³⁸, constituindo-se como um sistema de filtragem entre aqueles que deveriam ou não ascender na hierarquia cultural.¹³⁹ Toda a imagem transmitida pela fotografia do corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros atua no sentido de criar essa noção de distinção que atrela a imagem dos membros do Grupo à modernidade, ao progresso e, principalmente, à civilização, carregado de ideias e valores que seriam repassados, por essas figuras, às crianças que também deveriam seguir as mesmas normas de vestimenta/imagem e, para além disso, de conduta.

Mas mesmo dentro desta fotografia que carrega sutilmente (ou nem tão sutil) esses ideais, há distinção entre eles. A partir da noção de *habitus* de Bourdieu, Ferreira afirma que “A moda também pode ser compreendida como *habitus* individual, com expressão de uma individualidade no uso particular de um comportamento, se afastando do grupo”,¹⁴⁰ de forma que passa a ser possível, por meio do capital simbólico que é formado a partir daí, situar os agentes no seu espaço social. Diferente das demais mulheres do corpo docente, Maria

¹³⁸ FERREIRA, Vivian Marcello. **Moda e condição feminina nas páginas da revista Fon-Fon (1910-1920)**. 143f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016, p. 71.

¹³⁹ *Ibidem*.

¹⁴⁰ *Ibidem*, p. 77.

Madalena, esposa da figura mais importante entre os professores do grupo, pais e maridos das demais professoras, traça um vestuário que a coloca em um lugar diferente das demais professoras e que demonstra que ela, apesar de ocupar o mesmo espaço geográfico, não possui o mesmo capital simbólico que os demais no contexto social. Na hierarquia cultural demonstrada pelo vestuário, ela está em outro lugar: é ela, que entre as mulheres, está no centro da fotografia (ainda que de pé).

Um aspecto interessante que precisa ser considerado em relação ao corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros é que, em sua maioria, integravam a elite local do município. Em relação àqueles que aparecem na fotografia de 1917, é possível observar que as mulheres são filhas ou esposas de homens influentes, sobretudo na política da cidade ou estado, com exceção de Feliciano Santiago de Mendonça. A ausência de informações mais detalhadas sobre a professora Feliciano Santiago de Mendonça levanta a hipótese de que Feliciano, diferente das demais mulheres que compunham o corpo docente do grupo, não fazia parte da elite do município de Patos, uma vez que sua filiação ou matrimônio não são mencionados pelas fontes. Diferente dos outros membros do Grupo Escolar que estão presentes na fotografia, em todas as fontes buscadas, Feliciano é mencionada apenas como professora no Grupo e em registros nos quais é possível identificá-la, estão relacionados primeiro à sua convocação para docência, em publicação do *Jornal Minas Gerais* de 03 de setembro de 1916 e, em anos posteriores, relacionados a pagamentos.

Olga de Barros, que carrega parentesco com Marcolino de Barros, também é identificada nos registros do *Jornal Minas Gerais*, sendo convocada para juntar e apresentar atestados de exercício em 12 de agosto de 1917, quando já atuava no Grupo Escolar de Patos o que supõe que sua nomeação por meio de concurso para assumir a docência neste grupo, poderia não necessariamente estar interligada ao seu laço sanguíneo com Marcolino. Coloco essa suposição aqui, primeiro porque as demais mulheres que compunham o corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros não foram identificadas em nenhum dos registros presentes no *Jornal Minas Gerais* constando sua nomeação, transferência ou atuação em outra escola anterior ao Grupo Escolar de Patos. Isso levanta a hipótese de que essas mulheres se tornaram professoras do Grupo devido à influência que suas famílias possuíam na política da cidade e estado e, apesar de terem concluído os estudos (tendo em vista que essa era uma exigência para o magistério), não necessariamente atuavam anteriormente como professoras normalistas ou poderiam ter atuado enquanto tal, em escolas isoladas particulares.

Para além disso, o que esses parentescos nos reforçam é que era necessário pertencer a uma certa elite política, econômica, social para se formar e passar a exercer a profissão e,

essa, não seria uma realidade exclusiva de Patos de Minas. João Valdir Alves de Souza, ao analisar a educação em Turmalina - MG, afirma que as estudantes do Colégio Nossa Senhora das Dores eram, em sua maioria, filhas de fazendeiros e comerciantes da região, outras partes do estado de Minas e até mesmo do país, de modo que “as professoras, que então se formavam, eram recrutadas no topo da pirâmide social”.¹⁴¹

Outra questão relacionada às mulheres do corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros que, inclusive, nos gera incômodo, é que nem as fontes nem a bibliografia referente ao Grupo Escolar tratam dessas mulheres a partir de sua própria atuação profissional, política ou cultural em Patos de Minas.¹⁴² Em nossa pesquisa, não conseguimos localizar dados específicos da vida dessas mulheres, tais quais nascimento, onde estudaram e se graduaram, se existem outros locais onde trabalharam como professoras, falecimento, etc. Só é possível localizá-las a partir da atuação de seus pais ou maridos, tendo em vista que sobre a maioria deles, encontramos com facilidade fontes e referências. Exemplo disso é Maria Madalena Ulhoa Maciel, que temos mais informações sobre ela porque esta foi casada com Adélio Dias Maciel, que pertencia a uma das famílias mais influentes de Patos de Minas. Ainda assim, as informações sobre Maria Madalena - com exceção de sua atuação enquanto professora do Grupo Escolar de Patos - estão relacionadas à vida de Adélio, que pode ser exemplificado pela vaga informação sobre seu falecimento referenciado no livro *Patos de Minas Centenária* de Oliveira Mello, ao afirmar que Adélio “Casou-se com Maria Madalena Ulhoa Melo. Esta faleceu 6 anos após o casamento”.¹⁴³ No entanto, Oliveira Mello não menciona o ano do casamento ou falecimento de Maria Madalena. Após essa afirmação, complementa informando que “em 1922, contraiu (Adélio) núpcias com Walda Magalhães. Não houve filho em nenhum dos matrimônios”,¹⁴⁴ o que nos mostra que o falecimento de Maria Madalena se deu pouco tempo depois da instalação do Grupo Escolar de Patos e que ela não teve filhos.

Em relação aos homens que compunham o corpo docente do Grupo Escolar de Patos, Modesto de Mello Ribeiro, nascido em Patrocínio, diplomado pela Escola Normal de Uberaba, foi o primeiro diretor do Grupo e já era professor conhecido e renomado em Patos e Patrocínio (tendo atuado nas duas cidades) e, a respeito de sua atuação como professor, são

¹⁴¹ SOUZA, João Valdir Alves de. Escola. In: SOUZA, João Valdir Alves de. **Igreja, escola e comunidade: elementos para a história cultural do Município de Turmalina**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2005, pp.73-105, p. 97.

¹⁴² Notamos que, para ter acesso a essas informações, seria necessário realizar uma pesquisa biográfica, buscando fontes de cartórios, etc., sobre cada uma delas - o que demandaria a realização de uma outra pesquisa, tendo em vista que não é o foco desta.

¹⁴³ MELLO, Oliveira. **Patos de Minas Centenária**. Edição da Prefeitura Municipal de Patos de Minas, Patos de Minas, 1992, p. 49.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

inúmeros as referências no *Jornal Minas Gerais*. Também foi possível identificar no jornal que Manuel da Mota Bastos, antes de ter sido professor no Grupo Escolar Marcolino de Barros, atuou como docente em uma escola de Abadia dos Dourados. Por sua vez, não há nenhuma menção à Fabiano Antenor Araújo que parece ter feito curta passagem pelo Grupo Escolar de Patos, uma vez que seu nome não aparece nos Termos de Visita e Atas de Exames já em 1917.

Nos anos seguintes do Grupo Escolar de Patos, as mulheres seguem sendo maioria entre o corpo docente, o que demonstra indícios de que a educação das crianças, quando relacionada às formações iniciais, seria considerada uma profissão “feminina”. Já em 1923, com exceção do diretor escolar, o professor Modesto de Mello Ribeiro, todo o corpo docente era formado por mulheres - configuração que se mantém até 1930. Essa mesma dinâmica pode ser observada em outros grupos escolares do estado a partir das fotografias de corpo docente de grupos escolares apresentadas em diferentes números da *Revista do Ensino*, o que demonstra que a presença majoritária das mulheres no ensino não era uma exclusividade local, mas fazia parte de um sistema mais amplo.

Nas fotografias a seguir, a primeira do Grupo Escolar de Leopoldina e a segunda do Grupo Escolar Amâncio Bernardes de Santo Antônio do Monte identificados o mesmo padrão de fotografia que foi seguido na do Grupo Escolar de Patos. Em ambas notamos o vestuário dos homens e mulheres, cabelos e postura ao posar para a foto em alinhamento com os ideais da burguesia republicana: modernidade, progresso e civilização. No ambiente escolar, e na dinâmica educacional, são eles os cidadãos modelo às crianças, afinal, o(a) professor(a) tem uma missão cívica e civilizadora a inculcar nas crianças. A diferença dessas fotografias em relação àquela do Grupo Escolar Marcolino de Barros é que, na primeira, o único homem que integra o corpo docente está ao centro da imagem, mas de pé e, na segunda fotografia, temos um homem assentado, no centro da imagem, e outro de pé à direita.

Tendo em vista que o número da *Revista do Ensino* que traz este homem de pé no canto da fotografia coloca na legenda que a imagem se trata do corpo de *funcionários* do Grupo Escolar Amâncio Bernardes e não o corpo docente, analisando seu posicionamento e vestuário na imagem, podemos supor que não se tratava de um professor do Grupo ou que, caso fosse, teria ele uma condição financeira inferior em relação aos demais. Seu vestuário se trata de um costume e não um terno¹⁴⁵ como os demais professores das fotografias

¹⁴⁵ O terno se trata de um conjunto de três peças: calça, paletó e colete. Calça e paletó, tratam-se de um costume.

examinadas. Além disso, observamos que seu costume parece não estar tão ajustado ao seu corpo, visto que a calça está mais curta que o usual.

Figura 3: Fotografia do corpo docente do Grupo Escolar de Leopoldina.



Fonte: Revista do Ensino, ano I, n. 3, maio de 1925.

Figura 3: Fotografia de funcionários do Grupo Escolar Amâncio Bernardes - Santo Antônio do Monte.



Fonte: Revista do Ensino, ano III, n. 20, abril de 1927.

Guacira Lopes Louro, ao discutir a educação feminina e as representações e discursos formadores do magistério como trabalho de mulheres, nos mostra que, durante o século XIX, o magistério, diante do processo de urbanização e industrialização do Brasil que ampliava as oportunidades de trabalho para os homens, passa a ser ocupado cada vez mais pelas mulheres. As Escolas Normais, criadas a fim de formar professores e professoras para atender a um aumento esperado para o ensino, assistiam, pouco a pouco em seus relatórios, um fenômeno inesperado: “as escolas normais estavam recebendo e formando mais mulheres que homens”¹⁴⁶. Esse processo de feminização do magistério foi acompanhado por críticas que indicavam a presença da mulher no ensino como “um mal, um perigo, uma irreflexão desastrosa”¹⁴⁷ e por argumentos vitoriosos que justificaram o magistério como naturalmente feminino ao reforçarem que

as mulheres tinham, “por natureza”, uma indicação para o trato com as crianças, que elas eram as primeiras e “naturais educadoras”, portanto nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar dos pequenos. Se o destino primordial da mulher era a maternidade, bastaria pensar que o magistério representava, de certa forma, “a extensão da maternidade”, cada aluno ou aluna vistos como um filho ou uma filha “espiritual”. O argumento

¹⁴⁶ LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres em sala de aula”. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 371-403, p. 375.

¹⁴⁷ CASTRO, Tito Lívio *apud* LOURO, Guacira Lopes, p. 376.

parecia perfeito: a docência não subverteria a função feminina fundamental, ao contrário, poderia ampliá-la ou sublimá-la. Para tanto seria importante que o magistério fosse também representado como uma atividade de amor, de entrega e doação. A ele acorreriam aquelas que tivessem “vocação”.¹⁴⁸

Diante disso, a saída dos homens do magistério legitimou a entrada das mulheres na profissão que passou a associar “características tidas como “tipicamente femininas”: paciência, minuciosidade, afetividade, doação”,¹⁴⁹ o que fazia da mulher uma figura perfeita para o magistério. Segundo Ferreira, os esportes destinados às meninas (como a ginástica) e a escolarização feminina, nas primeiras décadas da república, auxiliaram e permitiram que as mulheres desempenham novos papéis nas esferas privadas e públicas¹⁵⁰ mas, ainda assim, “as meninas de famílias ricas frequentavam os colégios privados, mas poucas continuavam seus estudos até o ensino superior. Aquelas que chegavam até ele optavam pelas carreiras consideradas femininas, como a Enfermagem ou o Magistério”.¹⁵¹ Nesse sentido, à mulher era permitida a formação/estudo em profissões que estivessem associadas ao cuidado que no âmbito do lar, sempre esteve sob responsabilidade feminina, por isso, Enfermagem e Magistério se tornaram “profissões femininas”.

O corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros era frequentemente elogiado nos relatórios das visitas de inspetores, como dedicado e esforçado para o cumprimento dos programas de ensino primário ao longo da Primeira República e diante das dificuldades impostas ao ensino naquela localidade, à exemplo da fala do Inspetor Escolar Municipal, Antonio Dias Maciel, de 27 de agosto de 1927 ao afirmar “a bôa impressão, que me causou esta visita, pois, não me é dado ocultar a satisfação de que me acho possuído ao ver que o corpo docente do grupo procura cumprir rigorosamente o seu dever.”¹⁵² Em fevereiro de 1921, o inspetor regional da 15ª circunscrição (na qual se localizava o município de Patos), Homario Guimarães, redige em seu relatório de visita acerca do corpo docente do Grupo Escolar Marcolino de Barros

A começar pelo Director, antigo servidor do Estado, a favorecer o magisterio primario desse incontestaveis valiosos serviços, prestados com sinceridade, com altruismo e competencia, - até os demais membros do corpo docente, na sua totalidade, estou convencido de possuírem todos os

¹⁴⁸ LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres em sala de aula”. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 371-403, p. 376.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ FERREIRA, Vivian Marcello. **Moda e condição feminina nas páginas da revista Fon-Fon (1910-1920)**. 143f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016, p. 59.

¹⁵¹ *Ibidem*, p. 69.

¹⁵² Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, ago. 1927.

professores o preparado e a aptidão profissional que felicitam o grupo de Patos. Delles a administração pode esperar muito.¹⁵³

Outro exemplo é o trecho redigido por Andalécia Gabriella Ferreira Lana após visita realizada ao grupo em junho de 1918, no qual afirma ter verificado

com agrado que meus insignes collegas, são esforçados no desempenho do capricho, cargo de formar o character dos cidadãos e das futuras mães de familias, em que lhes foi confiado em tão bôa hora em pró da mocidade. E da harmonia em que existe entre os professôres é que hão de crescer a força, a prosperidade, de nosso Estado, que é uma das grandes fracções competentes de nosso amado e glorioso Brasil! Avante pois, mocidade! Estudai, para sêrdes algum dia, a força motôra de nosso pais e ser, assim, amândo, os esforços de vossos pais e mestres.¹⁵⁴

Observando esses relatórios nos parece que o Grupo Escolar seguia à risca não só os regulamentos e programas de Minas Gerais para o ensino primário, mas, sobretudo, buscavam promover a educação cívica de seus alunos, tendo em vista que, conforme afirma Andalécia após visita em 1918, os professores se esforçavam em seu trabalho a fim de formar o caráter dos cidadãos e das futuras mães de família.

A respeito da expressão utilizada por Andalécia, “formar o character dos cidadãos e das futuras mães de familias”, é interessante notar a compreensão que se tinha da cidadania no Brasil, isto é, daqueles que correspondem aos cidadãos. Podemos ver que as meninas não eram enxergadas como cidadãs desta república, mas como aquelas que teriam o papel de educar os futuros cidadãos enquanto mães de família, ensinando os deveres morais e cívicos aos seus filhos. Essa ideia foi propagada tanto nos textos de literatura cívico-pedagógica como nos textos presentes na *Revista do Ensino* destinados à comunidade escolar, ao afirmar que

Quando a creança transpõe as portas da escola, já se presume que o seu coração se modela nos grandes ensinamentos de ordem, de disciplina, de amor á terra em que nasceu. E dessa formação somente as mães são capazes, debruçando na alma dos filhos a alma materna.¹⁵⁵

Conforme Vivian Marcello Ferreira, em análise da condição das mulheres durante a Primeira República pela revista *FonFon*, durante este período, as mulheres passaram ocupar espaços antes relegados a elas: as ruas, a escola, os esportes etc. Apesar disso e, sobretudo, em consequência disso, seria necessário reforçar a construção e manutenção da boa família, essencial para manter/construir a ordem no modelo burguês, portanto, a mulher devia se

¹⁵³ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921.

¹⁵⁴ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jun., 1918.

¹⁵⁵ VIANNA, Fernando Mello. “As mães de familia mineiras - Pela instrucção e pela educação moral da infancia”. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano I, n. 2, p. 33.

preparar desde cedo para ser uma boa esposa e boa mãe, sendo uma mulher prendada em relação ao ser lar e, ao mesmo tempo, ir à escola para aprender a ler e escrever a fim de desempenhar sua missão educadora com os filhos.¹⁵⁶

Na dinâmica escolar das primeiras décadas da república, como demonstrou Patricia Santos Hansen, a literatura cívico-pedagógica, destinada à infância, passou a enxergar a criança como um ser social, “como o futuro cidadão cuja responsabilidade em relação à nação pode ser aferida pelas projeções contidas nas noções de “país novo” ou “país do futuro””.¹⁵⁷ Entretanto, essa visão não ficou presa aos seus autores, mas passou a integrar também o ensino primário, atrelando o entendimento acerca do menino e do papel do professor - relação expressa, também, nas legislações educacionais, como no Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, que aprova os programas do ensino primário, ao afirmar

não se compare o menino com a flor do pomar ou com o passaro que percorre os ares: a esperança da Pátria, eis o que ele realmente é. A escola é sementeira de esperanças da Pátria: cumpre ao professor fazê-las desdobrar-se em fecundas realizações.¹⁵⁸

Na Primeira República, propagou-se por meio dos discursos da intelectualidade brasileira, a visão do professorado como um obreiro do progresso, como aqueles que tinham a função de educar para a Pátria os futuros cidadãos do país. Olavo Bilac, conhecido por sua atuação como escritor e jornalista brasileiro, um dos maiores defensores da educação cívica no país, afirma no texto “O elogio do mestre no esplendor de umas frases”, a relação intrínseca, da profissão docente com o sacerdócio, cujo evangelho é o amor à Pátria:

Na sua cadeira de educador, o mestre recebe a visita de um Deus: é a Pátria, que se installa no seu espirito. O professor, quando professa, já não é um homem; a sua individualidade annulla-se: elle é a Pátria, visível e palpável, raciocinando no seu cerebro e falando pela sua bocca. A palavra, que elle dá ao discipulo, é como a hostia, que, no templo, o sacerdote dá ao commungante. É a eucharistia civica. Na lição, ha transubstanciação do corpo, do sangue, da alma de toda a nacionalidade.¹⁵⁹

Nesse sentido, o papel do professor estava expressamente associado à realização de um ensino nos moldes religiosos católicos, agora transmutado em valores cívicos,

¹⁵⁶ FERREIRA, Vívian Marcello. **Moda e condição feminina nas páginas da revista Fon-Fon (1910-1920)**. 143f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016, p. 59.

¹⁵⁷ HANSEN, Patricia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 16.

¹⁵⁸ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1561.

¹⁵⁹ BILAC, Olavo. O elogio do mestre no esplendor de umas phrases. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 10, jan., 1926, p. 05.

propagando o amor à Pátria e o dever de cada um (meninos e meninas) para com essa Pátria. Os trechos dos relatórios apontam para a compreensão de que esse papel era efetivamente cumprido no Grupo Escolar Marcolino de Barros. No entanto, é importante nos atentarmos para o fato de que tais relatórios expressam uma realidade ordenada, isto é, não necessariamente a realidade do cotidiano do Grupo Escolar. Reconhecer essa fragilidade não é afirmar que, a partir dessa documentação não conseguimos ter vestígios sobre esse cotidiano escolar, mas sim ressaltar que para que o Grupo fosse mantido, em períodos de visita de inspetoria poderia haver, por parte do grupo, uma preparação e organização específicas a fim de manter a “boa aparência” e ordem no Grupo Escolar, em conformidade com os programas de ensino, capazes de justificar tanto sua necessidade de fundação anterior como a permanência de seu funcionamento. Isso não significa dizer que os programas de ensino primário não eram cumpridos, mas que os desafios ao seu cumprimento integral (incluindo a “missão” do professorado) podem ter sido encobertos ou minimizados. São fontes produzidas desde situações especiais de avaliação.

Ainda assim, os indícios desses desafios se expressam na frequência dos estudantes registrada, sobretudo, nos Termos de Visita de inspetores escolares e nas Atas de Exames, conforme tabelas 1 e 2.¹⁶⁰

Tabela 1: Matrícula e Frequência de Alunos nos Termos de Visita de Inspetores Escolares ao Grupo Escolar Marcolino de Barros

Termo de Visita de Inspetores Escolares	Quantidade de alunos matriculados	Frequência média de alunos	Percentual de absenteísmo à frequência
Termo de Visita 30/10/1918	403	227	43,7%
Termo de Visita 31/01/1921 a 15/02/1921	430	401	6,7%
Termo de visita de inspeção técnica 26/04/1926	553	360	34,9%

¹⁶⁰ Para construção das tabelas a respeito da matrícula e frequência de estudantes do Grupo Escolar Marcolino de Barros foram considerados apenas os Termos de Visita e as Atas de exames que trouxeram esses números expressos. Nesse sentido, Termos de Visita que constaram somente a frequência de alunos não foram considerados para a construção da tabela. Além disso, a tabela da matrícula e frequência de estudantes que traz dados das Atas de Exames considera a quantidade de alunos matriculados referente aos anos em que as avaliações foram aplicadas e a quantidade de alunos examinados, portanto, se em determinado ano temos a Ata de Exames somente do 4º ano do ensino primário, os números apresentados se referem especificamente ao 4º ano, ficando desconsiderados os demais que, por sua vez, não deixam de ser relevantes para nossa análise.

Tabela 2: Matrícula e Frequência de Alunos nas Atas de Exames do Grupo Escolar Marcolino de Barros

Ata de Exames	Ano de Aplicação	Quantidade de alunos matriculados	Quantidade de alunos examinados	Percentual de absenteísmo aos Exames
Ata de exames 15/01/1919	1º, 2º e 3º	126	125	0,8%
Ata de exames 27/11/1919	1º, 2º, 3º e 4º	368	194	47,2%
Ata de exames 27/11/1920	1º, 2º, 3º e 4º	381	222	41,7%
Ata de exames 28/11/1921	1º, 2º, 3º e 4º	461	286	37,9%
Ata de exames 27/11/1922	1º, 2º, 3º e 4º	465	270	41,9%
Ata de exames 27/11/1923	1º, 2º, 3º	229	192	16,1%
Ata de exames 16/11/1926	3º e 4º	90	76	15,5%
Ata de exames 01/12/1928	3º e 4º	34	32	5,8%
Ata de exames 25/11/1929	3º e 4º	70	68	2,8%

Ao observar o quantitativo das tabelas, notamos que o número de matrículas, em geral, seguia um padrão, não possuindo uma variação significativa de alunos matriculados de um ano para o outro, dentro de uma média de 430 estudantes - com exceção do ano de 1926, no qual constam 553 matriculados. Em paralelo ao quantitativo de matriculados, a frequência de alunos chama atenção por ser, muitas vezes, consideravelmente inferior às matrículas, à exemplo dos números apresentados no Termo de Visita de 1918, em que dos 403 matriculados, 227 eram frequentes, o que corresponde a um percentual de 43,7% de absenteísmo. A quantidade de estudantes que não compareceram aos exames aplicados nos anos de 1919 e 1920 em relação às matrículas também são alarmantes, equivalente a 47,2% e 41,7%, o que demonstra tanto a discrepância do número de frequentes em comparação aos matriculados que pode indicar não só o desafio da frequência mas, tratando-se de Atas de Exames, a fuga de ocupar a posição de avaliado por parte dos estudantes.

Para além do registro desses números, os inspetores também relataram problemas relacionados à frequência e a necessidade de esforço, por parte dos profissionais da escola, para que a assiduidade dos estudantes correspondesse à matrícula. Após visitas, em outubro de 1918, o Inspetor Regional Orlando Ferreira alertava que

A frequencia devia ser maior dada a importancia da cidade de Patos, incontestavelmente uma bôa cidade, e o grande numero de alumnos matriculados; a culpa, pareça, não é dos professores deste Grupo, os quaes só merecem louvores pelo zelo e carinho com que exercem a sua espinhosa missão, e sim dos paes dos alumnos.¹⁶¹

É interessante perceber a preocupação do Inspetor Orlando em deixar claro que o impasse à frequência escolar dos alunos vem da falta de comprometimento dos pais com as causas do ensino e não dos professores, uma vez que esses, segundo ele, cumpriam perfeitamente com sua missão docente. Em janeiro de 1917, em um apelo pela inauguração do Grupo Escolar, é publicado no jornal *O Riso*:

Penalizados com a sorte amarga que futuramente virão a ter por certo este grande numero de crianças, verdadeiros filhos sem paes, que entre nós estão crescendo sem receber o menor vislumbre de instrucção e educação, è que dirigimos este appello ao Exmo, Sr. Dr. Adelio Dias Maciel, DD. Agente Executivo em exercicio, solicitando de S. Excia. o louvavel e patriotico gesto de, tomando todas as providencias exigidas, fazer com que no menor espaço de tempo se abra, com um illustre corpo de professores, o nosso Grupo Escolar. Sim, porque como temos presenciado, em todas as reuniões que se effectuam aqui os meninos, em geral, num desenfreio imperdoavel ahi vão levar a sua dissonante nota. É nas ruas, é nas praças publicas, é no cinema, ahi estão elles a dar prova cabal de que vêm crescendo a esmo, creados á lei da natureza. A esmo é a expressão propria, em vista do pessimo, do selvagem comportamento que têm mostrado em todos esses lugares e mui principalmente agora nos ultimos leilões á porta da Igreja, aonde um bando de meninos armados de cacete compareceram para insultar seus colegas, faltando assim o respeito que a bôa educação manda que se guarde para com as pessoas de maior idade, mais velhas.¹⁶²

Todavia, ainda que o corpo docente do Grupo Escolar de Patos, já em funcionamento, fosse ilustre - tal qual aludido no trecho do jornal -, não foi o suficiente para a permanência das crianças no ensino. As críticas aos pais a respeito da ausência das crianças nas escolas faziam parte dos discursos publicados tanto na imprensa local - a exemplo do trecho acima ao se referir às crianças com comportamentos “desordenados” como “verdadeiros filhos sem pais” - como em periódicos de maior alcance, estando presente também, na *Revista do Ensino*. Bento Ernesto Junior, conhecido como poeta e prosador mineiro, em texto de cunho

¹⁶¹ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, out., 1918.

¹⁶² “Um appello”. *Jornal O Riso*, Patos, trim. III, nº 23, 20 de janeiro de 1917.

crítico para a revista, apontava que o problema da infrequência dos alunos - identificado pela inspeção escolar - assolava todo o estado de Minas Gerais, e estava relacionado à postura dos pais diante da educação dos filhos:

Si é certo que o pauperismo - tão e tão expansivamente, assoberbando, como floração damnhinha, a massa popular, - é empecilho poderoso á frequencia das crianças á escola, de incontrastavel certeza tambem é que muito pequenino ser, na phase de abrir os olhos á luz vivificante da instrucção, deixa de o fazer, menos pelo seu retrahimento natural do que pela influencia nociva dos paes e educadores, aos quaes não impressionam, nem levemente mesmo, a indolencia e o amor á vagabundagem por parte de seus filhos e pupilos, sendo muitos delles mesmo os causadores da infreuencia das crianças nas escolas com as afastarem do ensino para os serviços domesticos ou para a faina da cultura dos campos.¹⁶³

Nesse sentido, os pais seriam a grande causa da infrequência escolar por colocarem seus filhos para exercerem tanto o trabalho doméstico como nos campos. Esse mesmo discurso também esteve presente na imprensa do município de Patos, atrelando o trabalho no campo à falta de escolas rurais e à ignorância dos pais a respeito da ausência do ensino para uma quantidade significativa de crianças:

A população é desseminada, não existem escolas rurais e o roceiro não tira os seus filhos da guia do carro, para collocar-os na cidade acarretando despesas e lhe fazendo falta no serviço. O pai diz: Qual, quem não sabe ler tambem vive, eu não estou vivendo? Coitado, elle deve ser perdoado, porque tambem ignora que não vive; confunde a sua existencia animal com vida social.¹⁶⁴

Segundo o inspetor escolar, cujo nome não pôde ser identificado em razão da deterioração das páginas do documento em que consta o Termo de Visita referente ao período de 18 de agosto a nove de setembro de 1930, o Grupo Escolar Marcolino de Barros teria seu corpo discente composto em 50% por alunos pobres:

A beneficio dos alumnos pobres, que constituem cerca de cincoenta por cento dos que frequentam o grupo restaurei o funcionamento da causa escolar e fiz se distribuisse duzentas cartas-circulares para a reconquista de (trecho deteriorado) e obtenção de nossos socios protectores.¹⁶⁵

Levando em conta esse dado, nossas análises corroboram, em certa medida, com a visão de professores, inspetores e intelectuais a respeito da infrequência dos alunos estar relacionada ao trabalho compreendendo, no entanto, que ele se apresentava como uma necessidade para o sustento de grande parte das crianças e suas famílias. Considerando os

¹⁶³ JUNIOR, Bento Ernesto. Infrequência nas escolas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 1, março, 1925, p.15.

¹⁶⁴ “Instrução Primária”. **Jornal Cidade de Patos**, Patos, ano II, n. 61, 19 de março de 1916.

¹⁶⁵ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, ago. - set., 1930.

dados fornecidos nas Atas de Exames, é possível perceber que estudantes do sexo feminino eram mais frequentes que os do sexo masculino, conforme Tabela 3.

Tabela 3: Relação de alunos do sexo feminino e masculino nas Atas de Exames do Grupo Escolar Marcolino de Barros

Atas de exames	Ano de Aplicação	Quantitativo de alunos examinados	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Não especificado
Ata de exames 15/01/1919	1º, 2º e 3º	125	55	53	18
Ata de exames 27/11/1919	1º, 2º, 3º e 4º	194	86	73	35
Ata de exames 27/11/1920	1º, 2º, 3º e 4º	222	89	101	32
Ata de exames 28/11/1921	1º, 2º, 3º e 4º	286	132	96	58
Ata de exames 27/11/1923	1º, 2º, 3º	192	74	62	56
Ata de exames 27/11/1924	1º, 2º, 3º e 4º	189	111	78	0
Ata de exames 01/12/1928	3º e 4º	32	12	10	10

Isso nos mostra não só que as meninas configuraram a maioria do corpo discente do Grupo Escolar Marcolino de Barros, mas nos levanta a hipótese que o fato dos meninos serem mais ausentes expressa uma relação com o trabalho que vai para além da vida vivida no lar das crianças, correspondendo àquele que precisa ser realizado a fim de garantir o sustento da casa. Nesse sentido, a infrequência não diz respeito, de forma absoluta, à negligência dos pais em relação ao ensino, mas, tendo em vista a realidade do Grupo Escolar no qual metade dos estudantes seriam pobres, trabalhar era fundamental para garantir a sobrevivência.

Segundo Cynthia Greve Veiga, ainda no Império brasileiro, a escola elementar foi criada destinada às crianças pobres, mestiças e negras não com o objetivo de fornecer ensino-aprendizagem às crianças, mas orientá-los à civilização, tendo em vista que para “crianças das famílias abastadas brancas buscavam meios próprios de educação de educação de seus filhos, por sua vez o discurso civilizador destinava-se àqueles que na percepção das elites careciam de civilização”¹⁶⁶. Entretanto, a criação da escola elementar não foi

acompanhada da criação de condições para as crianças terem frequência regular na escola e, principalmente, aprenderem a aquilo que se esperava delas: o saber elementar escolarizado. Os motivos foram de toda ordem e de maneira combinada: pobreza da população, trabalho infantil, dispersão populacional e das escolas, inconsistência na administração política, limitações geográficas, mas principalmente em razão da presença de uma dissonância entre a expectativa de civilizar e o imaginário de uma população concebida como grupo inferior, de “difícil educação”.¹⁶⁷

Conforme aborda Hansen, para os autores de textos da literatura cívico-pedagógica, o trabalho, sobretudo quando atrelado ao estudo, era um dos pilares para a formação do caráter dos futuros cidadãos brasileiros, de modo que este era um tema recorrente deste tipo de literatura. Seus autores

não viam qualquer problema no trabalho de crianças pobres, desde que fosse “apropriado” segundo o seu entendimento, como vender jornais, por exemplo. Pelo contrário, este parecia ser um fator positivo no amadurecimento precoce que eles defendiam como necessário à infância brasileira (...).¹⁶⁸

Dessa forma, o problema era o abandono dos estudos, e não o trabalho em si, uma vez que trabalhar também significava ser útil para a pátria. Todavia, “com mais ênfase ainda que do trabalho (...) o estudo era apresentado como instrumento principal com o qual a infância brasileira alcançaria a posição que lhe era atribuída em uma república idealmente representada como meritocrática”¹⁶⁹.

Parece-nos, ainda, que essa não era uma realidade exclusiva do Grupo Escolar Marcolino de Barros. Fotografias de turmas e discentes de outros grupos escolares pelo estado de Minas Gerais, nos mostram que as meninas também pareciam ser maioria entre os estudantes. A primeira fotografia, do Grupo Escolar de Uberaba, em 1924, em um espaço que

¹⁶⁶ VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, pp. 502-596, set.-dez., 2008, p. 504.

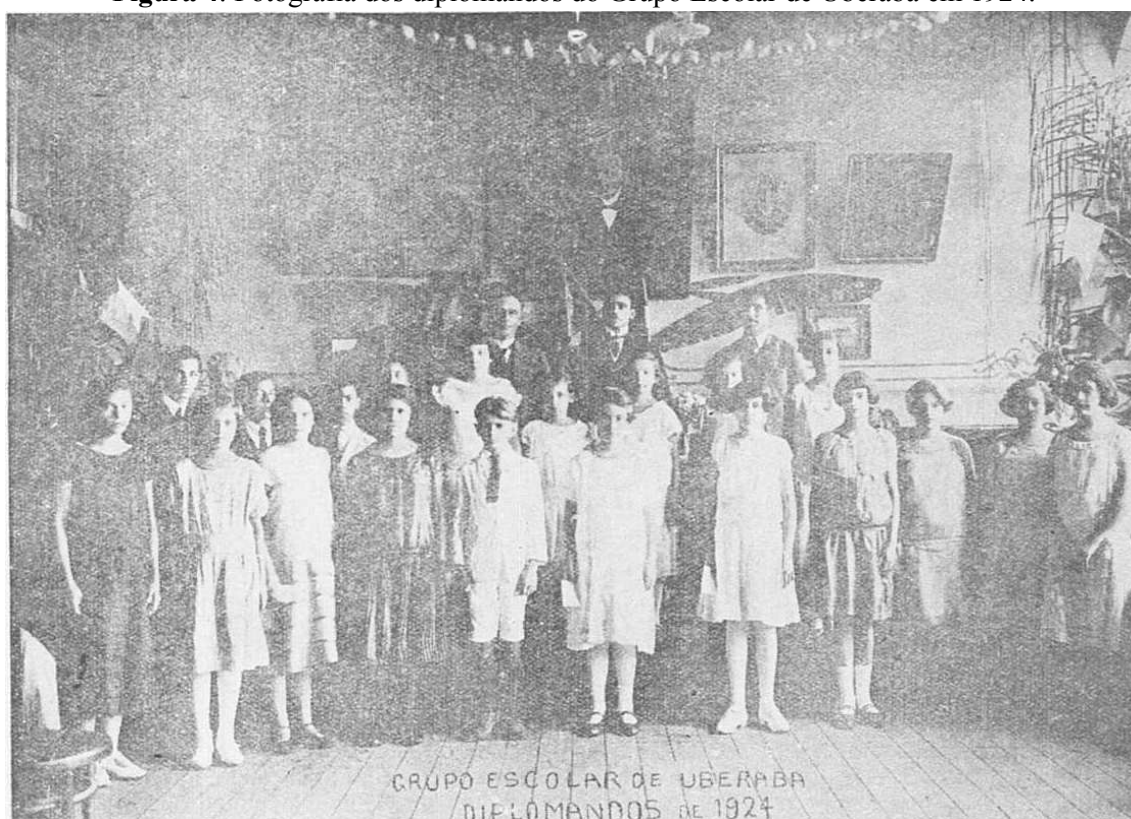
¹⁶⁷ *Ibidem*, p. 507.

¹⁶⁸ HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 128.

¹⁶⁹ *Ibidem*, p. 123, 124.

parece ser uma sala interligada à secretaria do Grupo ou mesmo que constituísse o Museu Escolar por possuir diversos quadros na parede ao fundo das crianças, temos os diplomados de pé acompanhados de cinco homens ao fundo (três de pé e dois assentados à esquerda da imagem) que possivelmente dividiram-se entre membros do corpo docente, diretor e inspetor escolar. Entre os diplomandos, é possível identificar apenas dois meninos entre 15 meninas. É possível notar que a vestimenta, estética, penteados e comportamento ao posar para a fotografia segue o mesmo padrão encontrado nas fotografias de corpo docente dos grupos escolares. Entre os estudantes e professores, não identificamos nenhum negro na fotografia.

Figura 4: Fotografia dos diplomandos do Grupo Escolar de Uberaba em 1924.

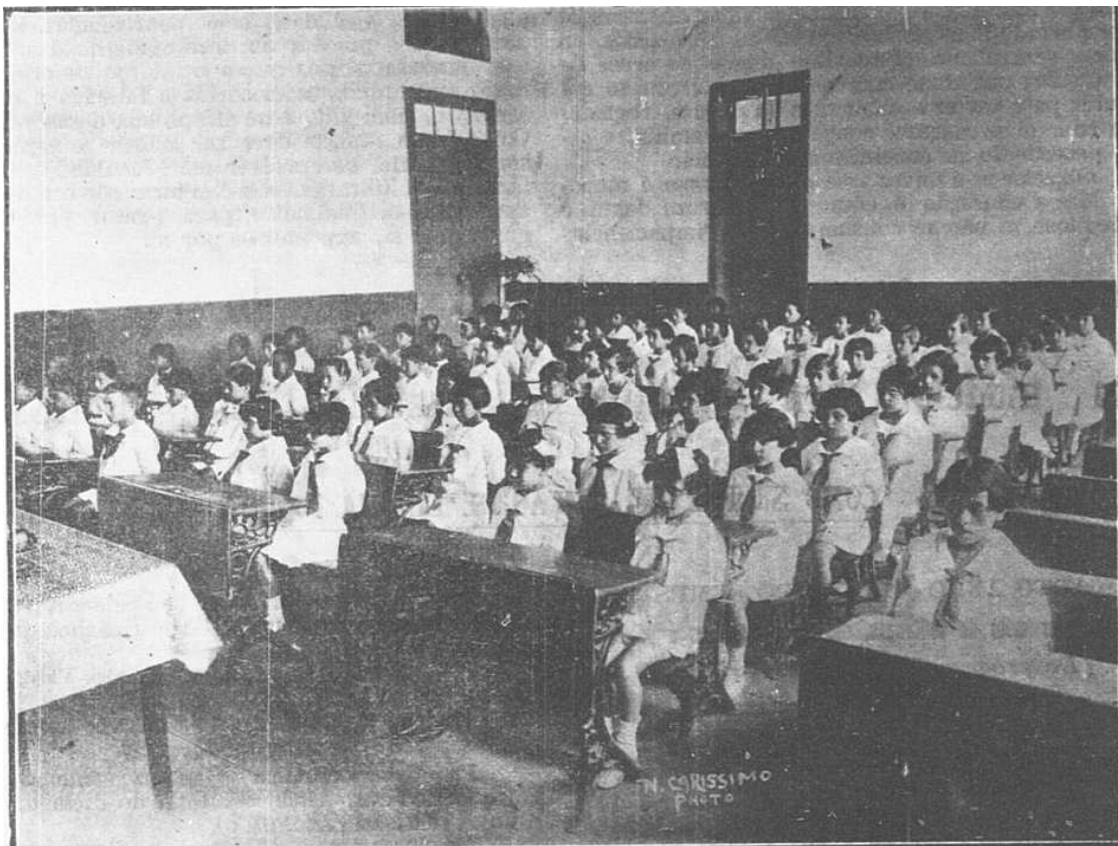


Fonte: Revista do Ensino, ano I, n. 03, maio de 1925.

A segunda fotografia, dos alunos da classe da professora D. Macrina do Nascimento do Grupo Escolar Antonio Martins de Ponte Nova, é possível observar, com mais clareza que na fotografia do Grupo Escolar de Uberaba, que os estudantes estão todos uniformizados: meninas de saia, camisa, gravata e meias nas canelas; meninos de camisa, gravata e bermudas. As crianças estão sentadas em duplas e enfileiradas e nenhuma olha para a câmera. As meninas constituem a maioria entre os estudantes e chegam a ocupar quase por completo duas das três fileiras que conseguimos visualizar do início ao fim na imagem. As crianças

estão tão uniformes que os cabelos de todas as meninas parecem ter o mesmo penteado. Nessa turma conseguimos notar a presença de alguns poucos alunos negros.

Figura 5: Fotografia dos alunos da classe da professora D. Macrina do Nascimento - Grupo Escolar Antonio Martins - Ponte Nova.



Fonte: Revista do Ensino, ano II, n. 11, fevereiro de 1926.

Conforme Veiga, sobretudo no período imperial, o público escolar do ensino elementar “pertencia à classe pobre de diferentes origens étnicas - brancos, negros, e mestiços. (...) em geral, houve certa homogeneização no tratamento desse grupo - pobre, negros e mestiços - como inferior, a partir de sua representação como grupo não civilizado”¹⁷⁰, de modo que

a expansão dos saberes elementares e a estatização do ensino foram perpassados por um conteúdo étnico e racial altamente significativo. A ênfase na necessidade de produção de uma homogeneização cultural significou a desqualificação das práticas culturais da população à qual se destinava a instrução pública elementar: a população de crianças negras, mestiças e pobres.¹⁷¹

¹⁷⁰ VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, pp. 502-596, set.-dez., 2008, p. 506.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 510.

Todavia, apesar da escola elementar pública ter sido destinada a crianças negras, mestiças e pobres, na República é notável que a comunidade escolar é majoritariamente branca, visto que “as mais variadas imagens sobre crianças nos grupos escolares denotam um número majoritário de crianças brancas”¹⁷², assim como as professoras. Veiga afirma que esse ponto é um indicativo da mudança no perfil de alunos nas escolas públicas da República em relação ao Império, na medida em que

ao ser anunciada a República, já se tinha um considerável acúmulo de experiências relativas aos processos de discriminação e preconceitos também no ambiente escolar. Isso ensejou a busca de técnicas voltadas à depuração dos alunos de “todas as procedências”, a partir da elaboração de testes escolares e da instituição da escola seriada (grupos escolares) como práticas científicas de organização escolar. Para a escola pública deixar de ser indigente, foi necessário que também a sua clientela fosse outra - crianças de famílias de “boa procedência” -; pelo menos é o que podemos verificar, em geral, nos alunos das escolas públicas brasileiras, principalmente das principais capitais, até por volta da década de 60 do século XX.¹⁷³

Tratando-se do Grupo Escolar de Patos, o argumento de Veiga faz sentido até certo ponto. É uma realidade que a escola, mesmo pública, durante a República foi ocupada por crianças não necessariamente de famílias da elite, mas consideradas de boa procedência. Os uniformes utilizados pelas crianças por si só já são indicativos de que era necessário possuir uma condição financeira de média à elevada para adquiri-lo. Todavia, é sabido que a educação não era um problema para famílias de poder aquisitivo, visto que essas tinham condições financeiras suficientes para pagar pela educação particular em instituições privadas ou mesmo em casa para seus filhos. Além disso, os dados e os relatos tanto à nível de imprensa local em Patos de Minas, como em âmbito estadual com a *Revista do Ensino*, nos mostra que a infrequência escolar era um problema significativo em Minas Gerais o que nos levanta a hipótese de que, ainda que mínimo, o público dos grupos escolares possuía origens raciais, étnicas e sociais variadas. Ao contrário do que se poderia inferir sobre o grupo, durante o período analisado, conforme Oliveira Mello,¹⁷⁴ somente dois nomes que posteriormente teriam sido considerados importantes (segundo a narrativa oficial da história da cidade) para a política e história local das próximas décadas na cidade, teriam realizado o curso primário no grupo: Jaques Corrêa da Costa (prefeito da cidade entre 28 de março de 1947 a 01 de janeiro de 1948) e Genésio Garcia Roza (também prefeito entre os anos de

¹⁷² *Ibidem*, p. 509.

¹⁷³ *Ibidem*, p. 514.

¹⁷⁴ MELLO, Oliveira. **Patos de Minas Centenária**. Edição da Prefeitura Municipal de Patos de Minas, Patos de Minas, 1992.

1954 a 1955). Para além disso, a frequência escolar não seria uma questão se não houvesse crianças pobres nas escolas. Contudo, a quase completa ausência de negros como alunos e como professoras nos indicam que, quanto mais frágil for a situação socio-econômica, mais distante estaria o direito à educação.

Nas duas fotografias apresentadas, a primeira do Grupo Escolar de Uberaba e a segunda do Grupo Escolar Antonio Martins, as meninas são maioria entre os diplomandos - isto é, aqueles que estavam concluindo o ensino primário - e entre os alunos da classe escolar da professora D. Macrina do Nascimento. Assim como na fotografia do Grupo Escolar de Uberaba, em que a maioria dos diplomandos, no Grupo Escolar Marcolino de Barros, analisando o Termo de Promoção dos alunos do grupo, no ano de 1930, dos 35 estudantes promovidos do terceiro para o quarto ano do ensino primário, 24 eram meninas e 11 eram meninos.¹⁷⁵

Para além da quantidade de meninas ser superior à de meninos, ao longo do ensino primário, outro ponto que merece destaque é a redução do número de estudantes no decorrer do ensino primário. Na Ata de Exames de novembro de 1919, somando meninas e meninos, no primeiro ano havia 94 discentes para serem avaliados, no segundo ano o quantitativo era de 57 estudantes, enquanto o terceiro ano contava com 22 alunos e o quarto com 13. Esse cenário se repete ao longo dos anos, conforme mostra a Tabela 4, o que reforça a hipótese da relação entre a necessidade do trabalho para o sustento e os desafios à permanência das crianças na escola.

Tabela 4: Quantitativo de alunos examinados por ano - Atas de Exames Grupo Escolar Marcolino de Barros

Ata de Exames	Nº de alunos 1º ano	Nº de alunos 2º ano	Nº de alunos 3º ano	Nº de alunos 4º ano
Ata de exames 27/11/1919	94	57	22	13
Ata de exames 27/11/1920	129	61	23	8

¹⁷⁵ **Meninos promovidos do terceiro para o quarto ano em 1930:** José Caixeta Sant'Anna, Americo Belluco, Wilson Neves, Eurico de Mello Ribeiro, José Gomes, José Alexandre Ribeiro, José Olympio da Rocha, Paulo Gomes de Almeida, João Gomes Carneiro, Paulo Moreira da Silva, Ottilio Belluco.

Meninas promovidas do terceiro para o quarto ano em 1930: Abigail Neves, Celia Correa da Costa, Sebastiana Joaquina de Jesus, Cremilda de Castro, Zelia Alfredina Borges, Angelina de Napoli, Carmelia Costa, Aura Henriquetta de Jesus, Inah de Lourdes Nogueira, Lyndaura da Rocha, Rosina de Mendonça, Horacina Correa da Costa Lydia Borges de Amorim, Lyndaura de Mendonça Pinheiro, Aymée de Amorim, Nilza Braga, Carmelinda de Castro Ribeiro, Catarina Maria da Conceição, Julia Prattes, Antonietta Alves, Zulmira Domingos, Sonia Piau. **Termo de Promoção**, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1930.

Ata de exames 28/11/1921	125	75	44	14
Ata de exames 27/11/1922	142	67	44	17
Ata de exames 16/11/1925	-	-	52	17
Ata de exames 16/11/1926	-	-	56	20

Se o magistério era uma profissão majoritariamente feminina nos registros do Grupo Escolar Marcolino de Barros e nas fotografias de corpo docente de grupos escolares presentes na *Revista do Ensino*, os cargos de “alto escalão” da educação - isto é, inspetores de ensino, diretores de grupos escolares, e secretários do interior-, ao que nos parece, eram ocupados predominantemente por homens. Das 13 assinaturas diferentes referentes aos diversos Termos¹⁷⁶ (de visita, de instalação e de inspeção técnica do ensino) presentes na documentação do Grupo Escolar de Patos, em relação à inspetoria, somente o Termo de Visita de dez de junho de 1918 é assinado por uma mulher, na ocasião, Andalecia Gabriella Ferreira Lana, o que nos leva a pensar que ela tenha sido a única inspetora a visitar o Grupo. No entanto, em pesquisa ao *Jornal Minas Gerais*, a fim de localizar publicações relacionadas à atuação de Andalecia enquanto inspetora de ensino do estado, os únicos registros encontrados dizem respeito ao desempenho de suas atividades como professora em Salitre, município de Patrocínio¹⁷⁷ e possivelmente, em 1927, como diretora de uma escola em Salitre - cujo nome não foi mencionado-, tendo em vista que a utilização do termo “aos cuidados de”, no jornal, sugere que a escola estava sendo dirigida por Andalecia: “A gloriosa efemeride de 3 de maio teve significativa comemoração na escola confiada aos cuidados da professora Andalecia Gabriella Ferreira Lana”.¹⁷⁸

Utilizando o termo “inspetora” - grafia do período- na ferramenta de busca de conteúdo no *Jornal Minas Gerais* entre 1889 à 1930, foi possível perceber que o cargo de

¹⁷⁶ Os termos acompanham as seguintes assinaturas: Mauricio Poltier Monteiro - Inspetor Escolar Municipal; Orlando Ferreira - Inspetor Escolar Regional; Deusdelio Tavares - Inspetor Escolar Municipal; Andalecia Gabriella Ferreira Lana (não há a especificação de seu cargo); Euphrasio José Rodrigues - Inspetor Escolar Municipal; Homario Guimarães - Inspetor Escolar Regional; Joaquim P. de Magalhães - Inspetor Regional de Ensino; Huascar Corrêa da Corte - Inspetor Técnico Regional (Suplente); Salathiel Rodrigues de Mello - Inspetor Técnico Regional; Antonio Martins Villas Boas - Inspetor Escolar; Antonio Dias Maciel - Inspetor Escolar Municipal; Raul de Almeida Costa - Assistente Regional de Ensino; Augusto Caetano de Lima - Inspetor Escolar.

¹⁷⁷ MINAS GERAIS, **Decreto nº 1.311**, de 26 de junho de 1945, Abre à Secretaria da Educação e Saúde Público o crédito especial de Cr\$ 3.857,50. Belo Horizonte, MG, 26 jun. 1945.

¹⁷⁸ **Jornal Minas Gerais**, Belo Horizonte, ano XXXVI, n. 279, 02 de junho de 1927.

inspetora, para as mulheres, só era comum quando direcionado ao de inspetora de alunas nas escolas normais femininas, a exemplo da publicações de portarias na edição de quatro de junho de 1896, que destacava “Postarias de licença: De 60 dias para tratar de saúde à d. Guilhermina Rosa Torres, inspetora de alumnas da Escola Normal de Juiz de Fôra”¹⁷⁹, o que não se relacionava à inspeção de ensino exercida no ensino primário e nos mostra a ausência das mulheres neste tipo de cargo.

Nesse sentido, as fontes nos mostram que, pelo menos até 1930¹⁸⁰ - que data o fim do recorte temporal desta pesquisa-, os cargos relacionados à inspetoria de ensino nos âmbitos regional, municipal e distrital e os cargos de diretoria de ensino, estiveram direcionados aos homens. Os inspetores eram entendidos como “agentes de confiança do governo, encarregados das inspeções das escolas creadas, mantidas ou subvencionadas pelo Estado, e das particulares”¹⁸¹, definição que aparece no Decreto nº. 1948 de 1900 e que persiste ao longo da Primeira República. Os cargos para inspetoria eram, ao longo da história, de nomeação do Presidente do Estado e, ainda que houvesse as indicações como a do Decreto nº. 3.191 de 1911, na qual para Inspetor Regional deveria ser designado funcionários de confiança do governo, preferencialmente professores primários e para Inspetor Municipal deveria ser prioritariamente nomeados promotores de justiça e professores de merecimento excepcional¹⁸², a escolha referente à nomeação de inspetores era mais subjetiva do Presidente do estado, do que efetivamente técnica. Isso acontecia porque, apesar do estabelecimento de critérios por parte das legislações, a designação, à cargo do Presidente, atendia mais ao critério da confiança como confiabilidade ao governo do que competência técnica. Além disso, apesar de a legislação de 1911 ter apontado para uma preferência pela nomeação de professores primários para cargo de Inspetor Regional e da crescente presença de mulheres no magistério primário, os cargos inerentes à inspetoria seguiram sendo ocupados por homens.

¹⁷⁹ **Jornal Minas Gerais**, Belo Horizonte, ano V, n. 150, 04 de junho de 1896.

¹⁸⁰ Parece-nos que, a partir da leitura da tese de Rosa Maria de Sousa Martins (2014), após 1930 os serviços de inspetoria de ensino passaram a abrir espaço para as mulheres. Embora a tese não trabalhe a questão da mulher nos cargos de inspetoria, foi possível “enxergar” em seu trabalho, a presença dessas a partir de relatórios e termos de visita de inspetoras. Foram elas: Assistente Técnica Regional Helena Penna (referente a termo de 1932); Inspetora Mariana Noronha Horta (entre os anos 1933 e 1937); Inspetora Helena Penna (referente a termo 1934); Inspetora Zembla Soares de Sá (referente a termo de 1936).

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **A organização da instrução em minas gerais: o inspetor escolar enquanto agente do projeto racionalizador mineiro (1906-1938)**. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

¹⁸¹ MINAS GERAIS, Decreto nº. 1.384, de 08 de janeiro de 1900, Promulga o Regulamento das escolas de instrução primária. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 1900, p. 43.

¹⁸² MINAS GERAIS, Decreto nº. 3.191, de 09 de junho de 1911, Aprova o Regulamento geral de instrução do Estado. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 1911, p. 181.

Assim como os inspetores, os diretores dos grupos escolares se caracterizavam por serem funcionários de confiança do governo, nomeados pelo Presidente de Minas Gerais tendo sido, segundo o artigo 70 do Decreto nº 3.191 de 1911, “os professores normalistas das escolas urbanas, mantidas no exercício do cargo das actuaes diretoras”¹⁸³ e, além disso, “Nos grupos de menos de oito cadeiras, o cargo de director será exercido por um dos professores, cumulativamente”¹⁸⁴. O Grupo Escolar Marcolino de Barros, durante os anos de análise de desta pesquisa, contou com a colaboração de três diretores: Modesto de Mello Ribeiro (até 1927), Sebastião Cysne (1927) e Vicente de Almeida Barbosa (a partir de 1927)¹⁸⁵.

A questão da ausência das mulheres nestes cargos atesta que, apesar de, durante a Primeira República, terem ultrapassado o ambiente do lar e chegado aos espaços públicos e às escolas, a atuação feminina “ainda continuava sendo limitada e moldada por um projeto patriarcal. É possível perceber que em qualquer campo de atuação feminina fora do lar, a mulher era representada como coadjuvante, ou seja, como subordinada ao masculino (chefe)”¹⁸⁶. É também devido a esse sistema patriarcal que as mulheres eram referenciadas a partir de seus pais ou maridos - como acontece com as professoras do corpo docente do Grupo Escolar de Patos em nossa fonte (Figura 02).

Todavia, apesar da dificuldade em identificar mulheres nos cargos de inspetoria e do Grupo Escolar Marcolino de Barros não ter tido mulheres como diretoras durante o recorte temporal de nossa pesquisa, não raro, ocupavam a função de diretoras em escolas ou grupos escolares. Na sessão “Diretoria de Instrução” que permaneceu nos números da *Revista do Ensino* ao longo de 1925, que constava uma relação de professores do estado que foram elogiados em portarias ou ofícios, é possível observar que, de fato, a maior parte dos cargos de direção de grupos escolares era ocupada por homens. No entanto, apesar da dificuldade, as mulheres timidamente aparecem como diretoras a exemplo da revista de número três que, na relação de professores elogiados entre 16 de fevereiro e 14 de março, homenageia Izabel Bastos como diretora do Grupo Escolar de São Matheus, do município de Juiz de Fora e as professoras Maria Adelaide Peçanha, Mirandinha de Lima, Julia Lopes, Edith Brandão, Dagmar Braga, Conceição Guimarães e Dinah Guimarães do mesmo grupo.¹⁸⁷ Também no

¹⁸³ *Ibidem*, p. 187.

¹⁸⁴ *Ibidem*.

¹⁸⁵ Vicente de Almeida Barbosa se tornou diretor do Grupo Escolar Marcolino de Barros em 1927 e permaneceu na direção do grupo até 1930 - recorte temporal fim de nossa pesquisa e até onde há fontes inerentes ao acervo do Grupo Escolar.

¹⁸⁶ FERREIRA, Vívian Marcello. **Moda e condição feminina nas páginas da revista Fon-Fon (1910-1920)**. 143f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016, p. 69.

¹⁸⁷ *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, ano I, n. 3, maio, 1925, p. 80.

número seis da revista, Dulce Lara é elogiada enquanto diretora do grupo escolar de Rezende Costa e Ignez Carlota Alves Costa como diretora do Grupo Escolar de Contagem,¹⁸⁸ o que demonstra que a direção do ensino estava mais próxima às professoras em relação à inspetoria.

Este capítulo se configurou em um esforço de investigar e traçar o perfil dos sujeitos envolvidos em um projeto de educação cívica e/ou para o civismo, do Grupo Escolar Marcolino de Barros e da instrução escolar em Minas Gerais, reconstituindo as relações passado-presente que constituem o civismo como uma latência desde o início da república no Brasil. Para além dos sujeitos, recuperar os espaços modulados à educação cívica se apresenta como fundamental para compreender o processo de sua implementação. Dessa forma, caminhamos para e pelos espaços-tempo da educação cívica.

¹⁸⁸ **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano I, n. 6, agosto, 1925, p. 176.

CAPÍTULO II - OS ESPAÇOS-TEMPO DA EDUCAÇÃO CÍVICA

Este capítulo objetiva analisar os espaços-tempos de disseminação da educação cívica ou de uma educação voltada ao civismo. Nesse sentido, evoca a dimensão teórica em torno do espaço, território e territorialidades a partir da escola enquanto instituição, Grupo Escolar, compreendendo que o projeto de institucionalização da educação cívica não esteve restrito ao espaço-tempo escolar. Por meio de fotografias, mapas, legislações e documentação inerente ao acervo do Grupo Escolar Marcolino de Barros, almeja-se (re)constituir onde e quando se institui a educação cívica e como os espaços e lugares da cidade galgaram o projeto cívico e civilizatório da república em Patos de Minas que constituíam parte do programa da disciplina Instrução Cívica para o ensino primário. Neste capítulo também buscamos compreender em que medida esse programa pode ter sido efetivado no Grupo Escolar Marcolino de Barros e, a partir da realidade deste Grupo, no estado de Minas Gerais.

2.1 O Grupo Escolar e o território: da construção ao sujeito

De entre os commettimentos de real importancia levados a effeito nesta Cidade, eu sou o de maior destaque, e represento o mais elevado toque, e represento o mais elevado expoente do progresso, do civismo, da cultura intellectual da sociedade patense! Mais do que a luz que illumina nossas praças, espancando as trevas que hade guiar a intelligencia da nossa infancia, através da nossa existencia, fazendo recuar as brumas da ignorancia para se reflectir no céu da nossa intellectualidade! Mais do que a agua que nos mitiga a sede do corpo, e, em jactos crystallinos, corre murmurejante, banhando nossa cidade, eu sou o manancial de agua viva, onde, a largos tragos, hade beber a alma patense as alijofradas gottas do saber, da instrucção e da educação! Mais do que nossos Jardins, onde vicejam flores, cuja vida se vae tão depressa como depressa do nascente ao poente se vae o sol, eu sou o canteiro onde se cultivam flores, cujo odor imperecível, atravessando os tempos, transpondo os nossos muros, levará ao longe a fragrancia de suas petalas, a vitalidade de sua selva! Eu sou o Grupo Escolar de Patos! Para mim se volta, os olhares da nossa Patria, a esperanza da nossa familia, o futuro da nossa sociedade, a grandeza moral e intellectual da nossa geração. (O Riso, 1917)

À República, colocou-se o desafio de “reorganizar a própria nação brasileira, instituindo novos valores, símbolos cívicos, heróis, leis, etc”.¹⁸⁹ Para isso,

A organização da instrução pública primária traduzida na ampliação do saber harmonizada com os princípios da ordem e do progresso constituiu premissa relevante no projeto de modernização que a República almejava

¹⁸⁹ DINIZ, Andréa Fabiane Machado; CARVALHO, Luciana Beatriz de; CARVALHO, Carlos Henrique de. **Do grupo escolar à racionalização pedagógica: a instrução pública no contexto republicano em Patos de Minas (1892-1928)**. Quaestio, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, pp. 175-197, maio de 2014, p. 177.

materializar na sociedade brasileira e entre reflexões e ações empreendidas em prol da educação, progredir supunha relação direta com a escolarização da população.¹⁹⁰

Diante da necessidade “por civilizar e formar o novo cidadão da e para a República”¹⁹¹ promovendo “uma instrução quase em “massa””¹⁹², a criação dos grupos escolares se apresentou

como uma resposta cabível à reestruturação da educação escolar, num momento em que a educação aparecia como eixo articulador dos princípios que deveriam orientar e organizar a sociedade brasileira, além de se vislumbrar como ponto de sustentação do novo regime.¹⁹³

O grupo escolar foi uma forma de romper com a escola imperial e todo o “arcaísmo” que esse regime representava, segundo a visão dos republicanos. Propondo um ensino racionalmente organizado, “compatível com o preceito da universalização do ensino primário, o grupo escolar tornou-se a modalidade educacional por excelência”¹⁹⁴, uma instituição que foi defendida e propagada, nas primeiras décadas republicanas, como aquela capaz de “reinventar a escola, tornado mais efetiva a sua contribuição aos projetos de homogeneização cultural e política da sociedade”¹⁹⁵. Para a efetivação dessa educação, foi demandada, portanto, sua espacialização com a consolidação dos grupos escolares e seus edifícios enquanto território formador de territorialidades na Primeira República.

O território nasce da ação de um sujeito em territorializar um espaço, isto é, se apropriar dele. Desse modo, o território se apoia no espaço, mas não é seu equivalente. Ele é “uma produção, a partir do espaço”¹⁹⁶ que “se inscreve num campo de poder”¹⁹⁷, isto é, o território é constituído a partir das relações de poder que no espaço se estabelecem. Ele é concebido por meio da integração de diferentes aspectos que carrega, de maneira indissociável, “uma dimensão simbólica, ou cultural em sentido estrito, e uma dimensão material, de natureza predominantemente econômico-político”¹⁹⁸, ou seja, ele é a junção entre natural, econômico, político e cultural/simbólico. Ele só pode ser compreendido a partir de

¹⁹⁰ *Ibidem*, p. 180.

¹⁹¹ *Ibidem*, p. 177.

¹⁹² *Ibidem*.

¹⁹³ FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 115.

¹⁹⁴ *Ibidem*, p. 117.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 124.

¹⁹⁶ RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. São Paulo: Ática, 1993, p. 144.

¹⁹⁷ *Ibidem*.

¹⁹⁸ HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 74.

uma noção híbrida do espaço, analisado dentro de um contexto histórico-social, “concebido a partir da imbricação de múltiplas relações de poder, do poder mais material das relações econômico-políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estritamente cultural”¹⁹⁹. Nessa perspectiva, ele “se torna, assim, um dos instrumentos utilizados em processos que visam algum tipo de padronização - internamente a este território, e de classificação - na relação com outros territórios”.²⁰⁰

O grupo escolar enquanto espaço educacional foi apropriado pelas relações de poder que se colocaram na Primeira República, tendo sido criado para atuar como um território-instrumento desse poder, uma instituição percebida como aquela “que possibilitaria a operacionalização do progresso e da civilidade. (...) como chave-mestra da sociedade, capaz de “abrir” as portas para o mundo civilizado”,²⁰¹ na medida em que “a função da escola foi ampliada, além de ler, escrever e contar, tornou-se responsável também por moldar o cidadão republicano”.²⁰²

Essas instituições passaram a ser compreendidas, portanto, como um instrumento capaz de formular a territorialidade cívico-patriótica nacionalizada diante da república brasileira. Isso porque,

toda relação de poder espacialmente mediada é também produtora de identidade, pois controla, distingue, separa e, ao separar, de alguma forma nomeia e classifica os indivíduos e os grupos sociais. E vice-versa: todo processo de identificação social é também uma relação política, acionada como estratégia em momentos de conflito e/ou negociação.²⁰³

Isso significa dizer que a escola, enquanto esse território de exercício do poder, deveria proporcionar às crianças - estas enquanto corpos territorializáveis - uma experiência que mobilizaria suas sensibilidades em relação a um outro território: o do Brasil. Diante disso, “a educação se apresentava, na maioria das vezes, como a redenção de uma nação marcada pelo analfabetismo, pelo atraso técnico, pela base econômica e política de origem rural, sendo necessária sua organização rápida, porém eficiente”.²⁰⁴ Deveria desse modo, proporcionar um senso de identidade, gerar um processo de identificação com o Brasil, o que resultaria na territorialidade como sendo “a “face vivida” da “face agitada do poder”²⁰⁵

¹⁹⁹ *Ibidem*, p. 79.

²⁰⁰ *Ibidem*, p. 89.

²⁰¹ CAMPELO, Kátia Gardenia Henrique da Rocha. **Caleidoscópios de leitura: análise comparativa dos livros Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013, p. 37.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 89.

²⁰⁴ *Ibidem*.

²⁰⁵ RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993, p. 162.

composta por um “senso de identidade espacial, senso de exclusividade, compartimentação da interação humana no espaço”²⁰⁶. Segundo Haesbaert, territorializar-se

significa criar mediações espaciais que nos proporcionem efetivo “poder” sobre nossa reprodução enquanto grupos sociais (para alguns também enquanto indivíduos), poder este que é sempre multiescalar e multidimensional, material e imaterial, de “dominação” e “apropriação” ao mesmo tempo.²⁰⁷

É justamente essa questão da identidade e de uma dominação multiescalar e multidimensional, parte integrante da territorialidade, que configuram a expectativa da intelectualidade, como afirmou Bomfim, em constituir uma alma nacional ao Brasil ou mesmo ao afirmar que cumpria à República educar a massa inculta e caracterizada a fim de

continuar definitivamente a alma brasileira, dando-lhe feição republicana, criando a homogeneidade dos interesses nacionais, unificando, desenvolvendo e caracterizando os sentimentos de patriotismo e os altos motivos políticos, principalmente quando a descentralização veio quebrar os únicos laços que, na ausência desses de ordem moral e intelectual, podiam conservar unida esta grande nação.²⁰⁸

Nesse sentido, a territorialidade não se resume a um conjunto de relações de poder. Ela se caracteriza como uma “estratégia espacial para atingir, influenciar ou controlar recursos e pessoas, pelo controle de uma área”²⁰⁹, envolvendo, portanto, o espaço social vivido e o tempo. Ela recorta e compartimenta a interação humana, gerando ou visando um sentimento - cujo objetivo neste período, intuo ser, o da educação cívica e, esse espaço vivido sendo a instituição escolar.

Conforme vimos no capítulo anterior, Minas Gerais abraçou esse projeto republicano em voga no Brasil e, a criação dos grupos escolares no estado, se deu a partir da Reforma João Pinheiro diante da publicação da Lei nº 439/1906. O mapa abaixo foi construído no aplicativo *My Maps* do *Google* e considera as localidades que foram privilegiadas com a criação de grupos escolares entre os anos 1906 e 1913. O recorte temporal considerado para compor este mapa, leva em conta essa reforma, iniciando em 1906 e finalizando em 1913. O ano de 1913 foi considerado limite porque foi neste ano que foi criado o Grupo Escolar de Patos, por meio do Decreto nº. 4.063 de 23 de dezembro de 1913.

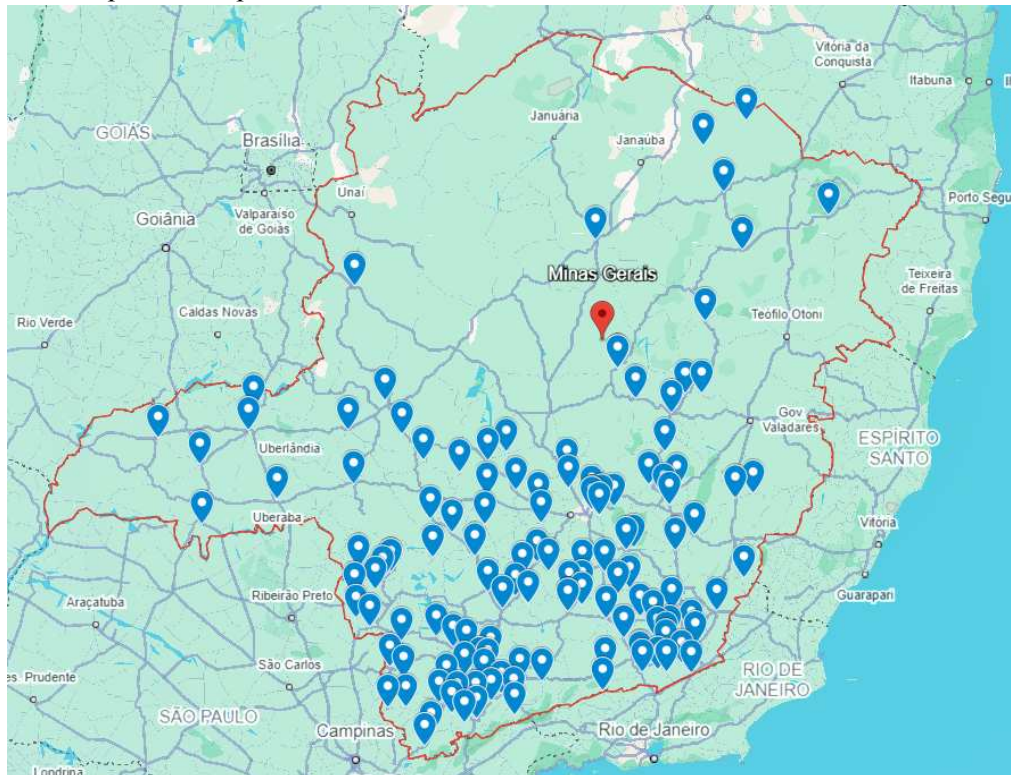
²⁰⁶ *Ibidem*.

²⁰⁷ HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 97.

²⁰⁸ BOMFIM, Manoel. Instrução Popular. In: GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga (Coleção Educadores - MEC), 2010, p. 65.

²⁰⁹ SACK, R. **Human Territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 apud HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 86.

Figura 6: Mapa dos Grupos Escolares existentes em Minas Gerais entre os anos de 1906 e 1913.



Fonte: Criado no My Maps - Google.

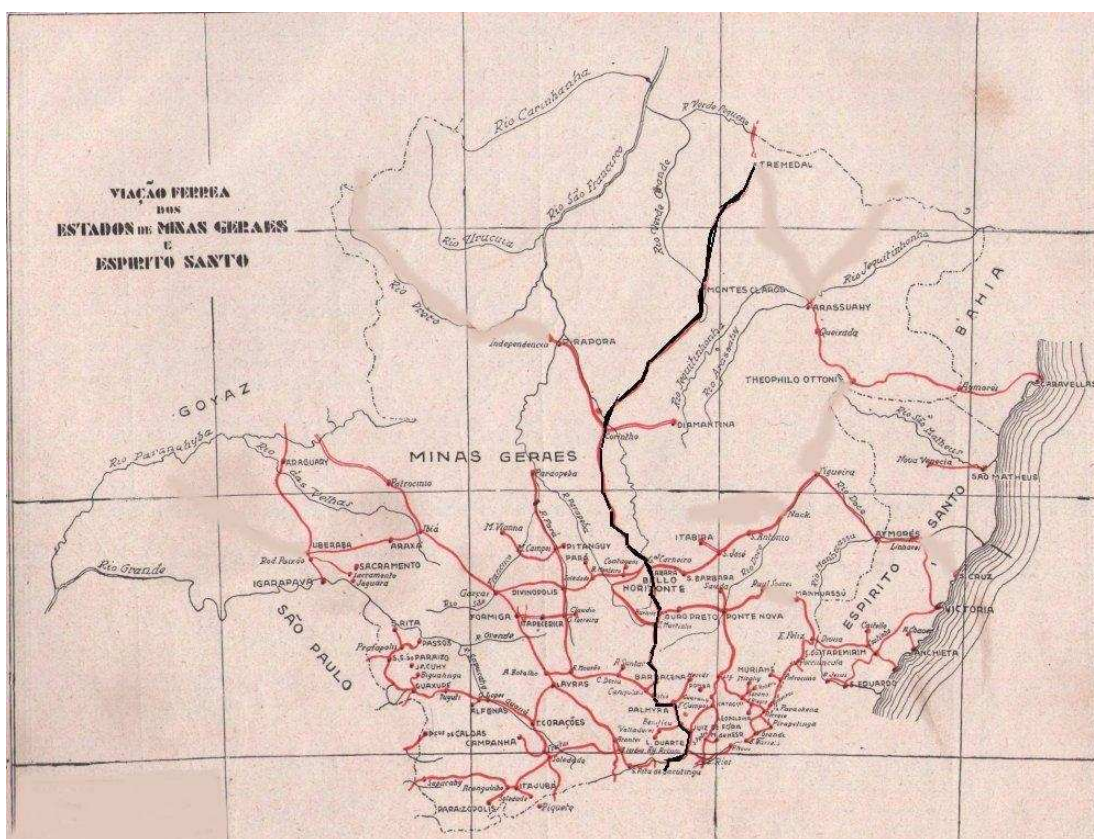
Este mapa nos permite visualizar a capilaridade do poder da educação no estado considerando a existência dos grupos escolares, o que nos faz perceber que, apesar de neste período recortado, termos tido a instalação de grupos escolares em 130 localidades diferentes de Minas Gerais, sua criação esteve concentrada sobretudo nas regiões sul e sudeste do estado. Nossa hipótese é de que a concentração nessas regiões não está relacionada somente à necessidade de consolidar a instrução primária e seus ideais a partir da materialização dos grupos escolares, mas sobretudo em definir e afirmar as fronteiras e controle territorial e simbólico de Minas Gerais nessas áreas perante São Paulo e Rio de Janeiro. Isso porque, esses estados, junto à Minas, possuíam uma grande importância política, econômica e cultural naquele período, tendo em vista que o Rio de Janeiro abrigava a capital do país e São Paulo já se constituía enquanto uma potência econômica, dividindo o poderio político do regime republicano com MG por meio da República do Café com Leite.²¹⁰

²¹⁰ Aquilo que historicamente conhecemos como República do Café com Leite consiste na existência de uma aliança política, da Primeira República, entre as oligarquias dos estados de São Paulo (maior produtor de café do período) e Minas Gerais (maior produtor de leite), no qual esses estados dividiram a hegemonia política na eleição de presidentes para a república. A aliança pressupunha que, a cada eleição, um candidato de MG seria indicado à presidência e apoiado por SP e, em seguida, um candidato de SP seria indicado e apoiado por MG - sistema esse que se tornou funcional em razão do coronelismo e do voto de cabresto. A historiadora Cláudia Maria Ribeiro Viscardi (2001), uma estudiosa dessa temática, afirma que esse modelo só conseguiu vigorar

A configuração espacial dos grupos escolares em Minas nos denuncia a regionalização do poder, influência e “acesso” da educação na qual pode ter sido institucionalizada a educação cívica, enquanto em outras localidades a educação pública sequer era uma possibilidade. Ela também nos demonstra que, quando falamos de Minas Gerais neste período, não é possível nos referirmos aos mesmos limites político-administrativos atuais, sobretudo quando se relaciona à esfera educacional.

No entanto, outra questão que conseguimos observar a partir do mapa dos grupos escolares, é que a localização desses grupos ao longo do território de Minas Gerais, corresponde aos sentidos e regionalizações traçadas pela expansão ferroviária (Figura 7).

Figura 7: Mapa de ferrovias de Minas Gerais em 1931.



Fonte: *Estações Ferroviárias do Brasil*.²¹¹

durante a Primeira República porque “teve sua estabilidade garantida pela instabilidade das alianças entre os estados politicamente mais importantes da Federação, impedindo-se, a um só tempo, que a hegemonia de uns fosse perpetuada e que a exclusão de outros fosse definitiva. Tal instabilidade pôde conter rupturas internas, sem que o modelo político fosse ameaçado, até o limite em que as principais bases de sustentação deste modelo deixaram de existir, ocasionando sua capitulação”.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. O federalismo oligárquico brasileiro: uma revisão da política do café-com-leite. *Anuário IEHS*, Argentina, v. 16, p. 73-90, dez., 2001, p. 75.

²¹¹ Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/efcb_mg_linhacentro/antcarlos.htm. Acesso em: 21 maio 2026.

A capilaridade semelhante entre os grupos escolares e as ferrovias não é uma coincidência. Ela indica que os elementos relacionados ao progresso, tais quais a eletricidade, as indústrias, o comércio, a instrução pública, o telégrafo, as ferrovias, não aconteciam de maneira isolada. Nesse sentido, um elemento de progresso cria a necessidade de outro, eles “andam juntos”, isto é, para que houvesse telégrafo e indústrias com maquinários era necessário que houvesse eletricidade, enquanto os grupos escolares só se instalavam nos locais onde esses elementos já eram uma realidade. Nessa perspectiva, as ferrovias eram resultado ou motivo da existência desses outros indícios da modernidade.

Em Patos de Minas, até meados de 1916/1917, a reivindicação na imprensa local era em prol da criação e inauguração do grupo escolar. Todavia, a instrução chegou com o Grupo Escolar de Patos, mas a ferrovia não. Diante disso, um ano antes da inauguração do primeiro edifício do grupo, os jornais patenses começam o movimento em prol das ferrovias, demonstrando insatisfação pela estrada de ferro de Goiás não cruzar em Patos de Minas:

Adormecemos na esperança de que um dia a Estrada de ferro de Goyaz, arrotearia estes matagaes, galgaria estas penedias e transporia estes vallados, fatal engano! Cruel desillusão (...) Que triste futuro nos espera! Insensatos, corremos atraz de uma miragem, trouxemos usinas para os sertões, dissipamos as trevas com a luz electrica, combatemos na miseria o que ella tem de involuntario, e na ignorancia o que ella tem de fatal. Para que servem os grupos escholares, os bellos edificios demandando o firmamento de seus zimbórios, se estamos separados do resto do mundo? Para que servem os postes da luz electrica, se amanhã elles serão as tochas do sahimento que illuminam o enterro da cidade de Patos abandonada? Servirão para attestar que o povo de Patos tentou fazer a sua urbs, e viveu durante muito tempo para com os governos em um optimismo enganador.²¹²

Essa insatisfação registrada pela imprensa local, em primeiro lugar nos mostra que, de fato, para que houvesse progresso efetivo, era necessário que todos os indícios de modernidade fossem parte da realidade da cidade. Desse modo, não bastava que Patos tivesse luz elétrica e grupo escolar se não houvesse a estrada de ferro, visto que, seria essa que conectaria a cidade ao restante do país e, estar conectado por uma estrada de ferro a outros lugares, era de grande valia, tendo em vista que elas permitiriam uma integração “nacional” - que era um slogan da propaganda republicana -, proporcionavam a ocupação territorial - e, talvez, Patos quisesse ser melhor ocupada -, ampliava as relações comerciais e, sobretudo, findava com a noção de atraso.

Enquanto território que forja uma territorialidade, o advento dos grupos escolares se deu com sua diferenciação em relação às escolas isoladas a partir de um novo feito para o

²¹² “Clama, ne cesses. **Cidade de Patos**, Patos, 02 de abril de 1916, ano 2, nº. 63.

Brasil: a criação de edifícios pensados e destinados exclusivamente à educação. Esses edifícios acompanhavam o processo de construção e modernização do espaço urbano, corroborando com a modificação desse espaço na medida em que “apareciam como símbolo do desenvolvimento da modernidade”,²¹³ tornando-se “um equipamento urbano que ajudava no embelezamento das cidades”.²¹⁴ Com isso, a edificação dos prédios escolares, “concretizada por meio dos grupos escolares, tornou-se símbolo dos republicanos na busca de internalizar no povo a ideia de progresso que pretendiam para o Brasil. (...) passaram a conter uma simbologia relevante no imaginário republicano”²¹⁵ - o que é possível notar na epígrafe deste tópico onde o Grupo Escolar de Patos é apresentado como o maior expoente do progresso, civismo e da cultura intelectual da cidade, aquele que carrega o futuro da Pátria.

Seguindo essa perspectiva, a Lei nº. 439/1906, além de inaugurar os grupos escolares em Minas Gerais, determina, no artigo 22, a criação de edifícios a fim de atender ao ensino primário, ao afirmar que

Para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral, o governo empregará os meios possíveis para serem as escolas instaladas em edifícios apropriados e providos de livros didáticos, mobília e todo material de ensino prático e intuitivo.²¹⁶

A construção de prédios destinados ao ensino escolar, nos estados brasileiros, demandava uma arquitetura específica que estivesse em consonância com os ideais republicanos de progresso, modernidade e civilização e que, ao mesmo tempo, funcionasse como um programa. Conforme Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano, ao analisarem a relação entre currículo e espaço escolar na Espanha, “a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância”,²¹⁷ nesse sentido, “o espaço escolar tem que ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”,²¹⁸ portanto, não é neutro. Nas cidades do Brasil e do mundo, a instituição escolar edificada em um espaço apropriado enquanto território e lugar,²¹⁹

²¹³ CRUZ, Paula L. C. A. da; Stamatto, Maria Inês S. A arquitetura escolar na construção do imaginário republicano. *Acta Scientiarum Education*, v. 40(2), 2018, p. 02.

²¹⁴ *Ibidem*.

²¹⁵ *Ibidem*, p. 02, 03.

²¹⁶ MINAS GERAIS. **Lei nº 439**, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências, p. 03.

²¹⁷ FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade e arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 26.

²¹⁸ *Ibidem*.

²¹⁹ Conforme Yi-Fu Tuan (1983), os lugares “são centros aos quais atribuímos valor” TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983, p. 04, são segurança *Ibidem*, p. 03. O lugar é “um

“surgia como um novo poder, o do saber, lugar da libertação da ignorância, por isso precisava estar localizada em um lugar central, compondo a parte urbana principal. A posição do prédio escolar começava a ter um lugar de destaque”.²²⁰ Dessa forma, no que tange a edificação dos grupos escolares,

Não apenas o espaço-escola, mas também sua localização, a disposição dele na trama urbana dos povoados e cidades, tem de ser examinada como elemento curricular. A produção do espaço escolar no tecido de um espaço urbano determinado pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como uma instituição marginal crescente.²²¹

Seguindo essa perspectiva, a construção dos prédios para abrigar os grupos escolares no Brasil, foi acompanhando a publicação de legislações que definiam onde deveriam estar e como deveriam ser esses edifícios. Já em 1906, com a Reforma João Pinheiro, a construção dos grupos escolares passava por recomendações advindas do estado em relação à arquitetura escolar e aos paradigmas higienistas do período. Em 1924, por sua vez, o Decreto nº 6.655 de 18 de agosto que aprova o regulamento do ensino primário, passa a trazer a determinação de como deveriam ser esses prédios escolares. O artigo 190 define, em seu parágrafo primeiro, que os prédios dos grupos escolares deverão possuir:

- a) salas destinadas às classes, as quais comportem, no mínimo, quarenta e cinco alunos cada uma;
- b) um salão nobre;
- c) gabinetes para o diretor e para as professoras;
- d) uma ou mais salas para trabalhos manuais; instalações sanitárias em número suficiente;
- e) pátios, com um ou mais pavilhões cobertos para recreio e exercícios físicos.²²²

mundo de significado organizado” *Ibidem*, p. 198. Nessa perspectiva, o ensino na forma de grupos escolares buscou se materializar enquanto lugar para a sociedade da Primeira República, na medida em que, enquanto instituição grupo escolar, segundo Rosa Fátima de Souza (1998), “define-se juntamente com a constituição do espaço social e cultural da escola. A noção de lugar pressupõe a construção do espaço, sua ocupação e utilização; permite compreender a estrutura física do lugar nos limites da dimensão sociocultural; nesse sentido, as formas tendem a ser físicas e humanas de uma só vez” SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: UNESP, 1998 *apud* FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 150.

²²⁰ CRUZ, Paula L. C. A. da; Stamatto, Maria Inês S. A arquitetura escolar na construção do imaginário republicano. *Acta Scientiarum Education*, v. 40(2), 2018, p. 03.

²²¹ FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade e arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 28.

²²² MINAS GERAIS. Decreto nº 6.655, de 18 de agosto de 1924, Aprova o regulamento do ensino primário. **Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Disponível em: <[Decreto nº 6.655, de 18/08/1924 - Texto Original - Assembleia Legislativa de Minas Gerais](#)>. Acesso em: 19 maio 2026.

Esse tipo de legislação que definia como deveriam ser os prédios escolares não foi uma exclusividade de Minas Gerais, presente nas legislações de diversos estados durante a Primeira República. No Rio Grande do Norte, conforme trabalhado por Paula Cruz e Maria Inês Stamatto, o Decreto nº. 239 de 15 de dezembro de 1910 que determinava o código de ensino do estado também trazia definições acerca da construção dos edifícios escolares.²²³

Após o Decreto nº 4.065/1913 que determinava a criação do Grupo Escolar de Patos, a construção do edifício para seu efetivo funcionamento foi demorada: a inauguração só veio em 1917. Ainda em 1915, dois anos após a publicação do decreto, o grupo ainda não havia sido implementado em razão da falta de um prédio adequado. Como demonstra Andréa Diniz, Luciana Carvalho e Carlos Henrique de Carvalho, apesar de ter existido desde 1913 um projeto da Câmara da cidade que autorizava o Executivo a despender numerários financeiros para a construção do prédio, conforme Ata da Câmara Municipal (1913),²²⁴ a sua construção só foi possível mediante doações realizadas por diversos moradores da cidade como os já citados Laudelino Gomes de Almeida, Marcolino de Barros, Arthur Thomaz de Magalhães e outros.

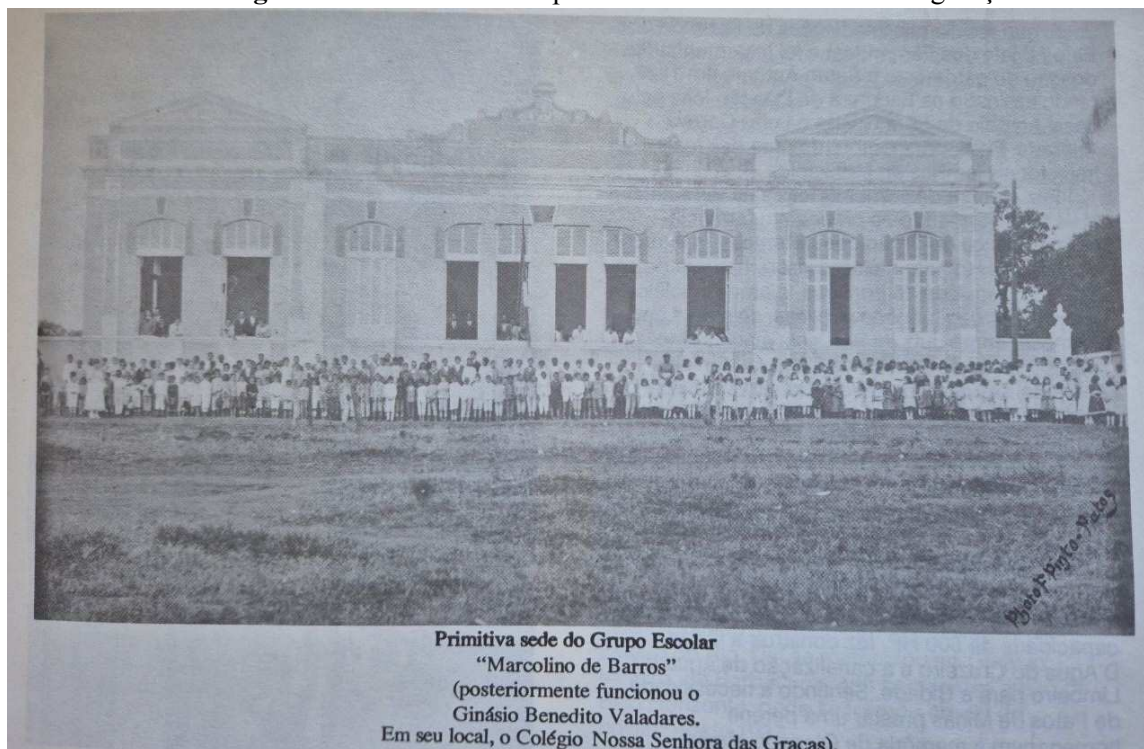
As fotografias abaixo registram a fachada do primeiro edifício do Grupo Escolar de Patos em ângulos diferentes. A primeira (Figura 08) é de 04 de junho de 1917, data da inauguração do Grupo Escolar de Patos e de sua instalação. Na fotografia, a fachada do grupo escolar é registrada de frente, mostrando a imponência do edifício. É possível notar que o chão à frente da escola é composto por uma grama, não havendo calçamento. O prédio possuía apenas um pavimento com janelas amplas, como também é possível notar na segunda fotografia (Figura 09). Na primeira imagem, professores e alunos se reuniram na fachada em frente ao edifício do Grupo Escolar para que fosse fotografado o primeiro dia de funcionamento da nova instituição escolar.

²²³ CRUZ, Paula L. C. A. da; Stamatto, Maria Inês S. A arquitetura escolar na construção do imaginário republicano. *Acta Scientiarum Education*, v. 40(2), 2018, p. 03.

²²⁴ “O senhor Agenor Maciel, por parte da Comissão de Redacção apresentou o parecer que recebeu o numero onze, offerecendo a redacção final do projecto numero três, do senhor Noé Ferreira da Silva, auctorizando o Agente Executivo a dispender ate vinte contos de réis (20:000\$000), para auxiliar a construcção de um prédio destinado a um grupo escolar n’esta cidade, ficando-lhe aberto o necessário credito, podendo empregar as rendas acumuladas por leis anteriores, destinadas as obras publicas, revogadas as disposições em contrario. O mesmo senhor pediu a palavra e requereu urgência para que fosse immediatamente aprovada a redacção final d’este projeto, sendo pela camara concedida a urgência requerida, o senhor Presidente pôs em discussão, não havendo que sobre a mesma pedisse a palavra, pôs a votos, sendo unanimemente aprovada. Lavre-se o autographo.”

CÂMARA MUNICIPAL. PATOS DE MINAS, MG. **Ata da oitava (8a) sessão ordinária da Câmara realizada em 24 de setembro de 1913.** Presidente Marcolino de Barros *apud* DINIZ, Andréa Fabiane Machado; CARVALHO, Luciana Beatriz de; CARVALHO, Carlos Henrique de. Do grupo escolar à racionalização pedagógica: a instrução pública no contexto republicano em Patos de Minas (1892-1928). *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, pp. 175-197, maio de 2014, p. 184.

Figura 08: Fachada do Grupo Escolar de Patos em sua inauguração.



Fonte: *Patos de Minas Centenária* - Oliveira Mello (1992).

Figura 09: Fachada do primeiro edifício do Grupo Escolar de Patos (1917-1932),
posteriormente Ginásio Municipal de Patos (Benedito Valadares).



Fonte: Acervo Cultural de Patos de Minas - Museu da Cidade de Patos de Minas.

É possível, também, perceber a semelhança do primeiro edifício do Grupo Escolar Marcolino de Barros com outros edifícios de grupos escolares criados no final do século XIX

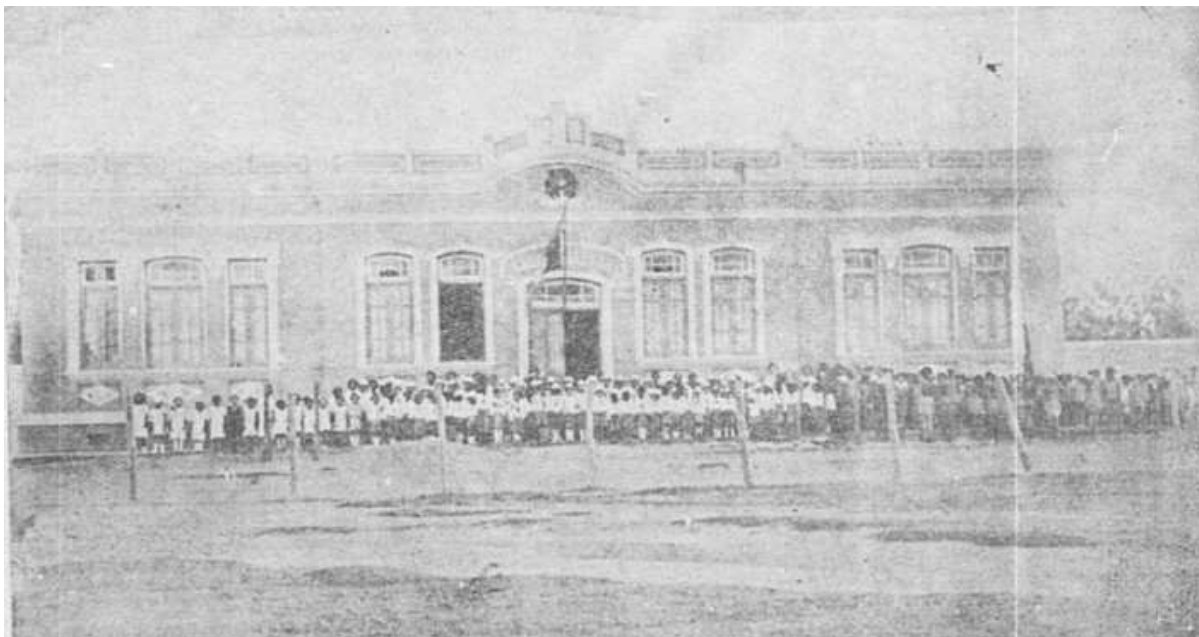
e nas primeiras décadas do século XX. Comparando a fachada do Grupo Escolar de Patos às fachadas do Grupo Escolar Barão Mipibu (Figura 10) e do Grupo Escolar de Pirapora (Figura 11), notamos que o desenho arquitetônico dos três edifícios são semelhantes no que tange ao *designer* e detalhes nas áreas superior, lateral e em torno das janelas dos edifícios. As janelas das três construções possuem um desenho semelhante e são amplas, o que pressupõe uma boa claridade e circulação do ar no ambiente interno à instituição. A arquitetura somava aspectos comuns aos prédios construídos no Brasil Colônia a aspectos do estilo neoclássico que buscavam trazer harmonia, equilíbrio e elegância, com semelhanças nos traços presentes na arquitetura greco-romana.

Figura 10: Fachada do Grupo Escolar Barão de Mipibu - São José de Mipibu (Rio Grande do Norte)



Fonte: *ResearchGate*.

Figura 11: Fachada do Grupo Escolar de Pirapora e alunos.



Fonte: Revista do Ensino, ano I, n. 05, julho de 1925.

O primeiro edifício do Grupo Escolar de Patos, do ponto de vista administrativo-pedagógico, parecia cumprir e atender bem aos requisitos postos a um prédio escolar, tendo em vista que era fisicamente composto por

um salão central, seis salas de aula, um cômodo destinado ao toalete dos professores, seis sanitários, sendo três para cada sexo, dois pátios amplos para recreio e exercícios físicos e uma sala para a biblioteca, já as janelas que ocupavam a fachada do estabelecimento e os alpendres eram responsáveis por arejar o ambiente.²²⁵

Ainda em 1916, antes da inauguração do prédio e efetiva instalação do Grupo Escolar de Patos já com sua construção finalizada, a imprensa local elogiava a primorosa construção e afirmava o grande feito para a instrução da cidade:

Ha um anno que, devido á (*ilegível*) esforços do Dr. Marcolino de Barros, (*ilegível*) da Camara Municipal e recursos da população desta cidade, o honrado Governo do Estado deu-nos o edificio do Grupo Escolar. Predio de primorosa architectura e digno de nossa terra que prospera, ostenta-se magestoso em uma de nossas praças, imprimindo-lhe um aspecto de cousa nova e civilizada. Os seus vastos salões acham-se (*ilegível*) elegante mobiliario: armarios, mezas, carteiras (*ilegível*) o essencial a uma casa de instrucção primaria de primeira ordem. Tudo alli é confortavel, moderno, higienico e está didacticamente disposto.²²⁶

²²⁵ DINIZ, Andréa Fabiane Machado; CARVALHO, Luciana Beatriz de; CARVALHO, Carlos Henrique de. Do grupo escolar à racionalização pedagógica: a instrução pública no contexto republicano em Patos de Minas (1892-1928). *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, pp. 175-197, maio de 2014, p. 186.

²²⁶ “Pella instalação do Grupo Escolar”. *Cidade de Patos*, Patos de Minas, 24 de dezembro de 1916, ano 2, n. 96.

O edifício foi construído naquela que, hoje, é uma das avenidas mais importantes da cidade, a Avenida Municipal - atual Avenida Getúlio Vargas. O grupo escolar já partilhava a localização com outras construções importantes na cidade, a exemplo da Igreja Matriz de Santo Antônio. Todavia, seu primeiro edifício já começava a apresentar problemas em 1921, questão relatada pelo inspetor regional Homario Guimarães no Termo de Visita de fevereiro do mesmo ano, ao atestar sobre sua estrutura física:

Predio escolar: precisa de reparos urgentes, que foram orçados e cuja execução, devidamente autorizada vai ter lugar para estes dias. Pateos de recreio: o Director pedirá auctorização para mandar proceder a capina do terreno escolar, informando à secretaria a importancia a dispendir. Depósitos de agua: as caixas que accumulam as reservas d'agua são insufficientes para as descargas necessarias ao bom funcionamento das installações sanitarias.²²⁷

Também em Termo de Visita de agosto de 1927, problemas relacionados ao edifício escolar são relatados pelo inspetor escolar municipal Antonio Dias Maciel Junior ao afirmar: “Deixo exarado o meu contentamento neste termo de visita e o meu apello aos poderes competentes para que sejam sanadas as faltas, em que depararam. O predio em que funciona o Grupo necessita de uma limpeza geral e concertos inadiaveis”.²²⁸

Diante desses problemas, um novo prédio para funcionamento do Grupo Escolar Marcolino de Barros foi construído e inaugurado em 1933, na mesma avenida mas em novo local - agora mais central-, onde desde então funciona a Escola Estadual Marcolino de Barros (Figura 12). A localização do prédio escolar em uma das praças mais importantes da cidade (senão a mais importante), próxima a outros edifícios de grande relevância na política e na história da cidade, demonstram uma comunhão cívica articulada aos ideais republicanos e à instrução, algo comum naquele período, conforme podemos notar em Veiga ao tratar da localização da Escola Normal de São Paulo:

A localização da Escola Normal de São Paulo na Praça da República, cujo prédio foi inaugurado em 1894, e todo o conjunto, escola, praça, “funciona imaginariamente como um centro de comunhão cívica”, anunciando que a república e a instrução se colocam num mesmo patamar.²²⁹

Figura 12: Fotografia do segundo edifício do Grupo Escolar Marcolino de Barros, em 1933.

²²⁷ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, fev., 1921.

²²⁸ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, ago. 1927.

²²⁹ VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 410.



Fonte: *Efeca De Patos*²³⁰. A cópia original da fotografia consta no arquivo da Fundação da Casa da Cultura do Milho, em Patos de Minas-MG.

Apesar do edifício escolar necessitar de reparos, o primeiro prédio do Grupo Escolar era frequentemente elogiado nos termos de visita por sua ordem e disciplina, o que se relaciona, simultaneamente, à organização do espaço apropriado enquanto território, ao trabalho do corpo docente e comportamento dos alunos. Em 1924, o inspetor regional Joaquim P. de Magalhães declara que “Quanto á ordem, disciplina e hygiene que eu encontrei postas em pratica neste estabelecimento, são mais que satisfatorias, e deveis continuar na cultura desses preceitos, encarando-os como base essencial de uma casa de ensino”.²³¹ Em 1929, o assistente regional de ensino, apesar das ressalvas relacionadas à necessidade de reparos no edifício, ressalta a qualidade da disciplina no grupo escolar: “Installado em predio de relativo conforto, provido convenientemente de material escolar e soffrivelmente servido por mobiliario susceptivel de reparos, senão de reforma, funciona o grupo com regularidade, sob o ambiente auspicioso de irreprehensivel disciplina.”²³²

Segundo Frago e Escolano, há uma ordenação do espaço escolar que o faz atuar enquanto parte do currículo, repleto de intenções que, de certo modo, direcionam e conduzem aspectos visíveis e invisíveis do ensino. Este espaço

torna-se, assim, no seu desenvolvimento interno, um espaço segmentado no qual o ocultamento e o aprisionamento lutam com a visibilidade, a abertura e a transparência. A racionalização burocrática - divisão do tempo e do

²³⁰ Disponível em: <<https://efecadepatos.com.br/?p=34979>>. Acesso em: 14 maio 2026.

²³¹ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, out., 1924.

²³² Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, out., 1929.

trabalho escolares - e a gestão racional do espaço coletivo e individual fazem da escola um lugar em que adquirem importância especial a localização e posição, o deslocamento e o controle dos corpos, assim como o ritual e o simbólico. Numa instituição segmentada, parcelada, a vigilância e o controle - a coordenação - só são possíveis mediante a comunicação, a existência de órgãos colegiados, a visibilidade espacial, os elementos simbólicos unificadores ou a ritualização das principais atividades que acontecem nela.²³³

Nesse sentido, não só a localização e elementos arquitetônicos do edifício transmitem valores que deseja introjetar por meio do olhar, mas a disposição e distribuição dos lugares e objetos na escola são organizados também são organizados em prol desses valores, de modo a favorecer a visibilidade, o controle e a vigilância²³⁴ - elementos implícitos ao programa escolar. O gabinete do diretor, nessas construções, localiza-se em lugar estratégico de modo a proporcionar uma visibilidade macro da instituição, de onde se pode “vigiar” o trabalho dos professores e se certificar de que o programa está sendo cumprido.²³⁵ Por sua vez, “a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida - ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene - é o visor envidraçado na porta ou janelão exterior”.²³⁶ Outro aspecto essencial na arquitetura da sala de aula seria justamente aquele que direciona a disciplina em razão da “minuciosa regulação das atividades e movimento que convertia cada grupo de meninos e meninas, com seu monitor à frente, em disciplinados pelotões que manobrava ao ouvir determinadas ordens de comando ao som de chascas, muxoxos, estalos com os dedos, palmas ou assobios”.²³⁷ Essa configuração pode ser observada na Figura 13.

Figura 13: Fotografia de classe do Grupo Escolar Barão do Rio Branco.

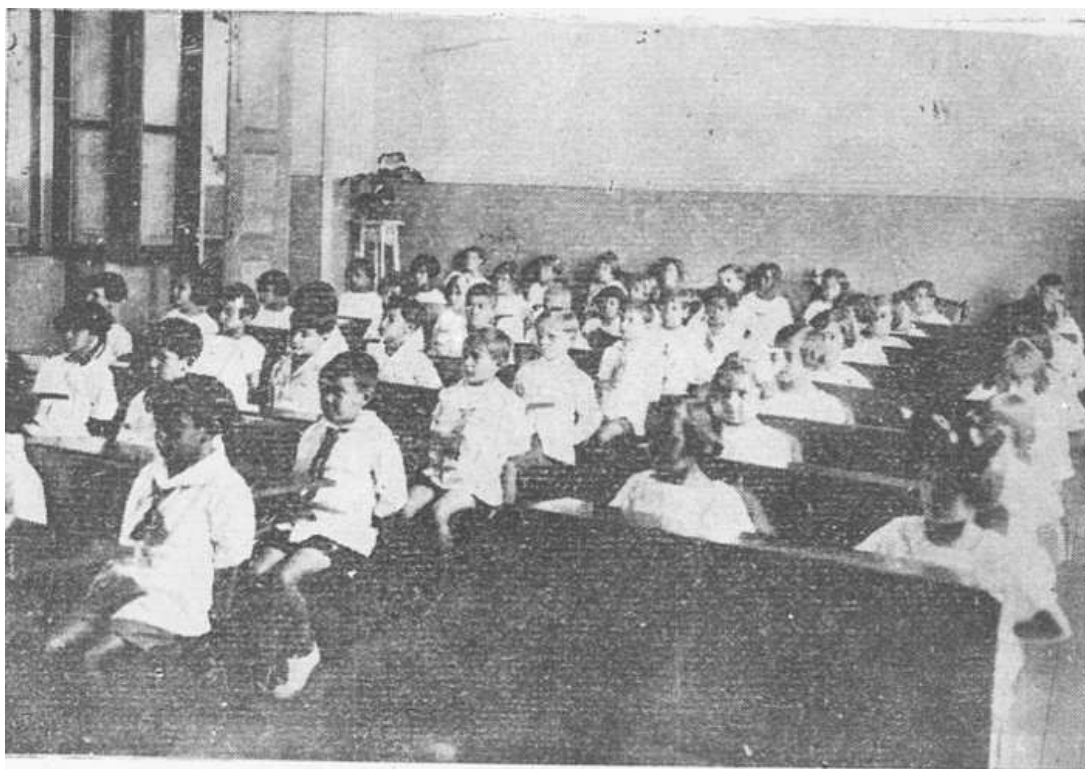
²³³ FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustin. **Currículo, Espaço e Subjetividade e arquitetura como programa**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. 2a edição. Rio de Janeiro: DP&A, 200, p. 80.

²³⁴ *Ibidem*, p. 106, 107.

²³⁵ *Ibidem*, p. 114, 115.

²³⁶ *Ibidem*, p. 117.

²³⁷ *Ibidem*, p. 130.



Fonte: Revista do Ensino, nº 01, vol. 01, março de 1925.

Em conformidade com o pensamento político francês da época, também no Brasil, o entendimento da presença das escolas na cidade se dava a partir do objetivo de “comprimir a alma da criança e cercá-la de uma tripla muralha de patriotismo. A presença da escola e suas manifestações simbólicas de civilidade, progresso e educação compõem exemplos de uma eloquência silenciosa da qual as crianças não poderiam escapar”.²³⁸ Essa configuração do espaço escolar, teria sido a mesma do sistema panóptico adotado para os cárceres, mas em um ambiente onde “não havia carcereiros e encarcerados, mas sim diretores e professores. E esses tendiam a realizar sua tarefa no espaço - invisível, a partir do exterior - da sala de aula”.²³⁹ Toda a organização e distribuição do espaço escolar, objetos e sujeitos que o compõem estiveram articulados no sentido de direcionar o olhar, os sentidos, o comportamento e o pensamento das crianças.

Como demonstrado por Andrea Moreno, diante do processo de modernização das cidades, põe-se também a necessidade de educar os corpos de crianças que se tornaram os adultos do futuro e esse processo perpassou o espaço escolar,²⁴⁰ entendido como local

²³⁸ VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 410.

²³⁹ *Ibidem*, p. 108.

²⁴⁰ MORENO, Andrea. EDUCANDO CORPOS E SENSIBILIDADES: “não se descuide desta arte da educação das crianças na escola porque della depende o desenvolvimento physico dos futuros cidadãos”. In:

privilegiado para o projeto cívico-civilizador da república. O corpo, diante do espaço escolar, também torna-se território. Um território que, dentro do território do espaço escolar - portanto, falamos de uma multiterritorialidade -, onde seria possível realizar as expectativas para o futuro da pátria brasileira republicana, no qual

Ancorados no desejo do progresso e no discurso da ciência, múltiplas intervenções serão pensadas para e nas crianças, sempre em sintonia com as teorias higienistas. No âmbito moral, intelectual e físico, assentada numa ciência que tudo podia e transformava, a pedagogia para as crianças visava, sobretudo, os corpos. *Neles, nos corpos, poderiam ser encarnados esses ideais.*²⁴¹ (grifo meu)

Essa educação que visa moldar os corpos, comportamentos e pensamento das crianças diz respeito, também, a uma educação estética “presente nos conteúdos escolares, na organização do espaço urbano e na rotinização dos acontecimentos promovedores de emoção estética, as festas escolares e as festas dos escolares da cidade, presentes nas primeiras décadas republicanas”,²⁴² cujo objetivo seria “dar visibilidade à modernidade, concretizar no espaço urbano novas atitudes e valores - a elegância, os bons costumes, o patriotismo e a civilidade”²⁴³ que também se fizeram presentes no programa da arquitetura escolar dos grupos escolares. Nesse sentido, não só os edifícios dos grupos escolares, mas toda a cidade se tornaria um local de “culto à pátria, de comunhão cívica, da recepção estética, do cultivo do belo, da harmonia e da ordem”²⁴⁴ a serem ensinados às crianças - temas e objetos da educação cívica.

2.2 A cidade a serviço da Instrução Cívica

“A instrução deve principiar por uma observação real das cousas, e não por uma descrição verbal”, afirma Comenius. Nesses conceitos se acha expresso o estudo da natureza e da sociedade, mediante o methodo intuitivo. São lições da vida pratica que a escola primaria ha de proporcionar aos alumnos. Por meio da observação e da experiencia é que ella terá de ministrar o ensino. (Minas Gerais, 1927)²⁴⁵

CARVALHO, Carlos H. de; FILHO, Luciano. M. de F.; NETO, Wenceslau G. (Org.). **História da Educação em Minas Gerais: Da Colônia à República**. V. 3. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 58-60.

²⁴¹ *Ibidem*, p. 58.

²⁴² VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 400.

²⁴³ *Ibidem*.

²⁴⁴ *Ibidem*, p. 401.

²⁴⁵ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928.

O Decreto n.º 8.094, de 22 de dezembro de 1927, que aprova os programas do ensino primário, surgiu em consonância com a alínea *f* do artigo 46 do Decreto n.º 7.094-A de 15 de outubro de 1927 que determinava como competência do Presidente do Estado e da suprema direção do ensino “f) aprovar os programas do ensino primário”²⁴⁶. Nesse sentido, o Decreto n.º 8.094 está interligado ao Decreto n.º 7.970-A, que integra, portanto, uma série de legislações e regulamentos que compunham a reforma educacional do estado de Minas Gerais, comumente chamada de Reforma Francisco Campos. A reforma carrega seu nome porque ele, enquanto Secretário de Estado dos Negócios do Interior (1926-1930) - secretaria responsável pela instrução pública do estado - esteve à frente dessa proposta de reorganização da instrução pública mineira.

A Reforma Francisco Campos²⁴⁷ foi uma entre tantas outras empreendidas na década de 1920, momento em que a educação passou a ser enxergada como local privilegiado de renovação (ou mesmo formação) da nação brasileira republicana. Isso ocorreu porque, foi também nessa década, que se desencadeou uma profunda crise da República Oligárquica e de suas instituições a partir da visão de que esse regime não havia conseguido promover o progresso e democratização com ele esperados.²⁴⁸ Apesar de, como analisou Mello, a República ter se erguido a partir da deslegitimação do sistema imperial e construção de um novo sistema simbólico que associava, na década de 1880, república à democracia²⁴⁹, constatou-se, na década de 1920, que essa promessa que acompanhou a Proclamação da República não se efetivou na realidade.

Diante disso, os setores intelectuais, demonstrando sua insatisfação com o regime que mais trouxe permanências do Império que renovações, constataram que o motivo disso seria a falta de uma unidade nacional associada ao seu arcaísmo em razão da dominação oligárquica, a grande culpada do atraso e dos problemas que assolavam o país. A solução desses problemas se deu, então, com “um amplo processo reformista e remodelador que só se

²⁴⁶ MINAS GERAIS. Decreto n.º 7.970-A de 15 de outubro de 1927, Aprova o Regulamento do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1153.

²⁴⁷ Para aprofundamento do tema ver: OLIVEIRA, Pâmela Faria. **Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-30)**. 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia. 2011.

²⁴⁸ Para saber mais ver: FAUSTO, BORIS. A Vida Política. In: GOMES, Ângela de Castro. **Olhando para Dentro**. v 4. Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2013; LAHUERTA, Milton. Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. Pp. 93-114; e, MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

²⁴⁹ MELLO, Maria Tereza Chaves. **A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império**. Rio de Janeiro: Editora FGV, Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007, p. 14.

iniciara na última década da Primeira República”²⁵⁰ quando “pela primeira vez na história da educação brasileira, se verifica, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de uma discussão doutrinária e também a realização de novos padrões de cultura e de ensino”.²⁵¹

O movimento da Escola Nova, do qual Francisco Campos fez parte, esteve articulado a essas reformas dando ênfase no ensino primário, propondo “uma nova pedagogia social, cujo objetivo era a construção do homem novo e da boa sociedade, articulando educação e democracia como estratégia de moralização”.²⁵² A escola seria “um instrumento pelo qual os ideais e aspirações de cada época actuam sobre a sociedade, modelando-a, aperfeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendências que a solicitam para uma nova ordem intelectual e moral”.²⁵³ O ensino primário deveria proporcionar à criança uma educação integral, formando-as para se tornarem cidadãos renovados para a ordem urbano/industrial que se queria consolidar e para a nação brasileira republicana.²⁵⁴

A disciplina Instrução Cívica, prevista no programa para o terceiro e quarto anos do ensino primário, havia sido, pela primeira vez, separada da Instrução Moral, com quem antes figurava uma única disciplina, a exemplo do Regulamento nº 100 de 1883 a qual ambas estruturavam a disciplina *Instrução moral, religiosa e cívica*²⁵⁵ e a Lei nº 41 de 03 de agosto de 1892 determinava a obrigatoriedade da *Instrução cívica e moral* para as escolas rurais.²⁵⁶ O decreto afirma que, enquanto a educação moral se dedica à formação do homem, a educação cívica se volta para a preparação do cidadão, “A instrução moral servirá

²⁵⁰ FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano : implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 128.

²⁵¹ NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2 ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2001 *apud* FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano : implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 128.

²⁵² MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990, p. 17.

²⁵³ Exposição de Motivos do Decreto 7.970-A *in* FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano : implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 131

²⁵⁴ Para saber mais: MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990; DÂNGELO, Newton. **Escolas sem professores: rádio e educação a distância no Brasil nas décadas de 1920-40**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

²⁵⁵ MINAS GERAIS. Regulamento nº 100 de 1883. O Doutor Presidente da Província, usando da autorização conferida no § 2º do art. 4º da Lei n. 2892 de 6 de Novembro de 1882, determina que, quanto ao ensino público e particular, se observe o seguinte. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG.

²⁵⁶ MINAS GERAIS. **Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892**, Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/41/1892/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

especialmente para a compreensão dos deveres sociais; a instrução cívica, para a dos deveres patrióticos”.²⁵⁷ Na proposta de programa, a disciplina se dividiria entre a aprendizagem dos símbolos nacionais, das autoridades e instituições e a organização política de Minas Gerais e do Brasil República. Uniria, em um só currículo, aspectos da política, geografia e história no ensino da Instrução Cívica. Como, então, a implementação dessa disciplina foi prevista? De qual estratégia de ensino se utilizava?

Reunidos na sala de aula, saudando a bandeira, se cantaria:

Salve, lindo pendão da esperança
Salve, símbolo augusto da paz
Tua nobre presença à lembrança
A grandeza da Pátria nos traz

Recebe o afeto que se encerra
Em nosso peito juvenil
Querido símbolo da terra
Da amada terra do Brasil²⁵⁸

Saudada a Bandeira Nacional, o símbolo maior da Pátria, das famílias e da comunidade, reunidos em filas as crianças saíam à uma excursão escolar que começaria pela Avenida Municipal da cidade de Patos. Em frente ao edifício do grupo escolar, o professor perguntaria *“Quem dirige o grupo escolar?”*. Observando o prédio imponente, do Grupo Escolar Marcolino de Barros, um dos colegas responderia: *“o diretor”*. A professora diria: *“Isso mesmo! O diretor é a autoridade maior de nossa federação escolar, que é formada também dos porteiros e professores, de todos os empregados de nossa escola, como os serventes. Nosso grupo foi fundado em 1913, mas só passou a funcionar em 1917 quando nosso edifício foi inaugurado”*.

A professora contaria sobre os esforços empreendidos pelos homens da elite local para fundar o grupo escolar, que teria se iniciado em 1907 com o pedido de Laudelino Gomes de Almeida, médico e examinador das escolas locais, em documento para o Manuel Tomaz de Carvalho Brito, Secretário dos Negócios do Interior naquele período. A construção do edifício teria se dado a partir de uma soma de esforços: do governo do Estado, com Olegário Dias Maciel; do Marcolino de Barros, que governava o município entre os anos de 1914 e 1916 - período de instalação do grupo -, e da população local. Aquele que começou com o

²⁵⁷ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1724.

²⁵⁸ BILAC, Olavo; BRAGA, Francisco Antonio. **Hino à Bandeira**. Rio de Janeiro: 1906.

nome de Grupo Escolar de Patos, teria se tornado Grupo Escolar Marcolino de Barros em abril de 1918, uma homenagem aos esforços do Dr. Marcolino para a construção do prédio definitivo para funcionar o grupo.

Caminhando junto a professora, passariam pela Igreja Matriz, nomeada Capela Santo Antônio dos Patos, construída em 1839, quando Patos de Minas era apenas um distrito. Santo Antônio dos Patos só se tornaria vila anos depois, em 30 de outubro de 1866, com a Lei n.º 1.291.²⁵⁹ É somente em 24 de maio de 1892 que Santo Antônio dos Patos se torna a cidade de Patos, quando a Lei n.º 23 eleva à cidade, as vilas sede de comarca de todo o estado.²⁶⁰ A professora, aproveitaria a oportunidade para destacar todos esses aspectos relacionados à história da formação da cidade, enfatizando os aspectos políticos inerentes às legislações, uma vez que a cidade e a vida política local, figuravam parte do programa da Instrução Cívica no ensino primário, conforme consta na legislação: “No terceiro ano, os pontos a estudar serão os seguintes: - Bandeira Nacional; Pátria e patriotismo; autoridades locais; cidade; município, comarca e federação escolar; Câmara Municipal; a polícia; o juri; o grupo escolar; a eleição; normas cívicas”.²⁶¹

Figura 9: Fotografia da Igreja Matriz de Patos de Minas na década de 1930.

²⁵⁹ MINAS GERAIS. **Lei nº 1.291, de 30 de outubro de 1866**, Carta de Lei que eleva à categoria de Vila a Freguesia de Santo Antônio dos Patos, designa qual a Freguesia e Distritos de que ela se comporá, e contém outras disposições. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/1291/1866/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁶⁰ MINAS GERAIS. **Lei nº 23 de 24 de maio de 1892**, Eleva à categoria de cidade todas as atuais vilas-sedes de comarcas. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23/1892/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁶¹ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p.1724, 1725.



Fonte: *Efeca De Patos*²⁶². A cópia original consta no arquivo da Fundação da Casa da Cultura do Milho, em Patos de Minas-MG.

Voltando ao passeio, caminhando pela Avenida Municipal, as crianças se deparariam com a casa de Olegário Dias Maciel,²⁶³ grande nome da política local, do estado e do país.

Figura 10: Fotografia da Casa Olegário Maciel, em Patos de Minas, que abriga o Museu Municipal.

²⁶² Disponível em: <<https://efecadepatos.com.br/?p=660>>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁶³ Olegário Dias Maciel (1855-1933) nasceu no Arraial de Bom Despacho, Município de Pitangui em Minas Gerais, primeiro filho de Antonio Dias Maciel e Flaviana Rosa Maciel que se mudaram para Santo Antônio de Patos e se tornaram uma das famílias de maior relevância no desenvolvimento da região e de poderio político. Olegário se formou como engenheiro civil na Escola Central do Rio de Janeiro (não há informações sobre seu ano de ingresso e término da formação superior) e iniciou a carreira política logo em seguida se tornando Deputado Provincial (1880-1883), Deputado Estadual (1891-1895), Presidente da Câmara de Patos de Minas (1892-1894 e 1907), Deputado Federal (1894-1911). A sua atuação política no estado de Minas Gerais, foram atribuídos a construção do Grupo Escolar Marcolino de Barros, o Hospital Regional Antonio Dias Maciel e a Escola Normal Professor Antonio Dias Maciel. Sua casa foi construída em 1915, na antiga Avenida Municipal, tombada como patrimônio municipal em 1977 (e em processo para tombamento estadual), atualmente abriga o Museu Municipal de Patos de Minas.



Fonte: Prefeitura de Patos de Minas.

“A construção do prédio de nosso grupo escolar foi um esforço do deputado da Assembleia Legislativa de nosso estado, Olegário Dias Maciel, que é dono desta casa e deputado de nosso estado” - diria a professora modelar. As crianças poderiam perguntar o que seria a Assembleia Legislativa e a professora, aproveitando a oportunidade para promover a aprendizagem, diria: *“A Assembleia Legislativa, é aquela que faz as leis que dão ordem ao nosso estado”*.

Retornado o mesmo caminho pelo Largo da Matriz²⁶⁴ - atual Praça Dom Eduardo,²⁶⁵ passada a Capela Santo Antônio dos Patos, caminhando pela Travessa Fórum,²⁶⁶ a turma faria uma parada no Largo da Cadeia - atual Praça Juquinha Caixeta²⁶⁷, em frente a um dos

²⁶⁴ O Largo da Matriz compreendia apenas os três primeiros quarteirões de praça da Avenida Municipal. O restante era batizado de Praça Municipal.

²⁶⁵ Dom Eduardo Duarte e Silva (1852–1924) nasceu em Florianópolis, Santa Catarina mas teve atuação significativa nos estados de Goiás como décimo primeiro bispo da diocese do estado entre os anos de 1891 e 1907 e primeiro bispo da diocese de Uberaba, da qual pertencia Patos de Minas. Não foi localizada lei municipal que trata da mudança do nome do Largo da Matriz para Praça Dom Eduardo.

²⁶⁶ É somente em 1962 que a Travessa Fórum passa a se chamar Rua Professora Zélia, mudança que ocorreu por meio da Lei municipal nº 678, de 26 de julho de 1962. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/1962/68/678/lei-ordinaria-n-678-1962-autoriza-modificacoes-de-nome-de-logradouro-publico-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁶⁷ José Caixeta (1901-1960) nascido em Patos de Minas, ficou popularmente conhecido como Juquinha Caixeta. Foi responsável pela instalação elétrica do Hotel do Barreiro em Araxá. Em Patos de Minas trabalhou na empresa José Rangel que transportava passageiros de Patos de Minas a Catiara (distrito de Serra do Salitre - MG) e como taxistas. O Largo da Cadeia se transformou em Praça Juquinha Caixeta em 04 de dezembro de 1967 com a publicação da Lei municipal nº. 936.

PATOS DE MINAS. Lei nº 936, 04 de dezembro de 1967. Denomina de “Juquinha Caixeta” a atual Rua 5 de Maio, digo, a atual Praça da Cadeia, desta cidade. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/mg/p/patos-de-minas/lei-ordinaria/1967/94/936/lei-ordinaria-n-936-1967-denomina-de-juquinha-caixeta-a-atual-rua-5-de-maio-digo-a-atual-praca-da-cadeia-desta-cidade>>. Acesso em> 23 maio 2026.

principais edifícios de 1927, local que seria palco de muitos ensinamentos propostos no programa da disciplina Instrução Cívica: o edifício que abrigava a Câmara, o Fórum e a Cadeia de Patos.

Figura 11: Fotografia da Casa de Câmara, Fórum e Cadeia de Patos Minas, sem datação.



Acervo: Efeca De Patos²⁶⁸.

Diante do edifício, inaugurado em 1912, a professora questionaria “Quero saber se conhecem as autoridades deste lugar”.²⁶⁹ Tendo em vista que o edifício abrigava a Câmara Municipal, o Fórum e a delegacia/cadeia da cidade, a professora estaria no lugar e momento perfeitos para abordar, com essa excursão escolar, as autoridades que, naquela edificação exerceriam suas atribuições. Os alunos veriam pessoalmente, onde a administração de toda a cidade acontecia. Extrapolariam os limites do mapa para aprender diante do objeto do estudo-aprendizagem.

Sobre a Câmara Municipal, a professora deveria apontar que seria ela o lugar em que o presidente da Câmara exerce suas funções como chefe do executivo do município. Seguindo o programa, a professora diria que nela “não tem apenas presidente, mas se compõe também outros membros chamados vereadores. A Câmara faz reuniões, nas quais resolve sobre assuntos atinentes ao município. O presidente irá depois executar as resoluções da Câmara”.²⁷⁰ A professora continuaria dizendo que o presidente é o chefe executivo do

²⁶⁸ Disponível em: <<https://efecadepatos.com.br/?p=22388>>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁶⁹ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1726.

²⁷⁰ *Ibidem*, p. 1727.

município, portanto, trata de mandar fazer concertos e obras, abrindo estradas, construindo e consertando pontes etc.

Ainda diante do mesmo prédio, a professora explicaria: “O juiz de direito e os seus auxiliares constituem o que se chama *foro*”²⁷¹. Explicaria, ainda, que o juiz de direito dá a sentença no júri, administrando a justiça em situações em que há falta de acordo entre os cidadãos e moradores da comarca: “Se alguém tem questão com outro, considerando seu este terreno que o outro quer tomar, e não podem chegar a acordo, demandam, e por último, o juiz de direito resolve a questão”.²⁷² Conforme o programa do ensino primário, seria necessário, em outro momento, retornar àquele edifício em uma nova excursão escolar para acompanhar um julgamento e, pela observação, compreender como funcionam os aspectos jurídicos da lei e da justiça.

Além da Câmara Municipal e do Fórum, a delegacia e a cadeia também integravam aquele mesmo espaço, sendo o delegado a autoridade, chefe da polícia, cujas funções, almejavam a explicação final fruto dessa excursão escolar. As crianças questionariam: “*Que faz o delegado? E a polícia?*” e a professora responderia: “O dever da polícia tem grande importância, - manter a ordem pública”.²⁷³ Aqueles que atentassem contra essa ordem seriam presos na cadeia e julgados no júri pelo juiz de direito. Para finalizar a excursão com a classe, a professora reforçaria os pontos tocados durante o passeio pela cidade e suas principais edificações questionando os alunos sobre a função de cada autoridade e instituição que conheceram: “Será que o delegado pode mandar consertar a rua? - Verifica-se que não. - E o diretor do grupo fará casamento? - Também não. - O Juiz de direito será capaz de vir tomar conta do grupo? - Não é possível. - Daí se conclui que cada autoridade tem seus deveres ou atribuições próprias”.²⁷⁴

A descrição acima corresponde a uma hipótese de como poderia ter ocorrido o desenvolvimento da disciplina Instrução Cívica diante do programa proposto pelo Decreto n.º 8.094 de 1927. O trajeto, percorrido na excursão simulada, considerando como ponto de partida o primeiro edifício do Grupo Escolar Marcolino de Barros tendo como ponto de chegada o edifício da antiga Câmara, Fórum e Cadeia (desconsiderando a caminhada até a

²⁷¹ *Ibidem*.

²⁷² *Ibidem*.

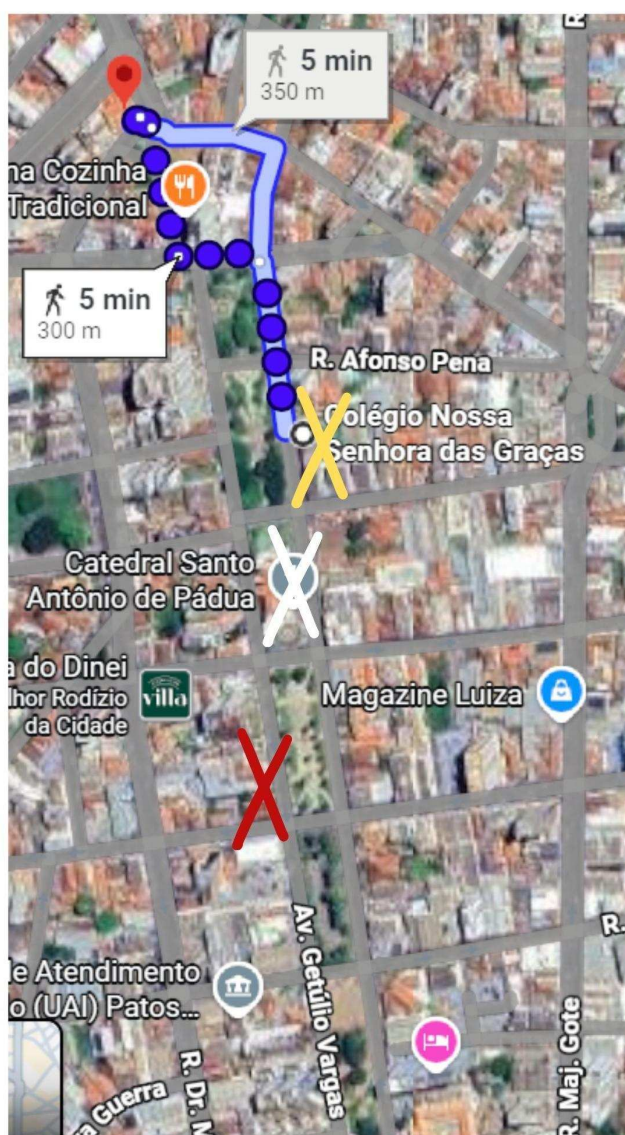
²⁷³ *Ibidem*, p. 1728.

²⁷⁴ *Ibidem*, p. 1726.

Casa de Olegário Dias Maciel), segundo o *Google Maps*, ultrapassaria pouco mais que cinco minutos (Figura 12). Se considerarmos o percurso até a Casa de Olegário Dias Maciel e o retorno pela Avenida Municipal e Largo da Matriz até a Antiga Câmara, Cadeia e Fórum, podemos supor que, de percurso, levaria uma média de 15 minutos (ida e volta).

Considerando o novo prédio do Grupo Escolar Marcolino de Barros,²⁷⁵ o mesmo percurso no *Google Maps*, não ultrapassaria doze minutos de caminhada (Figura 13).

Figura 12: Imagem *Google Maps* que simula o percurso proposto na excursão escolar descrita acima, do antigo edifício do Grupo Escolar Marcolino de Barros até a Antiga Câmara, Fórum e Cadeia. O X vermelho corresponde à casa de Olegário Maciel, o X branco à Igreja Matriz e o X amarelo à antiga localização do prédio do Grupo Escolar.

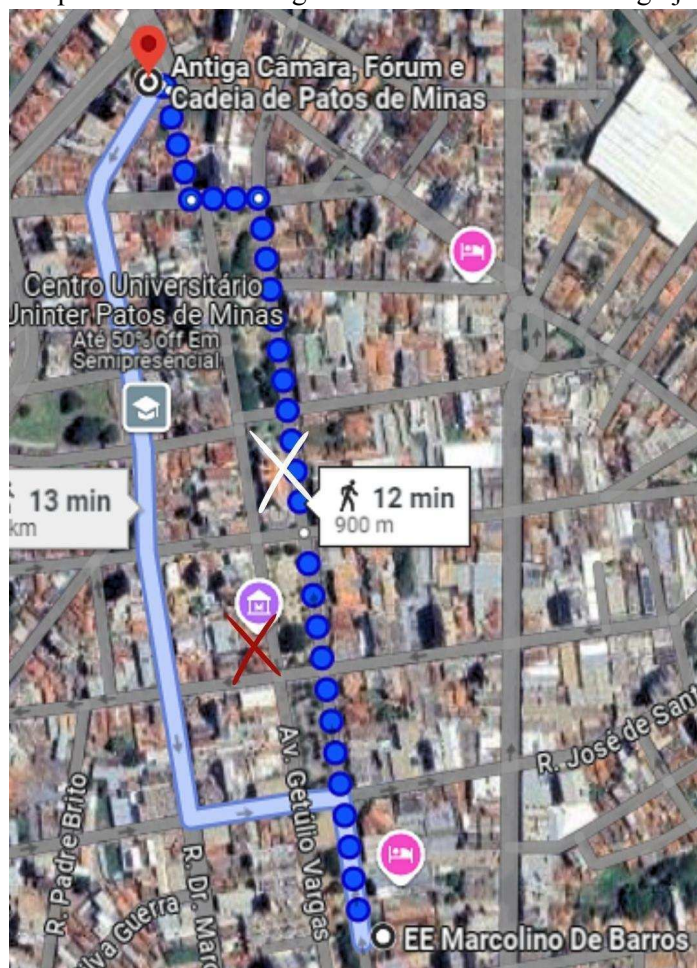


Fonte: *Google Maps*.

²⁷⁵ Considerando o novo edifício do Grupo Escolar Marcolino de Barros, temos indícios de que em 1936, teria ocorrido uma excursão escolar semelhante a essa que narramos, conforme relatório de excursões escolares da professora Philomena de Mello.

Figura 13: Imagem *Google Maps* que simula o percurso proposto na excursão escolar descrita acima, do atual edifício da E. E. Marcolino de Barros até a Antiga Câmara, Fórum e Cadeia.

O X vermelho corresponde à casa de Olegário Maciel e o X branco à Igreja Matriz da cidade.



Fonte: *Google Maps*.

Apesar de pequena, essa excursão contemplaria não só a proposta de ensino da disciplina Instrução Cívica da maneira que consta no decreto, mas incorporaria à disciplina dois outros pontos que constam para o programa do ensino primário: a utilização do método intuitivo e a realização de excursões escolares. O método intuitivo, no âmbito das escolas primárias, passou a ser incorporado nos currículos pelo Brasil, no final do século XIX, após ter ganhado maior evidência na Exposição da Filadélfia, em 1876, com Buisson.²⁷⁶ O objetivo principal desse método de ensino seria “Dar as lições de uma forma mais prática e mais viva”,²⁷⁷ método esse que seria “essencialmente aquele que se faz pela via da demonstração

²⁷⁶ Para saber mais, recomendamos a leitura: SCHELBAUER, Anaete Regina. **Método intuitivo e Lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Anaete_R_Schelbauer2_artigo.pdf>. Acesso em: 19 maio 2026.

²⁷⁷ SCHELBAUER, Anaete Regina. **Método intuitivo e Lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**, p. 04.

sensível, visível, palpável, o ensino pelos olhos”.²⁷⁸ A escola primária deveria proporcionar aos estudantes, aprender a partir da prática, da vivência e da observação, em razão das benesses que ele proporcionaria ao ensino e à aprendizagem da criança, posto que

Por um lado, um certo aspecto amável e quase alegre, dos estudos que se fazem quase brincando, uma escola onde a criança se diverte, uma educação da qual o esforço e a contrariedade são banidos; por outro lado, este segundo caráter não menos tocante, que todo ensino é prático, usual: só se ensina às crianças aquilo do qual elas poderão servir.²⁷⁹

Como demonstrou Schelbauer, o método intuitivo foi responsável pela ampliação dos conteúdos a serem ensinados no ensino primário, passando a incluir disciplinas como a geografia, a história, o canto, o desenho etc.²⁸⁰ O método que se dividia em intuição sensível (feita pelos sentidos), intuição mental (julgamento sem intermediação dos sentidos) e intuição moral (destinada às consciências e ao coração) teve dois de seus aspectos sendo privilegiados no conteúdo do Decreto 8.094. Esses foram a intuição sensível, na medida em que valoriza o desenvolvimento do fenômeno da observação na criança que diz respeito à intuição sensível e, sobretudo no caso da Instrução Cívica, a intuição moral, que enfatiza a educação social, moral e cívica nas crianças, cujo professor era responsável por formar o caráter, a consciência e o coração das crianças, uma vez que elas representavam o nosso futuro²⁸¹ - aspecto especialmente relevante na Instrução Cívica.

A proposta de excursões escolares, no Decreto 8.094, vai ao encontro do objetivo base do método intuitivo, principalmente quando articuladas às várias matérias do programa do ensino primário. Como consta no próprio decreto, as excursões “trazem preciosos subsidios ao ensino das materias do programma. Constituem ellas um excelente exercicio physico e fazem entrar pelos olhos o dever de cooperar para o bem publico”.²⁸² Portanto, as excursões escolares firmaram a primazia da aplicação do método intuitivo, por parte dos professores, nas instituições de instrução primária.

A articulação entre método intuitivo, excursão escolar e Instrução Cívica podem ser compreendidas como quase que intrínsecas na análise do Decreto 8.094. Na descrição das

²⁷⁸ *Ibidem*, p. 8.

²⁷⁹ BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: **Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegues à l'Exposition Universelle de 1878**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897 *Apud* SCHELBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e Lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX.**, p. 08.

²⁸⁰ SCHELBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e Lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX.** p. 09.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 17, 18.

²⁸² MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1751.

excursões escolares, afirma-se que “Ellas despertam o sentimento do passado, essencial á compreensão da historia, fazendo ver os velhos monumentos locais, as ruas e estradas mais antigas, os lugares onde viveram nossos maiores, os beneficios que nos legaram”.²⁸³ Embora esse trecho tenha muito da disciplina escolar história,²⁸⁴ também há muito nele sobre instrução cívica, visto que essa disciplina defendia a necessidade não só de se estudar a história do Brasil, de seu estado e cidade, mas é a partir desse conhecimento que visa a construção de um sentimento de pertencimento à sua localidade que se confunde com o pertencimento e amor à Pátria, reforçada, inclusive, pelo programa da Instrução Cívica ao terceiro ano do ensino primário

Ter-se-á de dar aos alumnos a idéa e o sentimento da Patria, explicando-lhes que esta começa na familia e com o pae, a mãe e os irmãos, aos quaes devem querer muito bem, que continúa na escola com o professor e os colegas, aos quaes lhes cumpre estimar, que se prolonga na cidade ou povoação com as auctoridades e os conterraneos, mercedores de nosso apreço. E dahi se estende ás outras cidades, a todos os Estados, que constituem o Brasil. A Patria é o Brasil com todas as suas familias, com todas as suas escolas, com todas as suas cidades e povoações, com todos os seus campos e fazendas²⁸⁵.

A descrição da excursão proposta na cidade Patos de Minas, a simulação de falas e do próprio trajeto é quase uma reprodução fiel do conteúdo do decreto. Só não o é, porque há a adaptação para a cidade específica e a simulação de diálogos que não necessariamente estão colocados no decreto, mas que em muito se assemelham com a descrição do conteúdo da Instrução Cívica. É interessante notar, ainda, que no detalhamento sobre as excursões escolares, há quase que uma simplificação do percurso simulado pela própria pesquisadora, além de quase uma espécie de resumo dos principais pontos que deveriam ser abordados na Instrução Cívica ao longo do terceiro ano do ensino primário, na medida em que se aponta que para a elaboração do programa de excursões escolares se oferecem os seguintes temas:

1.O predio do grupo escolar e a denominação deste. (...) 2. Parte exterior do predio escolar: para que rua dá a frente do predio e para que outras ruas dão os lados e os fundos do mesmo. (...) 4. A praça ou a rua mais importante da localidade: sua denominação, seus edificios publicos, escolas, collegios,

²⁸³ *Ibidem*.

²⁸⁴ No Termo de Visita de junho de 1917, do Inspetor Regional Orlando Ferreira, nas orientações às disciplinas do programa de ensino primário, a respeito da Historia patria o inspetor redige “Não se deve esquecer que o estudo do logar torna facil muitas vezes compreensão dos factos historicos. Assim o mappa geographico deverá sempre estar á vista e não ser esquecido pelo professor”, o que nos mostra a relevância do lugar, inicialmente pelos mapas e depois pelo contato direto com as excursões escolares, para o ensino e para a apreensão histórica do indivíduo em processo que, já nos programas escolares, toma, também, o Grupo Escolar como lugar.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jul., 1917.

²⁸⁵ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1725.

egrejas, casas commerciaes, jardins, etc. 5. As ruas onde ficam estes edificios: Collegio, Egreja, Casa de Misericordia, Forum, Cadeia, Theatro, Correio, Banco, Telegrapho, Thelephone, Cinema, etc²⁸⁶.

Nesse sentido, seria possível que essa excursão tivesse ocorrido no programa da disciplina Instrução Cívica, uma vez que reúne os mais importantes aspectos postos à escola primária. Mas a hipótese de que essa pode ter sido uma estratégia utilizada para ministrar a Instrução Cívica vai além desses aspectos, chegando àquilo que já se sabe, a partir de outros estudos, sobre o Grupo Escolar Marcolino de Barros.

Como apontou Rosicléia Aparecida Lopes Faria, o método intuitivo se firmou com a criação dos grupos escolares e o movimento de renovação do ensino durante as primeiras décadas da República e, sobretudo, nas reformas realizadas durante a década de 1920.²⁸⁷ Em razão disso, com a criação do Grupo Escolar Marcolino de Barros, a orientação da inspetoria foi a utilização deste método, adaptado à realidade local daqueles alunos, conforme Termo de Visita ao grupo no ano de 1921, no qual o inspetor ressaltava a necessidade “de substituir aquelle systema de declaração pelo emprego do methodo intuitivo e empirico, pondo as questoes muito claras para os alumnos, que aprenderão a solucionar-as livremente, com os elementos de saber adquiridos”.²⁸⁸ Nove meses mais tarde, em novo relatório, o inspetor afirmaria o sucesso no seguimento das orientações por ele prestadas, afirmando “Examinei cuidadosamente os cadernos de trabalhos mensais e por elles aferi a realidade do emprego dos methodos praticos, pois as provas diziam a espontaneidade do alumno em redigiul-as elle próprio”.²⁸⁹

Já se sabe, também, que a prática de excursões escolares era, de fato, utilizada pelo corpo docente do Grupo Escolar conforme documentação histórica do arquivo da escola. Embora grande parte da documentação referente aos anos finais da década 1910 e às décadas de 1920 e 1930 tenha se perdido, seu arquivo ainda guarda um caderno que reúne os relatórios de excursões escolares realizadas no ano de 1936. Somente neste ano, constam 30 relatórios de excursões escolares executadas com as turmas do Grupo, o que pode nos indicar que a prática já era comum ao Grupo Escolar Marcolino de Barros. Entre os locais visitados está, justamente, a Praça da Avenida Municipal, praça essa que compõe todo o percurso

²⁸⁶ *Ibidem*, pp. 1751, 1752.

²⁸⁷ FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 156.

²⁸⁸ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, fev., 1921.

²⁸⁹ *Ibidem*..

sugerido na excursão que construímos como possibilidade ao ensino de Instrução Cívica. A excursão na Praça Municipal foi relatada pela professora Philomena de Mello, no dia oito de maio de 1936, em companhia do diretor do Grupo Escolar, José Soares de Andrade, e pela professora Doralice Araújo, em 16 de maio do mesmo ano.²⁹⁰

Nessa perspectiva, a hipótese dessa excursão ter sido utilizada pelo grupo escolar como uma estratégia para o ensino da Instrução Cívica, é uma possibilidade para aquilo que possa ter se dado na prática real dessa disciplina. Seria uma forma de conhecer e compreender o papel das instituições, conectando-se com sua materialidade por meio do poder edificado - aspectos, esses, valorizados pela disciplina Instrução Cívica. O exercício se proposto na atualidade, em relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entraria na constelação do *sujeito e seu lugar no mundo*, enfatizando a habilidade “EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais”,²⁹¹ se essa, naquela época, existisse.

Essa excursão proporcionaria um mergulho na história escolar e política da cidade, de modo que a criança associasse os lugares da cidade a seus papéis na sociedade. Lugares esses que poderia ser parte de sua paisagem²⁹² cotidiana, cuja necessidade de ser interpretada se fizesse latente. Todavia, seria uma necessidade que talvez não viesse desses alunos, mas do poder instituído, e que uniria a organização do espaço urbano e do grupo escolar à aspectos da educação estética e da educação cívica de uma só vez, tendo em vista que, segundo Veiga, a concretização da educação estética “se faria no desenvolvimento da capacidade de contemplar a beleza urbana, seus jardins e edificações, a nova estética dos prédios escolares e das salas de aula.”²⁹³ Enfim, os elementos que instituem a cidade moderna.

Uma vez que a paisagem pode ser uma realidade “interpretada pelos habitantes e subjetivamente dotada de sentidos por eles na medida em que forma um mundo coerente para as suas ações cotidianas”²⁹⁴, seria importante direcionar os futuros cidadãos

²⁹⁰ Caderno de Relatórios de Excursões Escolares de 1936 - Grupo Escolar Marcolino de Barros - 1936.

²⁹¹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - A educação é a base**, p. 377.

²⁹² O termo paisagem foi, aqui, utilizado com o sentido de um recorte do espaço, da natureza, feito pelo olhar, para o qual o olhar humano se direciona, considerando “um extrato da natureza, por sua vez, como uma unidade”. SIMMEL, G. A filosofia da Paisagem. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 12, p. 15-24, 1996. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/politicaetrabalho/article/view/6380>>, p. 16.

²⁹³ VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 406.

²⁹⁴ MACIEL, Caio Augusto Amorim. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: Uma encruzilhada onto-gnoseológica. **GEOgraphia**, v. 3, n. 6, p. 71-82, 21 set. 2009, p. 76.

patenses-brasileiros na construção desse sentido subjetivo, voltado ao ideário que o próprio programa queria construir, constituindo a paisagem em lugar. Seria fazer com as crianças fossem capazes de admirar essa paisagem, entendendo que “admirar pressupõe dirigir o olhar e interpretar de alguma maneira o que se vê. Trata-se, portanto, de uma atitude hermenêutica, um dos caminhos que conduzem da forma ao significado”²⁹⁵.

Nesse sentido, somando o programa colocado no Decreto nº. 8.094/1927 à documentação histórica da escola, ao refletir sobre a implantação do grupo escolar em Patos de Minas e a arquitetura civilizatória da cidade que coloca todos os elementos de poder e controle em proximidade, formando um centro (que não é só o que viria a ser a região central da cidade, mas que era o centro do poder), é factível que todos os elementos do programa do ensino primário tenham sido incorporados à prática do ensino, que a Instrução Cívica tenha sido ministrada perfeitamente e que a cidade, ou mesmo o programa, tenham sido construídos para que os elementos de educação e formação cívica se tornasse intrínsecos ao cotidiano dos cidadãos patenses-brasileiros. Todavia, trata-se de uma hipótese de pesquisa que também tem seu outro lado: o de resistência, de outras existências, de adaptações, não só escolares, mas, também, espaciais.

É verdade, conforme aborda Haesbaert, que

toda relação de poder espacialmente mediada é também produtora de identidade, pois controla, distingue, separa e, ao separar, de alguma forma nomeia e classifica os indivíduos e os grupos sociais. E vice-versa: todo processo de identificação social é também uma relação política, acionada como estratégia em momentos de conflito e/ou negociação²⁹⁶

Essa relação, se apresenta na educação, com o propósito assumido à escola e, no caso analisado, à instrução primária e à disciplina Instrução Cívica, assim como se apresenta na cidade. Contudo, tratando-se de ambas, o lugar, os lugares pelos quais a Instrução Cívica caminhou, são onde também “reside a única possibilidade de resistência aos processos perversos do mundo, dada a possibilidade real e efetiva da comunicação, logo da troca de informação, logo da construção política”²⁹⁷. Além disso, é preciso ter em mente, também no que tange à educação, que ela, como um instrumento de poder, não só reproduz valores e ideais, mas também os produz, tendo sempre importância como condição prévia a qualquer atividade política e atuando em articulação com as esferas ideológicas, políticas, econômicas

²⁹⁵ *Ibidem*, p. 72.

²⁹⁶ HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007, p. 89.

²⁹⁷ SANTOS, Milton. O retorno do Território. Apresentação por Maria Adélia Aparecida de Souza *In*: OSAL: **Observatorio Social de América Latina**. Año 6, n. 16, jun. 2005. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 253.

e culturais de uma sociedade, sem representar, no entanto, um puro mecanismo de dominação²⁹⁸. Nesse sentido, não se pode presumir que não houve resistências e formas de reinvenção deste e outros programas para o ensino primário. Ainda que de maneira sutil, é possível acessar resquícios desses processos de resistir, reinventar ou mesmo não executar dos regulamentos e programas de ensino primário ao longo da Primeira República por meio dos termos dos inspetores. Segundo Homario Guimarães, em Termo de Visita de 1921, seria

imprescindível que os alumnos do 2º anno possuam: caderno de trabalhos mensais, caderno de hymnis escolares, livro de leitura, lousa e lapis, lapis para papel, caderno de apontamentos, tinta e penna; no 3º e 4º anno e tudo isso e mais - Leituras manuscriptas de B.P.R., lapis de côres, estojo mesmo incompletos para desenho, etc.²⁹⁹

O texto do inspetor, além de indicar possíveis dificuldades financeiras das crianças a respeito do acesso materiais escolares, sugere tanto desafios vivenciados pelo Grupo Escolar tanto em relação a recursos destinados à aquisição de materiais para o ensino (a exemplo dos livros e lousa) como que o programa não seria seguido com rigor, uma vez que, se é imprescindível que os alunos e o Grupo possuam, é porque, até aquele momento, não possuíam efetivamente - o que feriria a legislação. O inspetor, a respeito dos cadernos mensais, afirma “Dei nas classes todas as instruções para que os mesmos sejam feitos como exige o Regulamento. Tal serviço já foi começado durante minha visita”, registrando, mais uma vez, que o regulamento de ensino não era cumprido integralmente. A realidade, é que o Grupo parecia viver uma linha tênue entre a necessidade de ajustes a fim de se adequar ao programa de ensino primário e o seu cumprimento. O Termo de Visita de outubro de 1929 traz que “O ensino, norteado pelas directrizes do programma official, o qual affeiçãoado aos principios da escola activa reverte, nos limites pedagogicos, aspectos cambiantes consetâneos com as peculiaridades do meio, pareceu-me satisfactoriamente proveitosos”, isto é, apesar das dificuldades inerentes ao Grupo e à localidade, na visão do assistente regional de ensino havia, ali, um esforço para o cumprimento do programa.

A realidade do Grupo Escolar Marcolino de Barros nos permite inferir que o programa de ensino primário que traz a educação cívica em seu seio, tenha sido parte do cotidiano dos grupos escolares mineiros. Todavia, seu cumprimento integral provavelmente não tenha sido efetivado em razão de questões inerentes à realidade escolar e local de cada instituição que puseram desafios à educação cívica.

²⁹⁸ APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Portugal: Porto Editora, 1995.

²⁹⁹ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1921.

Neste capítulo, buscamos compreender como o Grupo Escolar se configurou como um território ao longo da primeira república e, junto à cidade, estava incumbido de constituir a territorialidade cívico-patriótica da república brasileira nas crianças, atuando no controle do olhar e, com isso, do comportamento, corpos e pensamento das crianças. Buscamos, ainda, reconstituir programa de ensino primário da disciplina Instrução Cívica tendo a cidade como espaço educador a partir da análise da realidade de Patos de Minas e seu Grupo Escolar, entendendo que essa realidade pode caber, com maior ou menor proximidade à realidade de outros grupos escolares pelo estado de Minas Gerais mas, também, de outros lugares do Brasil. Além de reconstituir os sujeitos e recuperar os espaços modulados à educação cívica, compreendê-la, em sua integralidade, requer uma investigação dos porquês e para quê da educação cívica. Quais as motivações de se educar para o civismo?

CAPÍTULO III - POR QUE EDUCAR PARA O CIVISMO?

Este capítulo busca, a partir das fontes e da bibliografia, investigar os olhares - isto é, as interpretações - sobre o civismo e sobre a educação cívica, visando compreender qual noção de civismo e educação cívica foi implementada em Minas Gerais durante a Primeira República. Interpelando os por quês e para que da educação para o civismo como uma necessidade republicana, o capítulo investiga, por meio de impressos (imprensa de Patos de Minas e Revista do Ensino), legislações sobre os programas de ensino primário em Minas Gerais e documentos do arquivo escolar do Grupo Escolar Marcolino de Barros, a forma como a educação cívica foi prevista e implementada no estado, bem como as motivações para a efetivação da educação cívica nos currículos e no cotidiano das instituições escolares, dos diversos municípios de Minas Gerais.

3.1 - Olhares sobre o civismo: a educação cívica manifestada

Compreender o processo de institucionalização da educação cívica em Minas Gerais durante a Primeira República requer não apenas analisar como se dá esse processo neste estado e neste recorte temporal, mas demanda um olhar cuidadoso para os trabalhos que abordaram essa temática em outros tempos e com outros recortes. Além disso, nos leva a refletir sobre a constelação de sentidos que envolve e constitui o conceito educação cívica e como cívico e civismo se organizam na história, sobretudo, do Brasil.

Pensando, primeiramente no conceito *cívico*, este é derivado do latim *civicus*, fazendo referência à condição de cidadão, relativo à cidade. Essa articulação pode ser notada, inclusive, ao consultar o *Dicionário da Língua Brasileira de 1832* no qual *Cívico* tem como significado “concernente a cidadão”³⁰⁰ e *Cidadão* seria aquele “que goza dos direitos de huma cidade, etc. Vizinho de huma cidade”³⁰¹. Neste dicionário, o termo civismo sequer aparece. Essa origem está atrelada ao nascimento da noção de cidadão da *polis* grega, onde a cidadania significava participação na vida da cidade.

Segundo Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro, ao longo da história, as palavras cidade, cidadão e cidadania foram ganhando o mesmo sentido, associando as noções de direitos,

³⁰⁰ PINTO, Luiz Maria da Silva. *Diccionario da lingua brasileira*. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832., 251.

³⁰¹ *Ibidem*, p. 246.

deveres e participação (política, urbana, social, cultural, econômica etc.)³⁰² - noções, essas, que também integram o termo cívico.

Segundo Vieira, a formação cívica dos cidadãos se tornou uma questão para o mundo moderno, a partir dos humanistas da Renascença, visto que, a “concepção humanista de educação preocupava-se sobretudo com a formação do homem. Por esta tradição, a virtude cívica dos cidadãos realizava-se pelo uso da palavra, pela ação e pelo discurso no âmbito coletivo”³⁰³. O historiador afirma ainda que a concepção do humanismo renascentista deu origem à acepção de civismo do republicanismo clássico que, por sua vez “designa a preocupação com o bem coletivo, ou seja, a cidadania participativa”,³⁰⁴ de modo que, “Na tradição republicana, educar para a cidadania significa, pois, transmitir atributos que possibilitem aos indivíduos ascender às esferas de discussões e decisões coletivas”³⁰⁵.

Karina Clécia da Silva Guilherme, reconstituindo a temporalidade da educação cívica como conceito, além dos humanistas renascentistas, destaca que os pensamentos relacionados à educação em Maquiavel, associam-se à virtude cívica. A autora afirma que Maquiavel

defendia a ideia de uma educação pautada nos pressupostos dos antigos romanos, em que a virtude cívica era posta em prática com base em quatro pressupostos: (i) ter capacidade de servir à sua pátria a qualquer custo; (II) ter coragem para defender seu território e expandi-lo; (iii) ser um bom cidadão, portanto, aquele que respeita os preceitos legais e Deus; (iv) abominar o ócio.³⁰⁶

Resgatando essa historiografia, Philippe Tértart, ao trabalhar a história dos historiadores, sob uma perspectiva francesa, nos mostra que antes mesmo dos Romanos, Tucídides para além de ter dado início a um método de crítica às fontes ao construir sua análise a partir de uma cadeia factual e causal, inaugura a história como um legado cívico. Segundo Tértart, a legitimação da história em Tucídides expressa uma preocupação dupla em “1) proceder como pedagogo; 2) fazer os gregos compreenderem a utilidade do conhecimento histórico - dos valores permanentes da história - para a vida social, política, militar”³⁰⁷, isto é,

³⁰²RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Cidade e Cidadania: inclusão urbana e justiça social. **Ciência e Cultura**, vol. 56, n. 2, São Paulo, abril-junho, 2004. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000200020>.

³⁰³ VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e os impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008, p. 40.

³⁰⁴ *Ibidem*.

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 41.

³⁰⁶ GUILHERME, Karina Clécia da Silva. **Educação cívica: a história de um conceito no Brasil Republicano**. 2024. 263f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024, p. 50.

³⁰⁷ TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru/São Paulo: Edusc, 2000, p. 15, 16.

a história, a partir dos exemplos do passado, ensinaria os gregos a agirem no âmbito social, político e militar e, Tucídides, enquanto autor dessa historiografia, caracterizar-se-ia por ser um pedagogo ao construí-la a fim de instruir os gregos.

Collingwood, ao realizar um resgate da concepção de história, demonstra que, Políbio entendia a história como uma continuidade devendo, assim, gerar a conformação da vida seguindo o modelo ancestral (isto é, os exemplos do passado) a fim de que os romanos dessem continuidade a esse passado, sendo, a história, simultaneamente, ecumênica e nacional. Diante disso, para Políbio, “o herói da narrativa é o espírito continuador e coletivo dum povo em que o enredo da narrativa é a reunificação do mundo, sob a direção daquele povo”.³⁰⁸ A história, nesse sentido, seria um campo de instrução para a vida política, uma vez que seu valor residiria “no seu poder para exercitar os estadistas (...) para orientar os assuntos da sua comunidade, com tático e êxito”.³⁰⁹

Unificando aspectos presentes em Tucídides e em Políbio, Tito Lívio também escreve uma história cívica, na medida em que sua historiografia enfatiza as qualidades morais de um povo, e o caráter/personalidade daqueles que elenca como heróis. Em Tito Lívio, a história é uma história de exemplos, enaltecendo as virtudes cívicas cujas atitudes estariam ligadas ao domínio da ação (sobretudo no espaço público) que levariam à excelência política e ao engrandecimento de Roma. Nesse sentido, exerce um trabalho didático e moral, no qual

postula que as qualidades morais de um povo forjam seu destino. Comemorando os altos feitos de Roma desde sua fundação, descrevendo os homens, seus costumes, sublinhando os períodos de grandeza, de decadência, elabora uma verdade histórica que deve (...) tornar-se um objeto de reflexão para o leitor.³¹⁰

Desde a historiografia greco-romana é possível perceber que o conceito de cívico parece, de fato, estar associado à ideia de participação, sobretudo aquela que envolve o âmbito político com a tomada de decisões em relação ao espaço público que, com o advento dos Estados-Nação modernos, tanto para Vieira, como para Guilherme, sofre uma sutil, mas significativa alteração quando o nacionalismo entra em cena.

Retomando os dicionários, temos indícios do aprofundamento que é colocado à constelação cívica. No *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*, de 1913, *Cívico* se refere a “relativo aos cidadãos, como membros do Estado. Patriótico”³¹¹ e *Civismo*, que em 1832

³⁰⁸ COLLINGWOOD, R. G. **A idéia de história**. Portugal: Editorial Presença, 1981., p. 61.

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 62.

³¹⁰ TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru/São Paulo: Edusc, 2000, p. 25, 26.

³¹¹ FIQUEIREDO, Cândido. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Editora de A. M. Teixeira, Lisboa, 1913, p. 400.

sequer compunha os conceitos e seus significados, aparece como “Dedicação ao interesse publico; patriotismo”.³¹² *Patriótico*, outro termo não referenciado anteriormente, é definido como “relativo a patriota; que revela amor à pátria”.³¹³ Considerando esse desenvolvimento histórico acerca da formação/educação cívica, é possível notar um aprimoramento de seu entendimento não só em relação à cidadania e decisões participativas à vida da cidade, mas no que diz respeito ao imaginário social que passa a agregar os sentimentos em relação à pátria, ao Estado-Nação.

Segundo Vieira,

Enquanto na pólis grega, na república romana e no humanismo cívico a formação do cidadão apoiava-se na filosofia e na retórica como condição para o indivíduo atingir a excelência humana - isto é, a virtú ou a virtude cívica através da ação no espaço público - o mundo moderno passou a desejar o comportamento do indivíduo em relação ao Estado-Nação.³¹⁴

Citando Andrade e Sahd, Guilherme também aborda a educação cívica em Rousseau, na qual a educação cívica assume a responsabilidade de moldar as paixões individuais para os interesses coletivos, tendo em vista que “as vontades particulares devem se submeter às vontades coletivas, transformando o indivíduo em um ser social”.³¹⁵ Nesse sentido, apesar do interesse parecer ser o bem coletivo é, na realidade, a necessidade posta em atender aos desejos e interesses da nação. Seguindo essa perspectiva, Vieira afirma que a percepção moderna sobre a noção da virtude cívica, comporta “dois pontos de incompatibilidade: pátria e cidadania, o primeiro atua na construção de produções culturais que vinculam o indivíduo à sua “terra”, enquanto o segundo atua no exercício dos direitos e deveres políticos”³¹⁶ que, no mundo moderno, transformaram-se em equivalências, de modo que os direitos e deveres políticos são voltados para o bem da pátria e não, necessariamente, para o bem dos cidadãos em si.

Embora Vieira aponte que na pólis grega e na república romana a formação do cidadão a partir da virtude cívica estava voltada para o desenvolvimento do indivíduo a fim

³¹² *Ibidem*.

³¹³ *Ibidem*, p. 437.

³¹⁴ VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e os impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008, p. 44.

³¹⁵ GUILHERME, Karina Clécia da Silva. **Educação cívica: a história de um conceito no Brasil Republicano**. 2024. 263f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024, p. 51.

³¹⁶ VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e os impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008, p. 60.

de que ele atingisse sua excelência humana e, com isso, impactasse no espaço público para o bem comum dos cidadãos, e o mundo moderno volta-se para o Estado-nação, já existia desde Roma, um direcionamento ao desenvolvimento do indivíduo para a pátria romana e, não necessariamente, para a formação humana. Tito Lívio, por exemplo, ao propor um modelo moral de controle dos desejos e vícios humanos, ao trazer personagens exemplares em suas ações, visava a continuidade, o fortalecimento e o engrandecimento da pátria romana, isto porque considerava “o exercício das virtudes cívicas ou o seu desvirtuamento enquanto balizas da grandeza/decadência de Roma”.³¹⁷

No entanto, o que o estado-nação moderno faz, é consolidar e elevar a outro patamar a noção de civismo/cívico à relação virtude cívica-pátria, que pôde ser apreendida a partir dos dicionários em torno dos conceitos cívico e civismo de 1832 a 1913, no qual, no primeiro dicionário, não há nenhuma conexão na significação de cívico com a noção de pátria, patriótico ou patriotismo. Todavia, em 1913, essa relação já está posta, de modo que cívico e civismo já são definidos a partir de pátria e patriotismo. A conclusão que é tirada da conceituação do segundo dicionário é a de que cívico e civismo significam patriótico e patriotismo - efeito, esse, do Estado-nação moderno -, o que pode ser observado no início da república, por exemplo, no artigo “Instrução Cívica” da sessão “Pombal” do jornal *A República*, em 1901, que coloca que

A palavra cívica se origina do latim e significa cidadão.

Ensina Numa Droz que chama-se civismo o todo das qualidades que fazem o bom cidadão e que são: o amor da Patria e da Liberdade, o respeito do Direito e da Justiça, a dedicação á sua familia e a seus concidadãos.

O fim, portanto, da instrução cívica é formar o cidadão, ensinando-lhe a conhecer as instituições de seu paiz, e dando-lhe regras de conducta, firmes e seguras, para se dirigir na vida publica.³¹⁸

Hansen, ao tratar da literatura cívica, aponta para o problema em definir, classificar e determinar o que é instrução cívica, afirmando que, sobretudo até a década de 1920, não fica muito claro o que esse tipo de literatura e instrução significam, tendo em vista que os textos possuíam uma grande variedade de matérias e apresentação de conteúdos.³¹⁹ Todavia, a historiadora demonstra que esses textos podem ser identificados - para além da rotulação enquanto textos de ensino, educação cívica, ou moral e cívica em suas capas ou contracapas -,

³¹⁷ LIMA, Marinalva Vilar de; CORDÃO, Michelly Pereira de Sousa. História e Civismo na Roma Liviana. *História*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 605-620, 2009, p. 616.

³¹⁸ “Instrução Cívica”. *A República*, Curitiba, n. 03, 30 de julho de 1901.

³¹⁹ HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógico e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007, p. 13,14.

pelo seu sentido patriótico, ainda que diferentes concepções de patriotismo pudessem estar presentes neles:

o conjunto da literatura cívica é heterogêneo também nos projetos para o Brasil e os brasileiros que estão contidos nos diversos textos, e que implicam na divulgação de diferentes representações do país, de seus recursos e de seus problemas, de seus habitantes, da infância e da família, dos papéis sociais de homens e mulheres, do patriotismo, etc. Em alguns casos os textos privilegiam apenas os conhecimentos sobre o país, entendidos como necessários ao cidadão consciente de seus deveres, outras vezes a formação do “cidadão perfeito” dependia da formação de um novo homem, capaz de subordinar suas escolhas, atitudes, sentimentos, enfim, toda sua vida, à pátria.³²⁰

Rafael de Jesus Souza ao trazer o debate republicano sobre civismo, considera Olavo Bilac³²¹ como o maior expoente deste tema no Brasil e, a partir de Bilac, traz a compressão de civismo como cidadania. Uma cidadania, por sua vez, atrelada aos símbolos nacionais que, podemos compreender que se finda no patriotismo. Segundo ele, a partir do serviço militar, “para Bilac, o exercício do civismo é uma possibilidade masculina, ao menos em sua plenitude que incorpora a defesa nacional”,³²² trazendo o entendimento de que o homem é o cidadão da pátria e que só ele pode exercer o civismo, visto que este seria o exercício de defender a pátria (e, se preciso, morrer por ela). Se o homem possui o papel de defender sua nação, a mulher tem sua figura atrelada à pátria e, vice versa, de modo que a pátria é “representada como uma figura feminina”³²³ que zela pelos seus filhos (os cidadãos) que, por sua vez, precisam zelar por sua mãe (a pátria).

José Silvério Baia Horta,³²⁴ ao tratar da educação e dos aparatos simbólicos voltados à construção e consolidação do governo autoritário de Getúlio Vargas, apesar de não deixar

³²⁰ *Ibidem*, p. 14.

³²¹ Olavo Braz Martins dos Guimarães Bilac (1865-1918) foi um intelectual carioca que atuou como jornalista, escritor e poeta parnasiano conhecido por seus escritos e campanha em favor da instrução pública e do serviço militar que, juntos, fortaleceriam o amor e compromisso dos cidadãos em relação à sua pátria. Bilac destinou parte de seus livros e poesias ao público infantil, de modo que seus textos foram utilizados como material paradidático nas instituições escolares. O teor educativo de seus contos e poesias visava fazer com que as crianças conhecessem a história do Brasil e, além disso, fosse capaz de constituir uma identidade nacional. Na introdução de seu livro com Manoel Bomfim, *Através do Brasil* (1910), os autores justificam que este livro foi construído para as classes da escola primária que, “Além de servir de oportunidade para que o professor possa realizar as suas lições, o livro de leitura deve conter em si mesmo uma grande lição. E acreditamos que isso se dá com o nosso trabalho. Estamos certos de que a criança, com sua simples leitura, já lucrará alguma coisa: aprenderá a conhecer um pouco do Brasil; terá uma visão, a um tempo geral e concreta, da vida brasileira - as suas gentes, os seus costumes, as suas paisagens, os seus aspectos distintivos” BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. *Através do Brasil*. Editora UNB, Fundação Darcy Ribeiro, p. 05.

³²² SOUZA, Rafael de Jesus. **Ritos, cultos e símbolos: a educação para o civismo no Colégio Alberto Torres em Cruz das Almas, BA (1948-1985)**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019, p. 25.

³²³ *Ibidem*, p. 26.

³²⁴ HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 123.

claro aquilo que ele próprio compreende como civismo, referencia diferentes nomes que tratam direta, ou indiretamente do tema, como Olavo Bilac, Isaías Alves,³²⁵ Manuel Bergström Lourenço Filho,³²⁶ Francisco Campos³²⁷ e outros. As referências evocadas por Horta trazem a relação entre civismo e democracia a partir da noção de que o ensino cívico seria uma forma de preparar o indivíduo para o exercício do voto e para a fiscalização dos atos dos dirigentes³²⁸ - o que seria fundamental no regime republicano. Ao mesmo tempo, também associam de forma mais ou menos explícita, o civismo a um patriotismo autoritário, entendendo que a educação cívica estaria relacionada à formação de um cidadão preparado para a submissão à pátria - inerente ao governo autoritário de Vargas. Neste sentido, divide-se entre civismo enquanto preparação para o exercício de uma cidadania na república brasileira ou enquanto patriotismo que garante a submissão do indivíduo à pátria que, por vezes, se confunde com a figura de Vargas.

Diante da formulação do Estado-nação republicano brasileiro, o cívico articula direitos, deveres e condutas que deveriam orientar o cidadão em relação ao desenvolvimento e engrandecimento de sua pátria, de certo modo, retomando aspectos já presentes na história cívica romana e, que inclusive, são transportados para o objetivo da instrução dentro e fora

³²⁵ Isaías Alves (1888-1968) foi um advogado e professor baiano, com atuação significativa durante a década de 1920 no estado da Bahia, no âmbito da psicologia educacional, ao trabalhar com questões relacionadas à aplicação de testes para averiguação da capacidade intelectual e do aprendizado escolar.

Para saber mais: Mello, Maria Alba Guedes Machado. **Isaías Alves de Almeida e a educação autoritária na Bahia (1938-1942)**. Tese (Doutorado em Educação - Departamento de Educação), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

³²⁶ Manuel Bergström Lourenço Filho (1897-1970), nascido em Porto Ferreira (SP), foi um dos maiores educadores e intelectuais do movimento da Escola Nova, conhecido por ter sido um dos pioneiros na integração entre psicologia e pedagogia. Após concluir o curso na Escola Normal Primária de Pirassununga em 1912 iniciou sua carreira no magistério e em 1916 recebeu diploma de professor na Escola Normal Secundária (Praça da República). Em 1929 se tornou bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito em São Paulo. Foi o responsável pela reforma do ensino primário do estado do Ceará na década de 1920.

³²⁷ Horta, ao tratar da relação Francisco Campos e civismo, afirma que ao longo da década de 1920, diversos estados brasileiros realizaram reformas que trouxeram a instrução moral e cívica como disciplina para o ensino primário, com exceção da Reforma Francisco Campos realizada no ano de 1927, em Minas Gerais. De acordo com Horta, Francisco Campos substituiu, em Minas Gerais, a educação moral pela educação religiosa e entendeu que a educação cívica poderia ser realizada a partir dos processos sociais aderidos a vida escolar, e da organização de associações infantis - o que teria ocorrido, segundo o autor, devido ao fato de que Francisco Campos ter sido um católico fervoroso, a favor do ensino religioso, além da postura que o intelectual assume, junto à Vargas, no âmbito político. No entanto, como já abordamos, o Decreto nº 8.094 que aprova os programas do ensino primário e integra a Reforma Francisco Campos em MG, traz a Instrução Moral e a Instrução Cívica enquanto parte do programa - o que não significa que não houveram disputas a respeito da educação moral e cívica figurar disciplina no ensino primário, todavia, mesmo nos períodos em que não possuísse um horário específico enquanto disciplina, a moral e cívica sempre esteve emaranhada no currículo escolar. A substituição de ambas disciplinas do currículo formal no estado pelo ensino religioso por Campos, só ocorre em 1929, a partir da Lei nº 1.092, de 12 de dezembro de 1929 que permite a instrução religiosa dentro do horário escolar nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado, não só por uma questão pessoal de Campos, mas em razão de um jogo político (que Horta chega a abordar), onde a educação cívica também passa a ser parte da sua agenda quando lhe é conveniente, enquanto Ministro da Justiça de Vargas (1937-1942).

³²⁸ HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 123.

das instituições escolares. A imprensa, nesse sentido, também passa a propagar essas noções a partir das comemorações de datas festivas e dos exemplos de “grandes” homens.

Em 1915, o jornal *O Riso*, de Patos de Minas, ao tratar da comemoração do dia 21 de abril,³²⁹ afirma

O facto que a historia patria commemora hoje, é daquelles que immoralizam um povo, facto que circunda de gloria a quem o praticou, felicitando o paiz a que pertenceu.

Esse facto glorioso, sob o ponto de vista moral, é um incitamento dos mais poderosos para a mocidade que estuda, que deve aprender, desde cedo, exemplos de civismo e de patriotismo.

O homem que tem o indeclinavel dever de prestar beneficios aos seus semelhantes, deve tirar de taes actos de civismo e de patriotismo o necessario para robustecer a sua educação.

Qual o brasileiro que não sentirá hoje palpar de entusiasmo e orgulho o sem coração patriota, sabendo que um seu patricio deixou-se sacrificar pela felicidade do paiz que lhe foi o berço?

Tam sublime quanto inexplicavel quase, tal procedimento só foi dictado pelo fervoroso fogo de um acendrado patriotismo, como que ajudado por uma divina coragem... Bemdicta, mil vezes bemdicta a memoria de Tiradentes, que regou a terra do Brasil com o sangue da Independencia, que germinou mais tarde, dando fructos extraordinarios, que encantam, que adornam e que fazem respeitada a nossa patria, mostrando ao mundo inteiro que o civismo e o patriotismo do brasileiro chegaram ao ponto de se deixar um sacrificar pela felicidade e bem-estar geral da sua patria...³³⁰

Nesse trecho do jornal *O Riso*, Tiradentes é apresentado como um cidadão exemplo a inspirar os demais quanto às virtudes de civismo e patriotismo, cujas atitudes, apesar de extremas (tendo em vista que Tiradentes foi sacrificado), teriam sido para o bem da pátria - atos estes que teriam consagrado sua independência. Nesse sentido, o texto buscava mobilizar (ou melhor, formular) o sentimento dos leitores patenses, a partir do exemplo de Tiradentes, ao patriotismo que, no texto, aparece junto ao civismo, quase como sinônimos. Dizer que os atos de civismo e patriotismo são necessários para robustecer a educação ou que Tiradentes

³²⁹ O Dia 21 de abril enquanto comemoração do dia de Tiradentes foi uma invenção da Primeira República na tentativa de formular uma memória e uma tradição para a república trazendo elementos presentes na monarquia brasileira, de modo a “dar liga” entre os dois regimes e valorizar datas que pudessem ser transformadas em grandes festividades e mártires ao país, construindo a ideia de uma brasilidade. De acordo com Bittencourt, a “figura de Tiradentes, recuperada pelos militares no final do século XIX, passou a se constituir em símbolo nacional, procurando-se com a rememoração do evento associar república e liberdade” BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 181, ainda que, não houvesse unanimidade sua imagem como mártir e herói da independência. O Decreto nº 155-B, de 14 de janeiro de 1890, estabelece os dias de festas nacionais, entre eles o dia “21 de abril, consagrada á commemoração dos precusores da Independencia Brasileira, resumidos em Tiradentes” e, seguindo a mesma perspectiva, o “7 de setembro, consagrado á commemoração da independencia do Brazil” e o “15 de novembro, consagrado á commemoração da Patria Brasileira”. BRASIL. Decreto nº 155-B, de 15 de janeiro de 1890. Declara os dias de festa nacional. 1890. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <[Portal da Câmara dos Deputados](#)>. Acesso em: 13 maio 2026.

³³⁰ “21 de abril”. *O Riso*, Patos, Trim. I, nº 4, 24 de abril de 1915.

mostrou ao mundo inteiro o ponto que o civismo e o patriotismo brasileiros chegaram, apresenta-se como uma espécie de pleonismo no texto, reforçando o entendimento de que cívico, no mundo moderno, está obrigatoriamente ligado a patriótico.

É importante ressaltar que as virtudes cívico-patrióticas legadas à Tiradentes e que dizem respeito ao sacrifício de sua vida em defesa pela pátria não aparece no jornal tendo em vista somente a formulação do sentimento de patriotismo dos patenses em relação ao Brasil. Em 1915, o mundo vivenciava a Primeira Guerra Mundial (conflito que ocorreu entre 1914 e 1918) e, em razão da guerra, o clima cívico-patriótico relacionado ao sacrifício em prol da pátria estava em voga em todo o mundo. Era necessário propagar essa noção enquanto um sentimento que fosse capaz de incentivar os cidadãos de todo o mundo a guerrearem por sua pátria e, no caso do jornal O Riso, incentivar os cidadãos patenses a defenderem a nação brasileira, se preciso fosse. Além disso, também era necessário plantar nas crianças a mesma noção por meio da educação que, segundo Anísio Teixeira, teria gerado mudanças na educação do povo a partir da Primeira Grande Guerra:

Não se pode examinar o estado atual da educação no Brasil sem algumas considerações, breves que sejam, sobre a sua evolução, a partir, digamos, da Primeira Guerra Mundial. Sabemos que o sistema escolar reflete de forma acentuada a estrutura da sociedade. Até a Primeira Guerra Mundial, a sociedade brasileira se constituía fundamentalmente de elite e massa iletrada, entre as quais se comprimia uma nascente classe média, sem maior prestígio ou valia social. A educação acompanhava essa estrutura relativamente singela. Para a elite, um sistema de escolas superiores, predominantemente públicas, para a formação dos quadros de governo e das profissões liberais, acompanhado de escolas secundárias, preparatórias àquele ensino superior, de caráter predominantemente privado; para a nascente classe média, ainda desprovida de qualquer validade política, um sistema de escolas primárias e escolas normais e vocacionais. As massas iletradas constituíam a grande força de trabalho e produção agrícola sobre que assentava a nação em sua ainda vigorosa estrutura dual de elite e massa.³³¹

Neste contexto, as massas iletradas não constituíam apenas força de trabalho e produção agrícola para o sustento e desenvolvimento da nação brasileira, mas também constituíam a força necessária para a defesa do país. A guerra exigia a formação de cidadãos patriotas o suficiente para o sacrifício cívico de modo a se tornarem os heróis dessa nação, tal qual Tiradentes.

Essa noção já estava presente na educação e nos programas de ensino primário desde as décadas iniciais da república, a exemplo do programa do ensino primário de Minas Gerais

³³¹TEIXEIRA, Anísio. **Estado atual da educação.** Disponível em: <<https://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/estado.html>>. Acesso em: 24 maio 2026.

aprovado pelo Decreto nº 1947 de 30 de setembro de 1906 no qual, para a disciplina Instrução Moral e Cívica no primeiro ano do ensino primário, deveria-se realizar “Conversa, em estylo familiar, escolhendo assuntos e *historietas que inspirem aos alumnos o amor da Patria*, amor aos paes, a caridade, a verdade e a obediência”³³² e, além disso, “Incutir-lhes a noção de respeito e de dedicação aos mestres, consideração pelos homens de bem, e *veneração pelos defensores da Patria*”.³³³ Isso demonstra que o elemento cívico da disciplina estava diretamente conectado às questões da nação brasileira, isto é, seus deveres e admiração para e com essa pátria, que foram revalorizados com o clima de guerra.

Essa questão também está presente no programa de ensino primário aprovado pelo Decreto nº 8.094 de 1927 que, na disciplina História do Brasil, na qual para além de tratar das organizações políticas e seus patronos (com a Presidência da República, a Câmara Municipal, etc.), possuía a responsabilidade de fazer reconhecer a tradição, conforme trecho: “Os melhores fructos, que o estudo da historia terá de dar, consistem no reconhecimento á tradição (...) Chama-se tradição o progresso do passado: desse progresso é que a historia ha de tratar”.³³⁴ A disciplina deveria ensinar a biografia dos homens beneméritos que serviriam de exemplo (assim como Tiradentes, no jornal *O Riso*) para as crianças, enquanto futuros cidadãos do Brasil. Deveria ser, portanto, como era a história para Cícero: *historia magistra vitae* (história mestra da vida), capaz de proporcionar “aos indivíduos uma ampliação das experiências da vida, de modo a permitir que se façam as escolhas certas no futuro a partir do exemplo do passado”³³⁵ - e, de preferência, que essa escolha esteja relacionada à veneração da pátria. Segundo Anderson de Araújo Martins Esteves, essa ideia de se aprender com os exemplos do passado presente em Cícero e no programa de ensino primário republicano,

se fundamenta na crença de que os fatos históricos se repetem; portanto, o conhecimento do passado e da história pode se tornar uma previsão do futuro. Além de fornecer a experiência, também deve ser moralizante, deve persuadir o leitor a praticar os exemplos de virtude trazidos ao texto. Mas além do indivíduo, cabe à história educar povos e, como corolário, incumbe aos historiógrafos latidos educar a nação romana, tanto na condução de seus negócios interior (como modelos políticos, revoluções, etc) como dos externos (p. ex., como alianças e guerras).³³⁶

³³² MINAS GERAIS. Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte: Imprensa Official do Estado de Minas Geraes, 1906, p. 118, grifo nosso.

³³³ *Ibidem*, grifo nosso.

³³⁴ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1683.

³³⁵ ESTEVES, Anderson de Araújo Martins. CÍCERO E A NARRATIVA DA HISTÓRIA. **PHOÏNIX**, Rio de Janeiro, n. 1, v. 19, p. 77–90, 2020, p. 86.

³³⁶ *Ibidem*, p. 86, 87.

O ensino de História Pátria, descrito e orientado pelo inspetor regional Orlando Ferreira em termo de visita de junho de 1917 ao Grupo Escolar de Patos, já articulava esses aspectos cívicos à disciplina, remetendo, em muitos aspectos, à história cívica de Tito Lívio e à *historia magistra vitae* de Cícero:

Dar lição de historia em o primeiro anno do curso, não é ensinar a propria sciencia, nem enumerar datas e nomes; é fazer contos interessantes em que os personagens historicos venham apparecendo a representar seus differentes papeis, contos que se pareçam com que ouvindo á noite em creança. tanto nos deleitaram; é tornar em palavras conhecidos das crianças, os grandes homens, mostrando o que por nós fizeram; é estabelecer confronto entre os actuaes personagens de conhecimento das crianças com os de épocas passadas. Assim o ensino da historia irá preparando a educação cívica, pelos bons exemplos e serviços que nos têm prestado as gerações passadas.³³⁷

Além disso, a História do Brasil deveria trabalhar as grandes datas nacionais e, junto à propaganda republicana, o “progresso extraordinário alcançado pelo Brasil em nova forma de governo”³³⁸ e a “integração do território nacional”³³⁹ proporcionados por ela. Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, a partir do fim do século XIX, a História foi retomada nos currículos escolares em razão do seu resgate como genealogia da nação

exatamente quando se ampliava o direito à cidadania a uma parcela maior da população.³⁴⁰ (...) a História tornou-se imprescindível para a formação da cidadania, integrando-se no currículo escolar, que buscava direcionar a pedagogia, ou seja, a escola tinha como função criar e aperfeiçoar uma “pedagogia do cidadão”.³⁴¹

Em articulação à disciplina de História do Brasil, a Instrução Cívica, no mesmo programa, buscava reforçar o conteúdo que a história plantava, agora com o intuito de mobilizar as paixões em prol do amor e veneração à pátria, a partir do ensino dos símbolos nacionais:

A Bandeira Nacional symboliza a nossa Patria. Ter-se-á de dar aos alumnos a idéa e o sentimento da Patria, explicando-lhes que esta começa na familia com o pae, a mãe e os irmãos, aos quaes devem querer muito bem, que, continúa na escola com o professor e os colegas, aos quaes lhes cumpre estimar, que se prolonga na cidade ou povoação com as auctoridades e os conterraneos, mercedores de nosso apreço. E dahi se estende ás outras

³³⁷ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jun. 1917.

³³⁸ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1687.

³³⁹ *Ibidem*.

³⁴⁰ A associação entre educação cívica e perspectiva de ampliação da cidadania será retomada no item “3.2 Educação como solução para os problemas da nação, a educação cívica como meio”, mas é interessante notar que ao mesmo tempo que a História é retomada nos currículos escolares, é quando a educação cívica também passa a ser parte do currículo formal e oculto e da educação dentro e fora das instituições de ensino.

³⁴¹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 18.

idades, a todos os Estados, que constituem o Brasil. A Pátria é o Brasil com todas as suas famílias, com todas as suas escolas, com todas as suas cidades e povoações, com todos os seus campos e fazendas.³⁴²

Nesse sentido, o próprio programa atrelava civismo e patriotismo a partir do ensino dos símbolos nacionais, entendendo que, dessa forma, “O patriotismo, que assim começará a ser despertado, constituirá o fim principal da instrução cívica, aproveitando-se o professor dos meios indicados pelo programma e de outros mais para tornar verdadeiros patriotas todos os alumnos de sua classe”.³⁴³ Esses mesmos elementos já estavam presentes em 1917 e deveriam ser aplicados no ensino primário do Grupo Escolar de Patos pela educação moral e cívica que estava prevista no programa, não como uma disciplina com horário formal, mas que deveria permear todos os aspetos da educação elementar, no qual a ideia de pátria, conforme o inspetor Orlando Ferreira,

se deriva naturalmente do canto de terra da casa em que a criança nasceu, do pequenino canteiro do jardim da casa paterna, da rua, da casa dos parentes, dos amigos; dahi se expande, se dilata pela cidade, pelo municipio e Estado e assim sucessivamente. O amor da patria se deriva, de principio, do amor de mãe, após do pae, de irmãos, parentes, amigos e conhecidos. O respeito pelo retrato materno ou paterno, pelo dos grandes homens, traz o respeito pela bandeira - retrato e symbolo da Patria.³⁴⁴

O inspetor afirmava também que “Contribue para a educação moral e cívica a leitura de trechos escolhidos de jornais³⁴⁵ e revistas, de biografias de homens ilustres”, elemento também presente para o ensino de História Pátria e, anos depois, na História do Brasil e na Instrução Cívica.

A educação cívica, nesse sentido, atrelada ao patriotismo, aparecia como fio que conduzia o projeto da educação enquanto solução para os problemas brasileiros, cujo ensino primário é privilegiado, a fim de trazer elementos para inculcar o amor à pátria e a nação republicana. Há, portanto, uma via de mão dupla na percepção republicana de nação e educação, que não se separam e que enfatiza a construção de uma virtude cívica como fundamental aos planos para o Brasil.

3.2 - Educação como solução para os problemas da nação, a educação cívica como meio

³⁴² MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1725.

³⁴³ *Ibidem*, p. 1726.

³⁴⁴ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jun. 1917.

³⁴⁵ Seguindo essa orientação, o artigo “21 de abril” que trata sobre a figura de Tiradentes e a Independência, do jornal *O Riso*, configurar-se-ia como um excelente instrumento para o ensino.

Mas, não se compare o menino com a flor do pomar ou com o passaro que percorre os ares: a esperança da Pátria, eis o que elle é realmente. A escola é sementeira de esperanças da Pátria: cumpre ao professor fazel-as desdobrar-se em fecundas realizações.³⁴⁶

A história do advento republicano no Brasil é marcada, para além das crises políticas, por um discurso forjado que associou modernização e progresso ao regime republicano ao passo que colocou o Império como incompatível com o avanço e com a civilização. Conforme demonstrou Mello, associou-se à república a palavra reforma.³⁴⁷ Todavia, a construção deste ideal não se deu de maneira natural. Foi necessário, antes, trabalhar no desmonte das instituições monárquicas e da figura de D. Pedro II que era apreciada pelas camadas populares. Com a ampliação do espaço público por meio das associações, conferências, imprensa, livrarias, clubes e mobilizações populares, que acontecia nos anos finais do Império, foi possível projetar, na opinião pública, a visão de que a monarquia seria incompatível com a cultura democrática, moderna e científica, associando esse regime ao velho e ultrapassado.

Para consolidar a República, trabalhou-se na deslegitimação (sobretudo por meio da imprensa) das estruturas simbólicas que asseguravam o regime monárquico brasileiro. Dicotomizando Monarquia e Democracia,

à monarquia vão se colocando termos tais como: tirania, soberania de um, chefe hereditário, sagrado e inimputável, privilégio, súditos, apatia, atraso, centralização, teologia. Em contraposição, à república são associadas às ideias de liberdade, soberania popular, chefe eleito e responsável, talento ou mérito, cidadania, energia, progresso, federalismo, ciência. Enfim, de um lado, o passado; de outro, o futuro. Frente ao despotismo, a “democracia pura”.³⁴⁸

Nesse sentido, as ideias de democracia, progresso e participação estiveram articuladas ao movimento que instaurou a República no Brasil. Todavia, não bastava apenas associar essas ideias ao regime republicano para legitimá-lo diante do povo. Ao passo que o desmonte da monarquia ocorria, era necessário formular um arsenal simbólico, compreendendo que os símbolos e mitos de uma sociedade

podem, por seu caráter difuso, por sua leitura menos codificada, tornar-se elementos poderosos de projeção de interesses, aspirações e medos

³⁴⁶ *Ibidem*, p. 1561.

³⁴⁷ MELLO, Maria Tereza Chaves. **A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império**. Rio de Janeiro: Editora FGV, Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007, p. 10.

³⁴⁸ MELLO, Maria Tereza Chaves de. A modernidade republicana. **Tempo**, v.13, n.26, p. 15-31, 2009, p. 16.

coletivos. Na medida em que tenham êxito em atingir o imaginário, podem também plasmar visões de mundo e modelar condutas.³⁴⁹

Com isso, a busca pela construção da nação e sua identidade coletiva pautada em símbolos como a bandeira e o hino e em modelos de condutas, tornou-se tarefa dos setores intelectuais e políticos da república brasileira.

A partir dessa construção ideológica, “A República recebe uma herança caracterizada pelo fervor ideológico, pela sistemática tentativa de generalização: Democracia, Federação e Educação constituíam categorias inseparáveis apontando a redenção do país”³⁵⁰ em relação à herança monárquica. Nesse sentido, o Estado começa a agir “sobre a máquina da comunicação - imprensa, cinema, rádio -, assim como sobre o ensino primário para difundir a imagem de uma herança comum, inventando e inculcando tradições”.³⁵¹ Segundo Manoel Bomfim, cumpria à República educar a massa inculta e incaracterizada com o intuito de

continuar definitivamente a alma brasileira, dando-lhe feição republicana, criando a homogeneidade dos interesses nacionais, unificando, desenvolvendo e caracterizando os sentimentos de patriotismo e os altos motivos políticos, principalmente quando a descentralização veio quebrar os únicos laços que, na ausência desses de ordem moral e intelectual, podiam conservar unida esta grande nação.³⁵²

A educação, portanto, passou a ser compreendida como um instrumento capaz de realizar as expectativas postas com a república. Ela seria necessária para criar uma conexão do povo face aos acontecimentos políticos, capaz de regenerar a sociedade, trazendo a civilização e, o mais importante, consolidar a nação.

A vitória do projeto descentralizado sobre o centralismo de Deodoro da Fonseca (na Constituição de 1891) não significava, [...] o fim da jornada republicana, mas o início de uma pregação civilizadora. Se a norma jurídica tinha garantido a autonomia dos municípios, caberia agora à instrução pública formar o cidadão capaz de exercer essa liberdade. Pestana [Editor do Estado de São Paulo e constituinte], divergindo do pessimismo autoritário que via na “deficiente educação do povo” uma razão para a tutela militar, defendia que a democracia pura só se consolidava através de uma reforma intelectual. Para o político paulista, a República exigia uma pedagogia do cidadão, caso contrário, a liberdade concedida aos municípios seria facilmente dominada por poderes arbitrários de chefias locais. O sucesso do projeto federativo estava condicionado ao preparo cívico, sem o qual o

³⁴⁹ CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 10, 11.

³⁵⁰ NAGLE, Jorge. “A Educação na Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (Org). **O Brasil republicano**. V. 9: sociedade e instituições (1889-1930). 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 283.

³⁵¹ OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo. Ed. da UNESP, 1997, p. 186.

³⁵² BOMFIM, Manoel. Instrução Popular. In: GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga (Coleção Educadores - MEC), 2010, p. 65.

autogoverno seria apenas uma fachada para a manutenção de antigos despotismos em nível regional.³⁵³

Entretanto, apesar dessa perspectiva já estar presente desde o início do regime republicano, é na década de 1920 o ápice do entusiasmo pela educação, quando reformas educacionais realizadas em estados por todo o país³⁵⁴ começam, efetivamente, a dar uma feição ao sistema educacional pelo Brasil.³⁵⁵ Esse entusiasmo pela educação ocorre em consonância à crise da República Oligárquica³⁵⁶ e de suas instituições devido ao fato desta não ter realizado nenhuma das expectativas que foram depositadas com a mudança do regime político. A república que se proclamou com a noção de democracia, de participação popular e modernização foi, na realidade, excludente, na medida em que o poder permaneceu nas mãos das elites agrárias. Apesar do regime republicano, o modelo continuou sendo aristocrático.

O governo que havia proposto estabelecer uma gestão pautada nos ideais positivistas e liberalistas, na liberdade individual, no cientificismo e na democracia, utilizou-se desses ideais para a criação de uma nova hegemonia, que não dizia respeito mais a uma nobreza imperial, mas a uma elite agrária. Além disso, apesar das expectativas e de alguns avanços em relação aos bondes, ao telégrafo, à energia elétrica etc., o progresso industrial também não havia se efetivado. As críticas em relação a esses aspectos políticos e econômicos, foram somadas ao fato de que o Brasil não havia conseguido realizar a unificação desejada, a tradição e os símbolos necessários à nação. Os setores intelectuais foram ferrenhos em

³⁵³ SILVA, Diéssika Costa. **Democracia no jornal O Estado de São Paulo na passagem do Império à República**. 2026. 196f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2026, p. 85.

³⁵⁴ Esse entusiasmo com a educação, de acordo com Nagle (2006), impulsionou, sobretudo na década de 1920, impulsos que desencadearam constantes discussões acerca da temática do ensino (sobre programa, método, organização, etc), além das reformas voltadas à escola brasileira, sendo em São Paulo realizada por Sampaio Dória (1920), no Ceará por Lourenço Filho (1923), na Bahia por Anísio Teixeira, em Minas Gerais por Francisco Campos (1927), na capital Rio de Janeiro por Fernando de Azevedo, etc.

³⁵⁵ A escolha pela afirmativa “feição para o sistema educacional no Brasil” não se trata de afirmar que, com as reformas da década de 20, consolidou-se um sistema educacional brasileiro que abarcava canto a canto do país, mas sim que é possível elencar pontos em comum entre essas reformas em relação a seus aspectos ideológicos, pedagógicos e programáticos. Essas reformas advindas desse entusiasmo pela educação que oferecia, segundo Nagle, ideias, planos e soluções ao país, referia-se a “um movimento de “republicanização da República” pela difusão do processo educacional - movimento tipicamente estadual, de matiz nacionalista e principalmente voltado para a escola primária, a escola popular”. NAGLE, Jorge. “A Educação na Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (Org). **O Brasil republicano**. V. 9: sociedade e instituições (1889-1930). 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 284.

³⁵⁶ Essa crise foi percebida a partir das esferas política, econômica e sócio-cultural. Para saber mais recomendamos a leitura: FAUSTO, Boris. “A crise dos anos 20 e a Revolução de 1930”. In: FAUSTO, Boris (Org). **O Brasil republicano**. V. 9: sociedade e instituições (1889-1930). 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. PP. 432-462; LAHUERTA, Milton. “Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização”. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. PP. 93-114 e MONARCHA, Carlos. “Essa não era a república dos meus sonhos”. In: MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990. PP. 39-64.

afirmar que a principal causa do atraso do país seria a falta dessa unidade nacional. O Brasil teria se constituído uma república tão fragmentada que as regiões se sobressaíam sobre o nacional e este seria o motivo do não progresso.³⁵⁷ Os problemas do país, eram, então

derivados da incultura reinante no país: as oligarquias só podem ser combatidas pelo esclarecimento que a educação proporciona, pois elas se sustentam graças à ignorância popular; fruto da falta de patriotismo e da ausência de cultura prática ou de uma formação técnica, as dificuldades econômico-financeiras são eliminadas por virtude da educação, formadora do caráter e das forças produtivas.³⁵⁸

O entusiasmo com a educação que tomou conta da década de 1920 a encarou como uma solução a esses problemas, como uma “resposta à desilusão sobre as virtudes do Estado republicano para educar a população”.³⁵⁹ A educação assumiu sua feição enquanto um instrumento de poder político capaz de, não só, consolidar a nação, mas de impedir que os erros do passado fossem cometidos. O primeiro erro que o Brasil republicano havia cometido teria sido não se voltar à educação popular, e as fontes apontam para a defesa dessa ideia. Na *Revista do Ensino* de nº 20, do ano de 1927, o artigo do professor, jornalista e poeta mineiro Francisco Lins, intitulado “A Educação e a Política” deixa claro isso ao afirmar que

não é digno do titulo de estadista o politico em cujo programma de administração não occupa o primeiro logar o problema da educação publica. Um homem póde ser eloquente, conhecer a fundo a historia, a diplomacia, a jurisprudencia: mas, si as suas palavras, si os seus projectos, si os seus esforços não forem por toda a parte e sempre consagrados á educação do povo, elle não poderá ser um homem de Estado americano.³⁶⁰

Já em 1916, a imprensa de Patos de Minas demonstrava sua insatisfação em relação à falta de dedicação brasileira à instrução popular, devido ao entendimento de que o progresso estaria em outras áreas que, no entanto, só poderiam ser desenvolvidas a partir da educação:

Em um paiz, como o nosso, em que o analfabetismo domina mais de dois terços da população, é um erro procurar-se proteger as industrias, a lavoura, o commercio, as artes etc. sem primeiro cuidar-se da instrucção primaria da individualidade. Já não nos referimos a instrucção secundaria, mas a primaria... esta é questão se ne qua para o desenvolvimento d’aquelles ramos da actividade humana.³⁶¹

³⁵⁷ LAHUERTA, Milton. “Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização”. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997. PP. 93-114.

³⁵⁸ NAGLE, Jorge. “A Educação na Primeira República”. In: FAUSTO, Boris (Org). **O Brasil republicano**. V. 9: sociedade e instituições (1889-1930). 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, p. 286

³⁵⁹ *Ibidem*, p. 288.

³⁶⁰ LINS, Francisco. Educação e Política. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 20, abril, 1927, p. 420.

³⁶¹ “Instrução Primária. **Cidade de Patos**, Patos de Minas, 13 de março de 1916, ano 2, nº 61.

Em consonância a essa perspectiva da educação como solução para os problemas, como meio de organização da cultura e política nacionais, estava latente a proposta de uma educação cívica, essa que em geral é desconsiderada pela historiografia brasileira, até o período da Ditadura Civil-Militar. É essa preocupação com a regeneração nacional via educação, de modo a formar o futuro cidadão brasileiro que escancara o aspecto cívico da proposta educacional republicana, desde seus anos iniciais. Minas Gerais, enquanto parte do território dessa pátria, está inserida nessas tensões e também deposita em seu sistema educacional, as expectativas de um futuro compartilhado que se traduzem na preocupação com o programa de ensino primário - assim como em Patos de Minas se traduz na preocupação com a construção e consolidação do Grupo Escolar.

Diante dessas questões, a Reforma Francisco Campos (1927) foi empreendida em meio à onda de entusiasmo pela educação, trazendo soluções não só à educação popular e ao ensino primário, como também aos desafios políticos e identitários postos à república brasileira. Essa reforma foi resultado de esforços de intelectuais e educadores em todo o estado que se imprimiram no Congresso de Instrução Primária que aconteceu em nove de maio de 1927. Os esforços voltados para a reforma do ensino primário foram noticiados na *Revista do Ensino*. Em seu número 18, de outubro de 1926, a revista trazia a notícia de que “O Governo de Minas, auctorizado pelo Congresso do Estado a reformar o ensino, quer auscultar a opinião, pelos seus órgãos mais legítimos e mais esclarecidos”.³⁶² O Congresso de Ensino Primário foi convocado por Francisco Campos com o intuito de organizar comissões que trouxessem as “teses”, isto é, as propostas para a efetivação da reforma do ensino. A iniciativa foi elogiada pela revista ao afirmar que

Nada, pois, mais racional e mais justo do que ouvir aquelles que, pela sua experiencia no paiz, pelo seu amor ao ensino, pelo seu patriotismo, digamos mesmo: pelo seu brio profissional, estejam em condições de aconselhar as leis que, não sendo embora as mais perfeitas em these, sejam as melhores que a nossa situação, tradições, habitos e recursos comportam.³⁶³

Dentre as onze comissões instituídas - Comissão Executiva, Comissão de Organização Geral do Ensino, Inspeção Técnica, Desenho e Trabalhos Manuais, Higiene escolar e Educação Física, Comissão de Programas, Aparelhamento Escolar (Livros Didáticos e Livros para Professoras), Escolas Infantis, Exames e Testes, Canto e Educação

³⁶² Congresso de Ensino Primário. *Revista do Ensino*, Belo Horizonte, nº 18, ano II, 1926, p. 346.

³⁶³ *Ibidem*, p. 346.

Cívica -, a comissão de Educação Cívica, era formada pelos intelectuais José Oswaldo de Araujo,³⁶⁴ Claudio Brandão,³⁶⁵ José de Magalhães Drummond³⁶⁶ e Mario de Lima.³⁶⁷

O Congresso de Instrução Primária voltou a ser pauta no nº 20, em abril de 1927 e no nº 21 de maio e junho de 1927, teve todo o número dedicado aos acontecimentos do dia do Congresso, afirmando que

o professorado mineiro deu provas de que não é constituído por gente bisonha e falta de cultura, como supõem alguns, com grandes injustiça. Mostrou-se dotado de intelligencia não commum, possuidor de conhecimentos de real valor, aliados a preciosas qualidades de character, sobretudo a um intenso amor da Patria, a um ardente desejo de a servir bem, trabalhando pelo seu engrandecimento.³⁶⁸

O que veio a se tornar o programa de Instrução Primária em Minas Gerais, caminhou em consonância ao movimento da Escola Nova, na qual a escola seria “um instrumento pelo qual os ideais e aspirações de cada época actuam sobre a sociedade, modelando-a, aperfeiçoando-a e transformando-a no sentido das tendências que a solicitam para uma nova ordem intellectual e moral”.³⁶⁹ Dessa forma, conforme relatoria de Ignacia Guimarães³⁷⁰, os objetivos da escola primária seriam “extinguir o analfabetismo; ministrar noções de hygiene; ensinar trabalhos manuais com finalidade educativa; formar o character dos alumnos; dar-lhes educação civica”.³⁷¹ Para além disso, os valores, atividades e ideais da escola primária consistiram “na formação de um povo instruído, sadio, operoso, moralizado,

³⁶⁴ José Oswaldo de Araujo (1887-1975) foi intelectual mineiro, formado em Direito conhecido por sua atuação como jornalista e escritor, membro da Academia Mineira de Letras e um dos fundadores do jornal Diário de Minas.

³⁶⁵ Claudio da Silva Brandão (1894-1965) teve sua atuação reconhecida como professor, tradutor e membro da Academia Mineira de Letras. Integrou o primeiro corpo docente da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, onde ministrou a disciplina de Língua e Literatura Grega.

³⁶⁶ José de Magalhães Drummond (1883-1949) é conhecido por ter sido jurista, jornalista, político e professor em Minas Gerais. Atuou como professor na Faculdade de Direito de Minas Gerais lecionando Direito Penal. Lecionou também filosofia, psicologia, literatura e história no Colégio Estadual e foi diretor do Diário de Minas.

³⁶⁷ Mario Franzen de Lima (1886-1936) foi um poeta, jurista e professor mineiro. Formou-se na Faculdade de Direito de Minas Gerais onde lecionou a disciplina Filosofia do Direito.

³⁶⁸ “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas”. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, nº 21, ano III, 1927, p. 446.

³⁶⁹ Exposição de Motivos do Decreto 7.970-A *apud* FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano : implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007, p. 131.

³⁷⁰ Ignacia Guimarães (1860-1951), educadora mineira, teve atuação importante no movimento da Escola Nova em Minas Gerais e na Reforma Francisco Campos. Foi uma das professoras escolhidas por Francisco Campos para se especializar no Teacher’s College na Universidade da Colúmbia em Nova Iorque - EUA entre os anos de 1927 e 1929, junto às professoras Lúcia Schmidt Monteiro de Castro, Alda Loddi, Benedicta Ribeiro Valadares e Amélia de Castro Monteiro.

³⁷¹ “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas Gerais - As teses discutidas na memorável assembleia de educadores mineiros”. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, nº 22, ano III, 1927, p. 477.

solidario com a ordem e com o progresso da Pátria”.³⁷² O programa de ensino primário, nesse sentido, buscava proporcionar à criança uma educação integral de modo a atender às expectativas da renovação do Brasil Republicano e para a ordem urbano/industrial que se almejava.

A educação moral e cívica, inicialmente, não estava prevista para compor o programa de ensino primário enquanto disciplina, conforme se verifica na relatoria de Lucio dos Santos, ao afirmar que

O ensino moral e civico na escola primaria não deve ter consignaçon especial de tempo nos horarios, nem programma delineado, uma vez que elle deve ser feito através de todos os trabalhos escolares, das oportunidades que se apresentam na escola e fóra della, formar em uma palavra, a idéa das directrizes das actividades escolares.³⁷³

Todavia, como já pudemos verificar anteriormente, a Instrução Cívica - assim como a Instrução Moral -, passou a ser parte do programa para o ensino primário aprovado pelo Decreto nº. 8.094 de 1927. No formato proposto pelo programa, a Instrução Cívica vai ao encontro à proposta presente também na literatura cívico-pedagógica, que busca conduzir socialmente os futuros brasileiros a partir de uma

ação pedagógica que o transforme em uma espécie de cidadão ideal. (...) tratava-se de classificar, entre a população infantil do país, um segmento que atendesse a determinados requisitos entendidos como (...) necessários à formação de uma espécie de escol, capaz de conduzir o país à posição almejada.³⁷⁴

O programa propunha que, em primeiro lugar, a criança identificasse a Pátria ao Brasil, por meio do hino cantado à Bandeira Nacional (o símbolo maior da Pátria),³⁷⁵ para “aprender a amá-la e (...) como amá-la, submetendo-lhe as vontades, as ações, as escolhas, o corpo e, no limite, a vida”.³⁷⁶ A finalidade de todo o programa da Instrução Cívica é direcionada ao patriotismo, o que corrobora com a noção de que cívico e civismo são correspondentes com patriota e patriotismo, este

que assim começará a ser despertado, constituirá o fim principal da instrucção civica, aproveitando-se o professor dos meios indicados pelo

³⁷² *Ibidem*.

³⁷³ *Ibidem*, p. 494.

³⁷⁴ HANSEN, Patrícia Santos. 2007. 253f. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 39.

³⁷⁵ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1725.

³⁷⁶ HANSEN, Patrícia Santos. 2007. 253f. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 43.

programma e de outros mais para tornar verdadeiros patriotas todos os alumnos de sua classe.³⁷⁷

As estratégias para a realização deste fim se articulam na proposta do método intuitivo, já abordadas anteriormente, a ensinar pelos exemplos práticos³⁷⁸, de como funcionava a política e a justiça, primeiro em sua localidade, depois em seu estado e, por fim, no país. Dessa forma, dever-se-ia abordar a direção do grupo escolar, a presidência da Câmara, a delegacia da cidade, a polícia, a justiça e suas autoridades, de modo que fosse inculcado no aluno a responsabilidade e função de cada um:

Quem dirige o grupo escolar, perguntará o professor. E' o director, responderá algum alumno. - O director do grupo escolar é uma auctoridade, dirá o professor. - Quem prende os criminosos? - O Delegado. - Pois é uma outra auctoridade o delegado de policia. - Quem manda concertar as ruas? - O presidente da Camara, que é também auctoridade. - (...) Quem dá sentença no jury? - O juiz de direito, outra auctoridade. - Como se vê, são auctoridades o director do grupo escolar, o delegado de policia, o presidente da Camara Municipal, o juiz de paz e o juiz de direito.³⁷⁹

Francisco Lins afirmava que o poder do sufrágio universal, ao qual, em sua visão, o Brasil fazia parte, expunha o maior dos perigos se uma livre democracia não fosse “iluminada” pela educação, visto que seria fácil fundar uma república, mas não o é fazer republicanos.³⁸⁰ Para que o sufrágio não fosse um problema à república brasileira, a educação era, pelo autor, considerada

a nossa unica salvaguarda política: fóra dessa arca, absolutamente, não ha salvação. Si á educação não fôr possível impedir que o espirito se corrompa, tudo estará perdido, todas as tentativas para proteger, pela lei, a propriedade, a liberdade e mesmo a vida do cidadão, serão tão vãs quanto a de afastar os insectos destruidores das nossas plantações por meio de letreiros e cartazes.³⁸¹

Nessa perspectiva, para Lins, a educação, tal qual a arca de Noé diante do dilúvio, seria a única forma de salvar o Brasil de seus males, ao proporcionar o fim do analfabetismo e, somente com este fim, seria possível assegurar a ordem do país. Isso porque, segundo o autor, de nada adianta ter leis, se estas não conseguem ser lidas/compreendidas pela

³⁷⁷ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1726.

³⁷⁸ Os exemplos, durante o decreto, recomenda a utilização de mapas, para que se conheça o território; de fotografias para que se conheça as autoridades do grupo escolar, da comarca, do estado, do país, como também os edifícios da Câmara e Fórum também do município, estado e país; excursões por praças, museus, parques, grupo escolar, etc.

³⁷⁹ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1726.

³⁸⁰ LINS, Francisco. Educação e Política. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, n. 20, abril, 1927, p. 420.

³⁸¹ *Ibidem*.

população. No entanto, não se tratava somente de conseguir ler as legislações, mas de uma educação que proporcionasse toda a regeneração de nossas plantações, ou melhor, de nossas crianças, de modo que fosse possível “colher” cidadãos conscientes de seus deveres cívico-patrióticos. Além disso, o trecho nos permite perceber que não se tratava, necessariamente, de proporcionar igualdade entre as classes e entre a população brasileira, mas de reforçar a agenda capitalista liberal, não necessariamente democrática.

A preocupação de Francisco Lins, anos antes, também era compartilhada pela imprensa patense, visto que havia um desconhecimento, por parte dos brasileiros, dos seus direitos e das leis (isto é, dos seus deveres):

“O povo não conhece tarifas, não conhece leis nem os seus direitos, quer políticos quer civicos, Os espertos o explora a vontade. Podem fazer as melhores leis, que ellas serão burladas, porque a maioria da população, não entende e não as conhece, por não saber ler, siquer.”³⁸²

O trecho, tanto do artigo de Lins quanto do jornal *Cidade de Patos*, além de demonstrar uma inquietação relacionada à ignorância do povo acerca dos direitos e das leis, também coloca o analfabetismo como um problema, uma vez que ser analfabeto significava não exercer o direito-dever político.

Diante deste problema, através da Instrução Cívica, as crianças também deveriam aprender sobre os três poderes (executivo, legislativo e judiciário) no âmbito estadual e federal,³⁸³ uma vez que seriam fundamentais para o exercício do voto. Esse, inclusive, fazia parte do programa do ensino primário e deveria ser trabalhado pelo professor em aula:

Dirá aos alumnos que a nascente, donde brota a organização da Republica, está na eleição, na vontade do povo livremente expressa pelas urnas. *O voto é mais do que um direito, é um dever cívico, para cujo desempenho cumpre ao eleitor preparar-se, collocando-se acima das paixões partidarias do momento.* Descrever como se faz a eleição. Explicar que *são eleitores os cidadãos brasileiros maiores de vinte e um annos, que se tenham alistado de accordo com a lei, não podendo alistar-se como eleitores os mendigos, os analfabetos, as praças de preto e os religiosos de ordem monastica.*³⁸⁴

Esses conteúdos não foram uma exclusividade da reforma de ensino realizada em 1927, tendo em vista que o programa de ensino primário de 1906 determinava como conteúdo da disciplina Instrução Moral e Cívica para o quarto ano a

³⁸² “Instrução Primaria. **Cidade de Patos**, Patos de Minas, 13 de março de 1916, ano 2, nº 61.

³⁸³ MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, pp. 1731-1733.

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 1732 (grifo nosso).

Autonomia dos Estados - O cidadão, direitos do eleitor - Dever de defender a Patria - Dias de festa nacional e estadual - Fórmias de governo - As leis, quem as faz.

Integridade da Patria - Poderes da Republica - Principais auctoridades do Estado - A justiça, seus representantes na União, no Estado, na comarca e no districto - Os tribunaes do jury e da Relação - Exercito e armada - Estado de sitio - Dever de hospitalidade.³⁸⁵

Segundo Bittencourt,

O regime republicano no Brasil, ao restringir o direito de voto aos alfabetizados, colocou a escola em posição destacada para a constituição do direito político dos cidadãos brasileiros. A escola formava os futuros eleitores, mas na medida em que a concepção de cidadania não se restringia apenas ao direito político, aos direitos sociais, a educação escolar deveria ainda completar a formação do cidadão brasileiro. Ser cidadão, com determinados direitos garantidos, significava também cumprir obrigações e estar de acordo com valores ditados pelo poder constituído, sendo que estas normas estabelecidas integravam uma das aprendizagens fundamentais para o aluno.³⁸⁶

Nessa perspectiva, a educação cívica não seria fundamental apenas para legitimar o regime republicano no Brasil de modo a ser utilizada como instrumento a favor da construção de uma identidade nacional, mas seria também uma possibilidade de controle do voto e, conseqüentemente, do futuro da nação.³⁸⁷ Isso significa dizer que o conteúdo e os instrumentos de ensino da educação cívica, seja como disciplina, seja como prática educativa, não eram neutros, não estavam preocupados apenas com a aquisição de conhecimentos. Preocupavam-se com as formas e possibilidades de controle dos pensamentos, comportamentos e atitudes dos futuros cidadãos. Era mais importante, para a instrução cívica, que as crianças se tornassem cidadãos mais conscientes de seus deveres perante a pátria, que de seus direitos. Por essa razão, mobilizar os sentimentos das crianças seria tão importante quanto ensiná-las os conteúdos programáticos.

Além de exercer esse controle nas crianças, o entendimento era de que a instrução cívica poderia, por meio delas, penetrar nas casas dos cidadãos brasileiros, a partir da ideia de que

³⁸⁵ MINAS GERAIS. Decreto nº 1947, de 30 de setembro de 1906, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1906, p. 142.

³⁸⁶ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 165.

³⁸⁷ Vale lembrar que na república descentralizada, o número de votantes de cada estado determinava os rumos da política nacional. Considerando que o voto era facultativo e só poderia ser exercido por homens alfabetizados e maiores de 21 anos, quanto mais eleitores um estado conseguisse ter, maiores as chances dele eleger seu candidato (ou aquele que, por este era apoiado).

A educação moral e cívica dada na escola, quando é o objecto dos cuidados particulares que comporta, pode penetrar também na família; a leitura feita em aula de uma passagem, fácil de compreender, de um trecho é muita vez repetida em casa pelo jovem instructor que põe toda a alma no esforço para fazer triunfar as ideias, cuja importância lhe foi assignalada; elle reproduz mais ou menos fielmente os comentários feitos pelo mestre e consegue, ás vezes, interessar nessa leitura os paes; da emoção complexa de um momento fica quasi sempre uma boa (ilegível) para o futuro. Quantas ideias moraes podem assim lentamente, quasi subrepticamente, ser introduzidas nas almas vulgares, mais sensiveis do que se acredita ás bellezas da fôrma e ao vigor da expressão, principalmente si a attenção é despertada pelo interesse voltado á criança, pela affeição e até por um pouco de vaidade paterna. *E quantos eleitores podem aprender com seus filhos o que ignoram quasi totalmente a respeito da constituição politica de seu paiz, de seus direitos e deveres de cidadão?*³⁸⁸

A instrução cívica, penetrada nos programas de ensino primário, não se tratava somente da educação das crianças, mas também de seus pais e dos demais sujeitos que poderiam ser educados por elas. Essa compreensão permeava não só os currículos, mas todos os meios passíveis de exercer a função de aparelho educativo. A *Revista do Ensino*, em 1927, traz o texto “Palavras aos meninos brasileiros”, de Olavo Bilac, onde o autor reforça às crianças seu dever em educar homens velhos e de meia idade ao espírito de esperança, defesa e engrandecimento perante a pátria brasileira:

Falando-vos, meus amigos, não falo já a crianças, mas aos homens que já deveis ser. Nesta crise perigosa da formação do Brasil, é preciso que a vontade, a seriedade e a attenção já estejam dominando os espiritos das crianças. A tarefa é immensa e urgente, o tempo da vida é breve, os acontecimentos precipitam-se; - é necessario que nos corpos de dez annos já se temperem almas de vinte, e que na innocencia do menino já se affirme a energia do cidadão.

Quando ouvirdes em vossas casas, ou nas ruas, algumas phrases de desanimo ou de descredito em que se malsine o Brasil, - protestai! Em geral essa maledicencia é de brasileiros velhos ou de idade madura, que não foram, infelizmente, educados como estais sendo... Educai-os vós, crianças, com o vosso protesto e o vosso exemplo: envergonhados, os maldizentes hão de calar-se e emendar-se.³⁸⁹

No texto, Bilac coloca as crianças em posição de maturidade em relação aos homens adultos devido à educação que estariam recebendo, isto é, estariam sendo educadas dentro de valores cívico-patrióticos e nacionalistas. Portanto, seria responsabilidade dessas crianças educar, como um adulto “sábio”, educar com os mesmos valores, os demais homens. Desse modo, não se tratava somente de uma educação de pais e adultos através das crianças de

³⁸⁸ A criança também pode ter influência na educação dos pais. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano II, n. 13, abril, 1926, p. 127, grifo nosso.

³⁸⁹ BILAC, Olavo. Palavras aos meninos brasileiros. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano III, nº 23, out., 1927, p. 542.

maneira indireta. Podemos verificar, nessa perspectiva, que era conscientemente reproduzida e incentivada a ideia de que crianças deveriam ser um meio de educar os adultos.

Segundo Bittencourt, ao tratar dos programas para o ensino primário no estado de São Paulo, do mesmo modo que os textos literários deveriam despertar emoções vivas sobre tudo que é brasileiro,³⁹⁰ “a música que tanto contribui para o desenvolvimento cívico e patriótico deveria ser ensinada, em todos os recantos do Brasil. Todos os alunos cantariam os mesmos cantos e hinos porque a música é um dos mais poderosos meios de conservar a nossa unidade nacional”³⁹¹. O Canto, já utilizado na educação catequizadora jesuítica, por exemplo, também era no programa do ensino primário, um instrumento de educação cívica, de modo que sua finalidade seria “formar a voz e o ouvido das crianças, bem como cultivar os seus sentimentos civicos por meio dos hymnos patrioticos”³⁹².

Em termo de visita ao Grupo Escolar de Patos, o inspetor Homario Guimarães, além de deixar registrado que o Canto era feito regularmente e dirigido pelo diretor no grupo escolar, orientava que todos os meninos e meninas deveriam possuir uma caderneta de hinos “onde a mestra guiará a interpretação da letra”³⁹³ e “depois de todos os alumnos saberem um hymno deve ser dado outro. Desde que as crianças saibam o que significa a letra, cantarão com mais expressão, com mais entusiasmo”³⁹⁴. Desse modo, seria possível que o sentimento despertado nas crianças, por meio do canto dos hinos, também se expandisse para suas casas e para as ruas.

Essa estratégia também era utilizada pela literatura cívico-pedagógica, que,

Pelo conhecimento dos seus recursos, pela fruição estética de suas paisagens pelos exemplos de sua história, pela descrição dos costumes de brasileiros das diversas regiões e, finalmente, por inculcar certas atitudes estereotipadas e noções morais vistas como fundamentais na conformação da comunidade imaginada, como: a coragem, a solidariedade, a honestidade, a ordem, a generosidade, a dignidade do trabalho, o valor do estudo, etc.³⁹⁵

Extrapolando o muro das instituições escolares, conforme trabalhado no capítulo anterior, a cidade também era, na república, um espaço educador em todos os seus aspectos, de modo que pelo direcionamento do olhar, buscava tocar as sensibilidades não só das

³⁹⁰ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990, p. 12.

³⁹¹ *Ibidem*.

³⁹² MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928, p. 1735.

³⁹³ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jun. 1917.

³⁹⁴ *Ibidem*.

³⁹⁵ HANSEN, Patrícia Santos. 2007. 253f. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógica e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. Tese (Doutorado em História). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 43.

crianças mas de toda a população, e a partir disso, promover a educação cívica. Para além da observância do que proporcionava com a realização das excursões escolares que, inclusive, eram incentivadas nos programas do ensino primário e nos direcionamentos das disciplinas Instrução Moral e Cívica e/ou Instrução Cívica, era necessário estimular o pertencimento, uma vez que,

o despertar para a civilidade não se faria apenas com a abertura de escolas, mas com uma educação estética que envolvesse habilidades manuais, a educação das mulheres para o lar, o contato com a literatura brasileira, os cantos, a dança, presentes no cotidiano das salas de aula, nas festas escolares, nas festas das cidades, bem como no estilo neoclássico das grandes edificações, da escola e da cidade.³⁹⁶

Por esse motivo, as festas cívicas e escolares seriam uma outra forma de experienciar o espaço a fim de conduzir à formação de uma nacionalidade enquanto sentimento das crianças, futuros cidadãos da pátria e daqueles e as assistiam - questão reforçada no Termo de Visita de 1921, do Grupo Escolar Marcolino de Barros ao referenciar o Decreto nº 155B de 14 de janeiro de 1890

O Governo Provisorio da Republica dos Estados Unidos do Brazil, considerando

- que o regimen republicano se basêa no profundo sentimento de fraternidade universal;
- que esse sentimento não pode se desenvolver sem seu systema de festas publicas destinam a comemorar a continuidade e a solidariedade de todas as gerações humanas;
- que cada patria deve instituir taes festas segundo os laços especiais que ligam os seus destinos aos de todos os povos.³⁹⁷

Ainda no termo de visita, o inspetor Homario Guimarães recomendava que as comemorações das festas nacionais fossem realizadas da seguinte maneira:

Os alumnos compareceriam á hora marcada pelo Director; formadas todas as classes e levados para a frente de edificio, seriam ahi cantados hymnos proprios, ao mesmo tempo que a Bandeira Nacional seria hasteada; em seguida, cada professor recolheria a sua classe e faria aos seus alumnos a explicação da Data; os alumnos do 2º, 3º e 4º anno trariam por escripto a reproducção do ponto, como trabalho de classe, no primeiro dia util. Essa materia entraria no caderno de trabalho como prova de Instrucção Moral e Cívica.³⁹⁸

³⁹⁶ VEIGA, Cynthia Greive. Educação Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 407.

³⁹⁷ Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, 1921.

³⁹⁸ *Ibidem*.

A partir da necessidade de uma educação cívica capaz de moldar o cidadão para a nação republicana brasileira, associada a uma educação estética que também objetivava civilizar a população, “O culto à bandeira, acompanhado do hino nacional, tornou-se parte integrante do conteúdo das escolas”.³⁹⁹ Não se tratava, portanto, somente de conhecer a bandeira e o hino. Era preciso cultuá-los a partir de um ritual cívico que compreendia

principalmente os hinos patrióticos, as poesias, o culto à bandeira e a comemoração das datas nacionais. (...) Os hinos patrióticos devem ser cantados sempre com a música oficial. (...) As poesias dos hinos deveriam ser explicitadas aos alunos, para que estes não se deixem impressionar unicamente pela sonoridade da música arrebatadora, mas que também entusiasmam pelas belezas da letra.⁴⁰⁰

As festas escolares enquanto prática educativa dentro e fora das instituições escolares,

cívicas ou não, foram pensadas dentro da relação cultura nacional e educação estética, como um momento de manifestação máxima de emoções. É a cidade comemorando com a escola a possibilidade da existência de uma identidade nacional única. Nessa comunhão, buscou-se associar pais, alunos, professores e população em geral na produção da vontade de ser nação, além de assinalar a função da escola como espaço privilegiado e legítimo de educação para uma nova inserção social.⁴⁰¹

Nesse sentido, a Primeira República e o entusiasmo pela educação trouxeram a fundamentação de uma educação cívica, na medida em que intelectuais e suas propostas para o ensino, atribuíram “à educação o papel de transformar a sociedade brasileira no sentido de torná-la capaz de realizar um destino nacional que se prometia glorioso”⁴⁰² carregando uma “crença inabalável no papel da educação para a transformação da sociedade brasileira”⁴⁰³. Uma educação que é cívica devido ao fato de utilizar de todos os meios e direcionar todos os seus esforços para a formação de um cidadão capaz de garantir o sucesso do Brasil, onde o professor destilaria o amor da pátria

através da comemoração carinhosa e festiva das nossas datas celebres; pelo ensino e comentário da nossa história; pela exaltação dos atos heroicos dos nossos grandes homens e “pelo estudo minucioso do nosso sólo urbermo”, que será feito pelo aluno, impellido pela curiosidade, nos

³⁹⁹ BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

⁴⁰⁰ KUHLMANN, Guilherme. O civismo nas escolas. **Revista de Ensino**, São Paulo (1-4): 29, out., 1919, p. 23 *apud* BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

⁴⁰¹ VEIGA, Cynthia Greive. Educação e Estética para o povo. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 414.

⁴⁰² *Ibidem*, p. 59.

⁴⁰³ *Ibidem*, p. 60.

albuns vistosos e attrahentes, nos mapas e museus que para isto forem organizados.⁴⁰⁴

Portanto, em prol do sucesso da nação republicana brasileira, buscavam plantar o sentimento patriótico nas crianças e a partir delas, semear esse sentimento na escola, dentro e fora de suas casas e nas ruas da cidade, a fim de que fosse possível direcionar seu pensamento e suas ações (sobretudo aquela ação que fosse definidora para o futuro do país, isto é, o voto), o que pode ser percebido por meio dos programas de ensino primário, da imprensa e da vivência do Grupo Escolar Marcolino de Barros.

⁴⁰⁴ BITTENCOURT, Maria Stael. A educação moral e civica nas nossas escolas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte, ano III, nº 23, out., 1927, p. 543.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação buscou compreender o processo de institucionalização da educação cívica em Minas Gerais a partir da análise de legislações sobre reformas educacionais e currículos escolares deste estado, de impressos (*Revista do Ensino*, imprensa mineira e de Patos de Minas) e de documentos que compunham o arquivo escolar do Grupo Escolar Marcolino de Barros (termos de instalação, termos de visita, atas de exames e relatórios). Para compreender esse processo, evocamos os sujeitos envolvidos, as formas e estratégias de implementação da educação cívica, os seus espaços-tempo e as motivações que justificaram a defesa pela educação cívica. No trabalho, o Grupo Escolar Marcolino de Barros foi tomado não como objeto central para análise da temática, mas como uma estratégia metodológica que nos proporcionasse investigar a realidade educacional do estado de Minas naquele período, e em que medida a implementação da educação cívica foi efetivada. Nesse sentido, propusemos uma viagem escalar, passando por dimensões inerentes a ideais e experiências em âmbito local, estadual, nacional e global a fim de compreender as diferentes nuances e propostas em torno da educação cívica.

No primeiro capítulo, “Os sujeitos que (re)clamam à formação cívica na república brasileira”, buscamos reconstituir as relações entre passado-presente que constituem a educação cívica como uma temática latente na história do Brasil desde o nascimento da república. Também pudemos conhecer um pouco mais dos sujeitos em torno da educação cívica, procurando delinear seu perfil social. Vimos que o corpo docente e discente dos grupos escolares já se constituía, em sua maioria, de mulheres e meninas, devido ao processo de feminização da educação e do magistério. Apesar disso, a maioria dos cargos relacionados à gestão e controle da educação (direção de grupo escolar, inspeção de ensino, etc.) permaneceram nas mãos dos homens, salvo raras exceções. Constatamos que a frequência escolar era um impasse não só ao Grupo Escolar Marcolino de Barros, mas em todo o estado de Minas Gerais (e, provavelmente, em todo país). Este, estava relacionado a questões advindas do trabalho infantil que denunciava as condições socioeconômicas da população público-alvo dos Grupos Escolares: os filhos da classe trabalhadora. Ainda que o trabalho se constituísse como um valor para a educação cívica, ele era apontado como fruto da ignorância dos pais em relação à importância da instrução, como o grande impasse à assiduidade escolar. No entanto, para além das questões socioeconômicas, não podemos descartar a resistência dos sujeitos a esta proposta de escolarização.

No segundo capítulo, “Os espaços-tempo da educação cívica”, analisamos os espaços-tempos de disseminação da educação cívica, entendendo que estes não ficaram restritos ao espaço-tempo escolar. Evocamos a dimensão teórica em torno do espaço, do território e da territorialidade a partir do Grupo Escolar, buscando compreender qual significado foi atribuído a essa instituição escolar durante a Primeira República. Pudemos ver que o Grupo Escolar se constituiu enquanto símbolo do progresso republicano em relação à esfera educacional, ideia que deveria ser transmitida não só pela organização do ensino ministrado nessas instituições mas também pela arquitetura de seus edifícios. A arquitetura e a organização do ensino nessas instituições visavam o controle não só do programa escolar como dos corpos, comportamentos e pensamentos das crianças. Unindo elementos do programa de ensino primário aprovado pelo Decreto n. 8.094 de 1927 em Minas Gerais acerca da Instrução Cívica, do ensino intuitivo e da realização de excursões escolares, nos transportamos para a cidade de Patos de Minas e para o Grupo Escolar Marcolino de Barros, recuperando os espaços modulados à educação cívica. O espaço urbano, na república brasileira, se torna instrumento da educação cívica a partir da arquitetura e estética das cidades.

No terceiro capítulo, “Por que educar para o civismo?”, depois de recuperar os sujeitos e os espaços-tempos da educação cívica, buscamos recuperar as motivações que justificaram a implementação da educação cívica. Para isso, investigamos as diversas interpretações relegadas ao civismo e à educação cívica em diferentes espaços e tempos (na historiografia romana, no renascimento humanístico, no movimento dos estados-nação, na monarquia e república brasileiras). Constatamos que civismo e educação cívica passaram a ter uma relação intrínseca com pátria e patriotismo, o que faz com que esses conceitos, muitas vezes, sejam tratados como sinônimos. Vimos o porquê e como a educação cívica foi atribuída enquanto uma forma de solucionar os problemas postos à república no Brasil: a legitimação do regime, a constituição de uma territorialidade e identidade nacionais, e a questão do exercício da cidadania enquanto voto. Compreendemos que a educação cívica foi (re)clamada pelas elites locais, estaduais (em Patos de Minas e Minas Gerais), pelos setores intelectuais e grupos políticos - que, muitas vezes, constituíam um só grupo -, em busca de hegemonia política numa conjuntura de descentralização do poder e restrição do voto aos alfabetizados, porque ela seria o instrumento necessário para constituir o sentimento de patriotismo em relação à nação brasileira, ao passo que certificaria que as crianças, enquanto futuros cidadãos da pátria, compreendessem os seus deveres para com essa pátria. Para além de legitimar o regime republicano e a nação brasileira, a preocupação com o exercício da

cidadania através do voto foi o grande motor da educação cívica que, a partir da sensibilidade, buscava, por meio de leituras, hinos e festas cívico-escolares moldar as crianças e, a partir delas, os demais cidadãos brasileiros.

Por meio dessa análise, pudemos perceber que a educação cívica assumiu diversas facetas durante a Primeira República, estando amalgamada em diferentes esferas: na imprensa, no movimento político, na literatura infantil, na arquitetura dos edifícios escolares e das cidades, na organização do espaço urbano, no canto e nas festas escolares, indo muito além dos programas curriculares. Foi possível notar, por exemplo, que se na imprensa nacional ela é abertamente reivindicada pelos intelectuais como foi por Manoel Bomfim e Olavo Bilac, na imprensa patense, ela aparece na súplica pela construção do Grupo Escolar na cidade ou na veneração pela figura de Tiradentes, orientada por uma noção de história mestra da vida. Seja na esfera local, estadual ou nacional, a educação cívica foi, e segue sendo, um motivo para clemência.

Pudemos verificar, ainda, que se no passado a clemência pela educação cívica fazia parte da pauta de setores intelectuais, sobretudo daqueles que integravam as elites letradas, a partir de minha experiência de viagem, notamos que a educação cívica passou hoje é reivindicada, também, pelas camadas populares. Saber cantar o hino e, junto dele, hastear a bandeira era, para meus colegas de viagem, seriam sinônimos de ter conhecimento e respeitar a história de seu país e, apesar de não ser explícito, as falas vão ao encontro da ideia de que carregar esses conhecimentos/sentimentos cívico-patrióticos seria o mesmo que ser um cidadão de caráter digno dessa pátria. A propaganda em prol do civismo foi realizada de maneira tão efetiva que, ainda hoje, está amalgamada na história e memória do nosso país e nas lutas políticas. Nesse sentido, a educação cívica iniciada com a Primeira República obteve um grande feito: é, hoje, reclamada e defendida por diferentes extratos da população, o que tem se apresentado como um campo fértil para o renascimento de propostas direcionadas ao retorno da Educação Moral e Cívica para os currículos escolares pelos movimentos conservadores contemporâneos.

Essa retomada das propostas de Educação Moral e Cívica é parte da agenda política conservadora que alimenta a ideia de que, sobretudo após o fim da Ditadura Civil-Militar, a juventude teria sido desvirtuada, apresentando-se “como efeito de um discurso construído no contexto de influência para a sociedade civil, atuando no imaginário coletivo como o

principal vetor para a garantir do controle da juventude, da ordem e dos “bons costumes””.⁴⁰⁵ Essa perspectiva vai ao encontro do entendimento de meus colegas de viagem de que a educação cívica seria responsável por proporcionar a formação de um caráter adequado aos futuros cidadãos brasileiros. Nesse sentido, os projetos de lei que retomaram a Educação Moral e Cívica nas últimas décadas articulam questões inerentes à defesa da educação cívica desde os anos iniciais da república no Brasil, assumindo sentidos semelhantes àquela que pudemos analisar, sendo proposta enquanto disciplina obrigatória nos currículos a partir da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, Lei nº 9.394/1996)⁴⁰⁶ ou como prática educativa a partir da defesa de que a moral e cívica compusesse conteúdos transversais às disciplinas.⁴⁰⁷ Esses projetos articulam a Educação Moral e Cívica “a uma pauta moral cristã, que induz a crença numa juventude perdida, carente de valores que a auxiliarão na conquista de uma cidadania democrática”,⁴⁰⁸ como no passado era articulada a uma pauta moral e cívica que associava o fracasso do país a uma sociedade sem unificação identitária, sentimento de pertencimento e ordem - o que na verdade significava uma sociedade carente de direção ao caminho cujo traçado já havia sido definido por uma parcela da população.

Assim como no passado, onde o interesse era moldar as crianças (e por meio delas, os adultos), seus comportamentos e pensamentos a um modelo cívico-patriótico pré-estabelecido, os projetos que retomam a moral e cívica na educação, “longe de

⁴⁰⁵ AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, vol 50, nº178, out./dez 2020. Sem paginação.

⁴⁰⁶ A Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória dos currículos escolares foi retomada nos seguintes projetos de lei: Projeto de Lei nº 5.960/2013 - deputado Valtenir Pereira (PSB/MT), Projeto de Lei nº 70/2015 - senador Romário (PSB/RJ), Projeto de Lei nº 542/2015 - deputado William Woo (PV/SP), Projeto de Lei nº 504/2019 - deputada Dayane Pimentel (PSL/BA), Projeto de Lei nº 5.985/2016 - deputado estadual Cabo Daciolo (PTdoB/RJ).

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, vol 50, nº178, out./dez 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000401078>. Acesso em: 26 maio 2026.

⁴⁰⁷ A Educação Moral e Cívica como prática educativa/conteúdo transversal dos currículos escolares foi retomada nos seguintes projetos de lei: Projeto de Lei nº 142/2011 - deputado Wellington Prado (PT/MG), Projeto de Lei nº 8.298/2014 - deputada Jaqueline Roriz (PM/DF), Projeto de Lei nº 10.227/2018 - deputado Nilson Leitão (PSDB/MT), Projeto de Lei nº 2.170/2019 - senador Flávio Bolsonaro (Republicanos/RJ).

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, vol 50, nº178, out./dez 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000401078>. Acesso em: 26 maio 2026.

⁴⁰⁸ AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, vol 50, nº178, out./dez 2020. Sem paginação.

contemplar a multiplicidade de sujeitos e condições adversas dos contextos nos quais estão inseridos, (...) parece operar com a ideia de um consenso de valor único e não plural”,⁴⁰⁹ reproduzindo uma escola e sociedade, na realidade, antidemocráticas. Os reclames são insistentemente lançados, resta-nos tentar voar para longe da armadilha.

⁴⁰⁹ *Ibidem.*

REFERÊNCIAS

ABREU, Vanessa K. **A Educação Moral e Cívica: disciplina escolar e doutrina disciplinar - Minas Gerais (1969-1993)**. 2008. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

ALVES, Suzele Sandy Lacerda; SOUZA, Sauloéber Tarsio de. A escola da República: implantação e expansão dos Grupos Escolares no Brasil (da Primeira República à Ditadura Civil-Militar). **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 43, pp. 33-50, 2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2316>>. Acesso em: 20 maio 2026.

AMARAL, Daniela Patti do; CASTRO, Marcela Moraes de. EDUCAÇÃO MORAL E CÍVICA: A RETOMADA DA OBRIGATORIEDADE PELA AGENDA CONSERVADORA. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, vol 50, nº178, out./dez 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742020000401078>. Acesso em: 26 maio 2026.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Portugal: Porto Editora, 1995.

BACZKO, Bronislaw. “A imaginação social” *In: Leach, Edmund et Alii. Anthropol-Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1985.

BERGH, Gunnar. (Mid-Sweden University). Football is War: A Case Study of Minute-by-minute Football Commentary. **Veredas on-line**. Metáforas na Linguagem e no Pensamento. Temática, UFJF, Juiz de Fora, v. 2, 2011, p. 83-93, 2011. Disponível em: <<https://bit.ly/2USc61E>>. Acesso em: 19 maio, 2026.

BILAC, Olavo; BOMFIM, Manoel. **Através do Brasil**. Editora UNB, Fundação Darcy Ribeiro.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho - O ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BRAGA, Marcus Vinicius de Azevedo. De um povo heróico, um brado retumbante. **SindUTE somos todos nós**. Disponível em: <<https://sindutemg.org.br/noticias/de-um-povo-heroico-um-brado-retumbante/>>. Acesso em: 20 maio 2026.

BRASIL. **Decreto nº 155-B**, de 15 de janeiro de 1890. Declara os dias de festa nacional. 1890. Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <[Portal da Câmara dos Deputados](#)>. Acesso em: 13 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o programa nacional do livro e do material didático - PNLD 2023**. Distrito Federal: Ministério da Educação, 08 de junho de 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programa>>

[s-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2023-1/Edital_PNLD_2023_2_Retificacao_08_07_2021.pdf](#)>. Acesso em: 20 maio 2026.

BUISSON, Ferdinand. Conférence sur l'enseignement intuitif. In: **Conférences pédagogiques faites aux instituteurs delegues à l'Exposition Universelle de 1878**. Paris: Librairie Ch. Delagrave, 1897 *Apud* SCHELBAUER, Analete Regina. **Método intuitivo e Lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**.

CAMPELO, Kátia Gardenia Henrique da Rocha. **Caleidoscópios de leitura: análise comparativa dos livros Cuore/Coração, Corazón e Alma e Coração**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

CAPELATO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 1998.

CARVALHO, Carlos Henrique de; FERREIRA, Ana Emília Cordeiro Souto. **Impasses e desafios à organização da instrução pública primária no Brasil (1890-1930)**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Educação e Política nos anos 20: A Desilusão com a República e o Entusiasmo pela Educação. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo. Ed. da UNESP, 1997, pp. 65-132.

CARVALHO, R. A. de. Ensino Primário em Minas Gerais no período republicano. In: CARVALHO, Carlos H. de; FILHO, Luciano. M. de F.; NETO, Wenceslau G.. **História da Educação em Minas Gerais: Da Colônia à República**. V. 3. Uberlândia: EDUFU, 2019.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil. Mito fundador e sociedade autoritária**. Fundação Perseu Abramo, 2000.

COLLINGWOOD, R. G. **A idéia de história**. Portugal: Editorial Presença, 1981.

CORREIA, Douglas. TCE suspende programa de Zema de expansão de escolas cívico-militares em MG. **Forum**, 14 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/brasil/2025/8/14/tce-suspende-programa-de-zema-de-expansao-d-e-escolas-civico-militares-em-mg-185385.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

DINIZ, Andréa Fabiane Machado, CARVALHO, Luciana Beatriz de; CARVALHO, Carlos Henrique de. Do grupo escolar à racionalização pedagógica: a instrução pública no contexto republicano em Patos de Minas (1892-1928). **Questio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 16, n. 1, maio 2014, pp. 175-197. Disponível em: <<https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/1960>>. Acesso em: 20 maio 2026.

EVANGELISTA, Raquel de Jesus. **A Educação Moral e Cívica nos tempos da ditadura civil-militar (Mariana-mg/1969-1975)**. 2018. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2018.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In: **Educação, modernidade e civilização**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, p.89-125.

FARIA, Rosicléia Aparecida Lopes. **Da educação moderna à formação do cidadão republicano: implantação da escola pública em Patos de Minas, MG (Grupo Escolar Marcolino de Barros, 1913-1928)**. 2007. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2007.

FERREIRA, Vivian Marcello. **Moda e condição feminina nas páginas da revista Fon-Fon (1910-1920)**. 143f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História Social) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

FURTADO, Alessandra Cristina. Os Arquivos Escolares e sua Documentação: possibilidades e limites para a pesquisa em História da Educação. **InCID: Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto, Brasil, v. 2, n. 2, p. 145–159, 2011. Disponível em: <http://revistas.usp.br/incid/pt_BR/article/view/42357>. Acesso em: 20 maio 2026.

GEBELUCA, Ricardo. Brasil precisa urgente da retomada do civismo nas escolas. **O Atlântico**, 21 de março de 2025. Disponível em : <<https://oatlantico.com.br/brasil-precisa-urgente-da-retomada-do-civismo-nas-escolas/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

Governo de Minas anuncia modelo de gestão compartilhada das escolas cívico-militares em parceria com o Corpo de Bombeiros Militar. **Agência Minas**, 31 de Janeiro de 2024. Disponível em: <<https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/governo-de-minas-anuncia-modelo-de-gestao-compartilhada-das-escolas-civico-militares-em-parceria-com-corpo-de-bombeiros-militar>>. Acesso em: 19 maio 2026.

Governo de Minas consulta comunidade escolar para possível ampliação das Escolas Cívico-Militares. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**, 10 de julho de 2025. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/governo-de-minas-consulta-comunidade-escolar-para-possivel-ampliacao-das-escolas-civico-militares/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

GUILHERME, Karina Clécia da Silva. **Educação cívica: a história de um conceito no Brasil Republicano**. 2024. 263f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HANSEN, Patrícia Santos. **Brasil, um país novo: literatura cívico-pedagógico e a construção de um ideal de infância brasileira na Primeira República**. 2007. 253f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LAHUERTA, Milton. “Os intelectuais e os anos 20: moderno, modernista, modernização”. In: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo: Ed. da UNESP, 1997.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas - SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIMA, Marinalva Vilar de; CORDÃO, Michelly Pereira de Sousa. História e Civismo na Roma Liviana. **HISTÓRIA**, São Paulo, v. 28, nº. 2. pp. 605-620, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/his/a/RJXqYLk8g4GJhJNXDXvXthc/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 14 maio 2026.

LOURO, Guacira Lopes. “Mulheres em sala de aula”. In: DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 7ª edição. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 371-403.

LUCA, T. R. de. “História dos, nos e por meio dos periódicos.”. In: PINSKY, Carla Bassanezi. (Org.). **Fontes Históricas**. 2aed, v. 1., São Paulo: Contexto, 2008.

MACIEL, Caio Augusto Amorim. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: Uma encruzilhada onto-gnoseológica. **GEOgraphia**, v. 3, n. 6, p. 71-82, 21 set. 2009.

MARQUES, Ana Luiza de Vasconcelos. “**O Almanach tudo desvenda... tudo ensina**”: sociabilidades, mediação cultural e elementos cívico-educacionais nos impressos **Brasil-Portugal (1899-1903)**. 2019. 309f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2019.

MARTINS, Rosa Maria de Sousa. **A organização da instrução em minas gerais: o inspetor escolar enquanto agente do projeto racionalizador mineiro (1906-1938)**. 254f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2014.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. Arquivos escolares – breve introdução a seu conhecimento. In: **COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO**. Anais. Vitória da Conquista, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2003.

MELLO, Maria Tereza Chaves. A Modernidade Republicana. **Tempo**, v.13, n.26, p. 15-31, 2009.

MELLO, Maria Tereza Chaves. **A República consentida: cultura democrática e científica do final do Império**. Rio de Janeiro: Editora FGV, Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2007.

MONARCHA, Carlos. A Face Paulista da Escola Nova (seu espírito, suas condições, seus métodos) *In*: BONTEMPI JR., Bruno; CAMPOS, Raquel Discini de. **Paulistanidade e educação: práticas e simbologias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

MOTA, Kauany Soares. **Entre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e as Cartilhas Escolares do DIP: educação e nacionalismo (1930 - 1945)**. 2023. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

NAGLE, Jorge. A Educação na Primeira República. *In*: **O Brasil Republicano, v. 9, Sociedade e instituições (1889-1930)**, 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006, pp. 283 - 318.

NARITA, Felipe Ziotti. **Moral, educação e religião na civilização da infância no Segundo Reinado (1854-1879)**. 2016. 383f. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista. Franca, 2016.

NORONHA, Gilberto. “A produção do espaço e o ofício do historiador: novas territorialidades?” *In*: ABREU, Jean Luiz Neves; CARNEIRO, Maria Elizabeth Ribeiro; ABDALA, Mônica Chaves. (Org.). **Territorialidades, cultura e poder: por entre temas e trilhas historiográficas**. Teresina: Cancioneiro, 2023.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Questão nacional na Primeira República. *In*: LORENZO, H. C. de e COSTA, W. P. da (orgs.) **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno**. São Paulo. Ed. da UNESP, 1997.

Perguntas e Respostas objetivas sobre o Programa das Escolas Cívico-Militares em Minas Gerais. **Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2025/07/PERGUNTAS-E-RESPOSTAS-SOBRE-O-PROGRAMA-DAS-ESCOLAS-CIVICO-MILITARES-EM-MG.pdf>>. Acesso em: 27 de outubro de 2025.

PLÁCIDO, Gilmara Duarte. **Civismo e religião católica na cultura escolar da E. E. B. Professora Julieta Torres Gonçalves - Nova Veneza/SC (1971-1985)**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense. Criciúma, 2015.

Projeto de Lei prevê criação do Programa de Civismo e Cidadania na Reme. **Câmara Municipal de Corumbá - MS**, 14 de dezembro de 2023. Disponível em: <<https://camaracorumba.ms.gov.br/noticia/projeto-de-lei-preve-criacao-do-programa-de-civismo-e-cidadania-na-reme>>. Acesso em: 19 maio 2026.

Projeto que cria Escola Cívico-Militar proposto pelo Governo de SP é aprovado na Alesp. **SPnotícias - Governo do Estado de São Paulo**, 2024. Disponível em: <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/ultimas-noticias/projeto-que-cria-escola-civico-militar-proposto-pelo-governo-de-sp-e-aprovado-na-alesp/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. Cidade e Cidadania: inclusão urbana e justiça social. **Ciência e Cultura**, vol. 56, n. 2, São Paulo, abril-junho, 2004. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252004000200020>. Acesso em: 19 maio 2026.

SACK, R. **Human Territoriality: its theory and history**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986 apud HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

SALGADO, Rodrigo. MG suspende processo e adia final do prazo para assembleias sobre escolas cívico-militares. **G1 Minas Gerais**, Belo Horizonte, 14 de julho de 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2025/07/14/minas-gerais-adia-assembleias-sobre-escolas-civico-militares.ghtml>>. Acesso em: 19 maio 2026.

SANTOS, Edilene Maria Leite dos. **A disciplina Educação Moral e Cívica no curso normal do Colégio Martinus (1969-1978): diálogos e representações**. 2017. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

SANTOS, Eli Ribeiro dos. **A EDUCAÇÃO DA ANORMALIDADE NA REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS (1925-1940)**. 2019. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto. Mariana, 2019.

SCHELBAUER, Anaete Regina. **Método intuitivo e Lições de coisas: saberes em curso nas conferências pedagógicas do século XIX**. Disponível em: <https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/artigos_pdf/Anaete_R_Schelbauer2_artigo.pdf>. Acesso em: 20 maio 2026.

SILVA, Diéssika Costa; NORONHA, Gilberto César de. Os signos emocionais e a gestão das paixões políticas: sobre os (des)usos dos símbolos nacionais no governo Bolsonaro. **Boletim Historiar**, vol. 09, n. 04. Out./Dez. 2022, p. 03-24. Disponível em: <<https://periodicos.ufs.br/historiar/article/view/18552>>. Acesso em: 19 maio 2026.

SIMMEL, G. A filosofia da Paisagem. **Política & Trabalho: revista de ciências sociais**, [S. l.], v. 12, p. 15–24, 1996. Disponível em: <<https://filosofiaepatrimonio.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/georg-simmel-a-filosofia-da-paisagem.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2026.

SOUZA, João Valdir Alves de. **Igreja, escola e comunidade: elementos para a história cultural do Município de Turmalina**. Montes Claros: Editora Unimontes, 2005.

SOUZA, Murilo. Projeto revoga programa de escolas cívico-militares do governo Bolsonaro. **Câmara dos Deputados**, 2023. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/944526-projeto-revoga-programa-de-escolas-civico-militares-do-governo-bolsonaro/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

SOUZA, Rafael de Jesus. **Ritos, cultos e símbolos: a educação para o civismo no Colégio Alberto Torres em Cruz das Almas, BA (1948-1985)**. 2019. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019.

TCE suspende expansão do programa de escolas cívico-militares em Minas. **Tribuna de Minas**, 13 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://tribunademinas.com.br/noticias/minas/13-08-2025/tce-suspende-escolas-civico-militares.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

TÉTART, Philippe. **Pequena história dos historiadores**. Bauru/São Paulo: Edusc, 2000.

VASCONCELOS, Ana Carolina. Após derrotas, governo Zema suspende consultas sobre militarização de escolas de MG. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 14 de julho de 2025. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/07/14/apos-derrotas-governo-zema-suspende-consultas-sobre-militarizacao-de-escolas-de-mg/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

VASCONCELOS, Ana Carolina. TCE suspende programa de Zema de expansão de escolas cívico-militares em MG. **Brasil de Fato**, Belo Horizonte, 12 de agosto de 2025. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2025/08/12/tce-suspende-programa-de-zema-de-expansao-de-escolas-civico-militares-em-mg/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A BRASILIDADE VERDE-AMARELA: nacionalismo e regionalismo paulista. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 11, 1993, p. 89-112. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/veloso_monica_a_brasilidade_verde_amarela_nacionalismo_e_regionalismo_paulista.pdf>. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. **Revista Brasileira de História de Educação**, Campinas - SP, vol. 11, n. 1, p. 143-178, jan;abr. 2011. Disponível em: <[Redalyc.A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais](https://redalyc.org/A-escola-e-a-República-o-estadual-e-o-nacional-nas-políticas-educacionais)>. Acesso em: 20 maio 2026.

VEIGA, Cynthia Greive. **Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, pp. 502-596, set.-dez., 2008. Disponível em: <[SciELO Brasil - Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial](https://scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=SCIELO%20Brasil-Escola-pública-para-os-negros-e-os-pobres-no-Brasil-uma-invenção-imperial)>. Acesso em: 20 maio 2026.

VIDAL, Diana Gonçalves. “Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em Foco”. In: VIDAL, Diana Gonçalves. (org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

VIEIRA, Cleber Santos. **Entre as coisas do mundo e o mundo dos livros: Prefácios cívicos e os impressos escolares no Brasil republicano**. 2008. 287f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

VISCARDI, Cláudia Maria Ribeiro. O federalismo oligárquico brasileiro: uma revisão da política do café-com-leite. **Anuario IEHS**, Argentina, v. 16, p. 73-90, dez., 2001. Disponível em: <[O federalismo oligárquico brasileiro: uma revisão da «política do café-com-leite» | Anuario IEHS](#)>. Acesso em: 20 maio 2026.

FONTES

Legislações

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 2.301, de 2000. Determina a obrigatoriedade da execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino primário e médio. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, DF, ano 40, n. 5, 13 jan. 2000.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.004**, de 5 de setembro de 2019. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2019/decreto-10004-5-setembro-2019-789086-publicacaooriginal-159009-pe.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **LEI No 5.700, DE 1º DE SETEMBRO DE 1971**. Dispõe sobre a forma e a apresentação dos Símbolos Nacionais, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15700.htm>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **LEI Nº 12.031, DE 21 DE SETEMBRO DE 2009**. Altera a Lei no 5.700, de 1º de setembro de 1971, para determinar a obrigatoriedade de execução semanal do Hino Nacional nos estabelecimentos de ensino fundamental. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112031.htm>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. **LEI Nº 12.472, DE 1º DE SETEMBRO DE 2011**. Acrescenta § 6º ao art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo os símbolos nacionais como tema transversal nos currículos do ensino fundamental. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12472.htm#art1>. Acesso em: 19 maio 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular - A educação é a base**.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 981**, de 8 de Novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 19 maio 2026.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.655, de 18 de agosto de 1924, Aprova o regulamento do ensino primário. **Portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Disponível em: <[Decreto nº 6.655, de 18/08/1924 - Texto Original - Assembleia Legislativa de Minas Gerais](#)>. Acesso em: 20 maio 2026.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.970-A de 15 de outubro de 1927, Aprova o Regulamento do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928.

MINAS GERAIS, Decreto nº. 3.191, de 09 de junho de 1911, Aprova o Regulamento geral de instrução do Estado. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 1911.

MINAS GERAIS. Decreto nº 8.094, de 22 de dezembro de 1927, Aprova os programas do Ensino Primário. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**, v. III. Belo Horizonte, MG: 1928.

MINAS GERAIS, Decreto nº. 1,384, de 08 de janeiro de 1900, Promulga o Regulamento das escolas de instrução primária. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG, 1900.

MINAS GERAIS. **Lei nº 1.291, de 30 de outubro de 1866**, Carta de Lei que eleva à categoria de Vila a Freguesia de Santo Antônio dos Patos, designa qual a Freguesia e Distritos de que ela se comporá, e contém outras disposições. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/1291/1866/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

MINAS GERAIS. **Lei nº 23 de 24 de maio de 1892**, Eleva à categoria de cidade todas as atuais vilas-sedes de comarcas. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23/1892/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

MINAS GERAIS. **Lei nº 439**, de 28 de setembro de 1906. Autoriza o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado e dá outras providências. Disponível em: <[Lei nº 439, de 28/09/1906 - Texto Atualizado - Assembleia Legislativa de Minas Gerais](#)>. Acesso em: 20 maio 2026.

MINAS GERAIS. **Lei nº 41 de 1892**, Dá nova organização à instrução pública do Estado de Minas. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/41/1892/>>. Acesso em: 19 maio 2026.

MINAS GERAIS. Regulamento nº 100 de 1883. O Doutor Presidente da Província, usando da autorização conferida no § 2º do art. 4º da Lei n. 2892 de 6 de Novembro de 1882, determina que, quanto ao ensino público e particular, se observe o seguinte. **Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, MG.

Impressos

BILAC, Olavo; BRAGA, Francisco Antonio. **Hino à Bandeira**. Rio de Janeiro: 1906.

BOMFIM, Manoel. “Cultura progressiva da ignorância”. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 28 de junho de 1919.

FIQUEIREDO, Cândido. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Editora de A. M. Teixeira, Lisboa, 1913.

GOMES, Laudelino de Almeida, 1907 apud DANNEMANN, Eitel T.. Dr. Laudelino Gomes de Almeida, em 1907, pede ao governo um Grupo Escolar. **Efeca de Patos**, 2016. Disponível em: <<https://efecadepatos.com.br/?p=19621>>. Acesso em: 19 maio 2026.

GONTIJO, Rebeca. **Manoel Bomfim**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massanga (Coleção Educadores - MEC), 2010.

MELLO, Oliveira. **Patos de Minas Centenária**. Edição da Prefeitura Municipal de Patos de Minas, Patos de Minas, 1992.

PINTO, Luiz Maria da Silva. **Dicionário da língua brasileira**. Ouro Preto: Typographia de Silva, 1832.

Imprensa Nacional

A Republica, Curitiba, n. 03, 30 de julho de 1901.

Imprensa de Minas Gerais

Jornal Minas Gerais, Belo Horizonte, ano V, n. 150, 04 de junho de 1896.

Jornal Minas Gerais, Belo Horizonte, ano XXXVI, n. 279, 02 de junho de 1927.

Imprensa de Patos de Minas

Cidade de Patos, Patos de Minas, 13 de março de 1916, ano 2, nº 61.

Cidade de Patos, Patos, 02 de abril de 1916, ano 2, nº. 63.

Cidade de Patos, Patos de Minas, 24 de dezembro de 1916, ano 2, n. 96.

O Riso, Patos, Trim. I, nº 4, 24 de abril de 1915.

Revista do Ensino

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano I, n. 1, março, 1925.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano I, n. 2, abril, 1925.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano I, n. 3, maio, 1925.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano I, n. 6, agosto, 1925.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano II, n. 10, jan., 1926.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano II, n. 13, abril, 1926,

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano II, nº 18, 1926.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano III, n. 20, abril, 1927.

Revista do Ensino, Belo Horizonte, ano III, nº 21, out., 1927.

Acervo Grupo Escolar Marcolino de Barros

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, jan., 1919.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1919.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1920.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1921.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1922.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1923.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1924.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1926.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, dez., 1928.

Ata de Exames, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1929.

Caderno de Relatórios de Excursões Escolares de 1936 - Grupo Escolar Marcolino de Barros - 1936.

Termo de Instalação do Grupo Escolar de Patos, G. E. Marcolino de Barros, jun., 1917.

Termo de Promoção, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1930.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jul., 1917.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1917.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, jun., 1918.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, out., 1918.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, fev. 1921.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, nov., 1921.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, out., 1924.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, ago. 1927.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, out., 1929.

Termo de Visita, G. E. Marcolino de Barros, ago. - set., 1930.