ANA EMÍLIA CORDEIRO SOUTO FERREIRA

ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL

Impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890–1930)

(DOUTORADO)

UBERLÂNDIA, MG
2013

ANA EMÍLIA CORDEIRO SOUTO FERREIRA

ORGANIZAÇÃO DA INSTRUÇÃO PÚBLICA PRIMÁRIA NO BRASIL

Impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890–1930)

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, sob orientação do professor doutor Carlos Henrique de Carvalho.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2013

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

F383o 2013

Ferreira, Ana Emília Cordeiro Souto, 1967-
Organização da instrução pública primária no Brasil: impasses e desafios em São Paulo, no Paraná e no Rio Grande do Norte (1890–1930) / Ana Emília Cordeiro Souto Ferreira. -- 2013.
316 f.
Orientador: Carlos Henrique de Carvalho.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino primário - Brasil - Teses. 3. Ensino primário - São Paulo (Estado) - 1890-1930 - Teses. 4. Ensino primário - Paraná - 1890-1930 - Teses. 5. Ensino primário - Rio Grande do Norte - 1890-1930 - Teses. I. Carvalho, Carlos Henrique de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

Tese submetida à comissão examinadora designada para avaliação como requisito para defesa do grau de doutora em Educação.

BANCA EXAMINADORA

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

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

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza
Universidade Estadual Paulista - UNESP

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

Profa. Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia, 02 de Dezembro de 2013
Uberlândia 2013

Ao meu esposo, André, e aos meus filhos, Danilo, Camila, e Caroline — compreenderam minha ausência e me ajudaram a estabelecer limites para que a vida não ficasse para depois.

Agradecimentos

Agradeço a Deus, que me deu sabedoria e ensinamentos para desenvolver a pesquisa e escrever esta tese.

À memória de minha mãe, Eunilde Cordeiro de Souto. Saudade infinita!

Ao meu esposo, Andre José Ferreira, presente durante toda trajetória da pesquisa, com apoio, dedicação e atenção incondicionais.

Aos meus filhos, Danilo, Camila e Caroline, que compreenderam minha ausência quotidiana, compreenderam meus momentos de cansaço e acreditaram que eu teria competência para chegar ao fim do trabalho.

Ao meu sogro, Carmo, à minha sogra, Doracy, e à minha cunhada, Adriana: que acompanharem meu caminho acadêmico de perto sempre com disponíveis para atender a meus pedidos. Sem seu apoio, certamente não seria possível conquistar mais esta batalha.

Ao meu pai, Assis, que me deu o dom da vida, e a toda a minha família, que me acompanhou nesta fase.

Ao meu irmão Assis Januario Cordeiro (Ronie): menino teimoso que partiu sem minha permissão. Quanta saudade!

À minha tia Maria de Lourdes (segunda mãe): que teve de buscar em outro plano o descanso merecido. Falta de você.

Aos meus tios José Cordeiro e João Cordeiro, que me ajudaram com palavras de carinho.

Aos meus irmãos, Elina, José Arnaldo, Kely, que muito me incentivaram. Especialmente a Kely, que sempre estava disposta a me auxiliar na conferência dos dados.

Ao professor Carlos Henrique de Carvalho — *ao orientador* assertivo em suas questões, de pulso firme quanto aos prazos, rigoroso com horário das orientações, comprometido com o ensinar e com o como ensinar nas orientações; ao mesmo tempo, prezou pela minha autonomia na escrita; ao *pesquisador* que me incentivou a participar dos congressos com publicações sobre a temática desenvolvida, a buscar caminhos para organizar documentos e a selecionar bibliografia; que leu cuidadosamente o trabalho e incentivou a prosseguir na jornada acadêmica; ao *amigo* que compartilhou de minhas angústias quanto à escrita da tese, ouvindo atenciosamente minhas dificuldades e auxiliando na batalha constante da escrita, buscando direcionar a busca pelo conhecimento e equilíbrio do texto. Agradeço a relação de respeito e credibilidade estabelecida durante toda trajetória acadêmica, desde os tempos do mestrado e que me fez acreditar que eu seria capaz.

Aos professores doutores Betânia de Oliveira Laterza e José Carlos de Araújo, cujas férteis provocações no exame de qualificação me auxiliaram a redirecionar o prumo da tese. Esforcei-me para utilizar com propriedade suas valiosas pistas.

A Marta Maria de Araújo, que me proporcionou valiosas orientações nos intervalos dos congressos — privilégio de poucos — e ofereceu todo o acervo documental do Rio Grande do Norte, demonstrando que ser pesquisador de fato não carece omitir as fontes que possui. Será sempre para mim exemplo a ser seguido como pesquisadora.

A Maria Cristina Gomes Machado, cujas informações e ajuda foram centrais para organizar as fontes documentais do Paraná.

Aos professores do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), cujas aulas se tornaram espaços férteis de discussão e aprendizagem.

A Gianny Carlos Freitas Barbosa e James Madson Mendonça, da secretaria do programa de pós-graduação em Educação da UFU, sempre pronto para apoiar com atenção.

Aos funcionários dos arquivos e das bibliotecas públicas de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte; também aos funcionários do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, que me receberam com gentileza e solicitude ao disponibilizar os documentos que possibilitaram realizar este trabalho; sobretudo, a Flávia Assaf, diretora do Arquivo Público do Rio Grande do Norte, que não mediu esforços para me oferecer os documentos.

A amiga Andréia Demétrio, com que passei as horas de idas e vindas entre Ituiutaba e Uberlândia e com quem convivi nas disciplinas do curso do doutorado.

Às amigas Tânia Rezende e Luciane Ribeiro, grandes incentivadoras da minha jornada profissional e acadêmica.

A Luciene Teresinha, sempre disposta a ouvir as minhas lamúrias e atenta às minhas atividades profissionais no trabalho. Sei que sempre torceu pela minha vitória. Muito obrigada!

À amiga Valesca, que me acompanhou e me incentivou sempre que necessitava; e ainda conduzia minha sala de aula na minha ausência, ajudando-me na travessia.

À amiga Etienne Baldez Lousada: amizade construída a distância entre Paraná e Minas Gerais; ajuda constante nos arquivos do Paraná. Sem sua colaboração não seria possível realizar a pesquisa aqui descrita.

A Shirlei Abrahão, coordenadora e amiga, agradeço sua confiança e seu respeito. Minha gratidão pelo apoio em todos os momentos.

Aos amigos Isaías Tadeu Alves de Macedo e Paulo Ribeiro de Moraes e o envolvimento ímpar, o zelo e a capacidade de análise, transformando efetivamente em conhecimentos estratégicos os dados consolidados.

Aos amigos e colegas do doutorado e do mestrado do programa de pós- graduação em Educação da UFU, que torciam pela minha chegada nas aulas das disciplinas e sempre estavam dispostos a ajudar a enfrentar esse processo tão importante da academia, também vivenciado por eles. A amizade foi edificada entre os saberes da aula e os sabores da cantina.

Aos colegas da Superintendência Regional de Ensino de Ituiutaba, com quem partilhei alegria e carinho.

À secretária se Estado da Educação de Minas Gerais, senhora Ana Lúcia Gazzola, que me concedeu licença para realizar esta pesquisa.

À superintendente Regional de Ensino Ituiutaba, MG, Ises Maria Gomes Cintra, cujo apoio foi indispensável ao desenvolvimento das atividades da qualificação e da elaboração final do texto.

À Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba, que me concedeu bolsa de estudo extremamente útil contribuiu para desempenhar as atividades acadêmicas.

Aos pequeninos sobrinhos-netos Pedro Lucas e Maria Fernanda: acreditem que o conhecimento é a esperança de um mundo melhor.

Ao Edinan, que editou, formatou e normalizou o manuscrito.

À equipe da Escola Municipal Prefeito Camilo Chaves Júnior, especialmente aos meus alunos, que compreenderam minha ausência nas aulas.

Enfim, às demais pessoas que colaboraram, direta ou indiretamente, para a construção desta pesquisa: *meu sincero agradecimento*.

Resumo

Esta tese teve por finalidade discutir a organização da escola primária no período republicano com base em mensagens de presidentes dos estados de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte, bem como em suas respectivas legislações, no período 1890–1930. Para isso, o mapeamento da constituição do ensino primário em cada estado configurou-se como primordial aos propósitos da pesquisa, pois possibilitou ampliar as análises em torno do ideário educacional, e à compreensão dos pilares que sustentavam o discurso republicano ao se incorporar neste a necessidade de estabelecer o ensino primário no país. Em termos teórico-metodológicos, o estudo se ancora na história comparada da educação, que possibilita explicar (pelo menos em parte) as diferenças e convergências de ambientes sociais distintos que deixam entrever semelhanças e diferenças entre os espaços comparados. Por outro lado, convém frisar que a comparação implica buscar tanto as similitudes e permanências quanto as rupturas. As fontes da pesquisa incluíram legislações, relatório e mensagens dos presidentes de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte. Com base no referencial teórico e nos dados documentais, foi possível afirmar esta hipótese: houve dissonância entre os princípios externalizados nas mensagens dos presidentes dos três estados em relação à realidade concreta da organização da escola primária; ou seja, não se efetivaram ações capazes de materializar esse horizonte republicano de educação pública. Portanto, a pesquisa revelou como problema central nos três estados a implantação da escola primária e sua institucionalização; isto é, sua materialização, pois na maioria das vezes as escolas eram criadas, mas não ganharam concretude física. Isso evidenciou que os elementos educacionais do período imperial também continuaram prevalentes ao longo da República velha. Exemplo disso são as modalidades das escolas isoladas, escola singular, escola distrital, escola rural, escola urbana, escola modelo, escola unitária, escola das primeiras letras, escolas rudimentares. Por outro lado, essas "modalidades" de escolas passaram a conviver, ainda que de forma incipiente, com a forma mais racionalizada da educação primária: os grupos escolares, que colocaram em relevo o movimento de constituição de outra modalidade de escola no período estudado; ao mesmo tempo, apontaram m projeto civilizador republicano via educação tendo nos grupos escolares um importante espaço à compreensão da estratégia de intervenção estatal para civilizar as classes populares, como expressam os relatórios dos presidentes de estados. No entanto, as demais modalidades de escolas acabam por se constituírem em verdadeiras antíteses à tão almejada modernidade educacional, pois revelam e demarcam muito mais a contradição entre o arcaico e o moderno, o campo e a cidade, os grupos escolares e as escolas isoladas e — o principal — a constatação da permanência dessas dimensões nos três estados estudados, mesmo em São Paulo, unidade mais desenvolvida da federação brasileira.

Palavras- chave: Organização, Educação, Escola primária, República.

Abstract

This thesis aimed at discussing how primary school was organized in Brazil during its first Republic (1890–30). It focuses on official documents; especially, educational law and presidential messages aimed at congressmen from states of São Paulo, Paraná, and Rio Grande do Norte. Mapping the making of primary education in theses states was primordial to fulfill research goals. It has made possible to enlarge the analytical scope on education ideas and to understand on what basis republicans supported their discourse in incorporating in the latter the need for establishing primary education. For that, it follows methodological guidelines from comparative history, which allows explaining partially differences and convergences, similitude, permanence and breakthrough in the social settings taken here as comparison elements. Sources to develop it have included laws and enactments, reports and State government messages. All were analyzed according to theoretical principles aimed at supporting the following hypothesis: there were dissonances between what certain presidential messages state and what happened indeed; in other words, actions put into practice weren't able to materialize republican expectations regarding public education. Results point out to problems such as the setting up and institutionalization of schools, which means, its materialization — after all, creating schools meant mostly publishing a legal document to formalize their existence It has become evident the permanence of educational elements from the imperial past, such as an array of school types — *isoladas* (single classroom schools), singular, rural, urban, standard, unitary, of first-letters, rudimental; on the other hand, these schools existed simultaneously with *grupos escolares*: schools where pupils were divided into classes according to their level of attainment. *Grupos escolares* put in relief a movement to constitute another school model; at the same time, they pointed out a civilizing process. As such, they're an important space to understand the state's intervention to civilize population, as state's presidents' reports tell. These school modalities, however, meant a strong antithesis to the notion of a modern Brazilian education, since they reveal contradictions in dualisms such as the archaic and the modern, urban education and rural one, and the capacity of schooling among *grupos escolares* and *escolas isoladas*. In addition, they point out the permanence of such contradictions even in São Paulo, a state where development rates were the highest during the first Brazilian Republic.

Keywords: Organization, Education, Primary school, Republic.

Lista de quadros

QUADRO 1 – Legislação para instrução pública (1834–1891) 61
QUADRO 2 – Reformas educacionais de 1890 a 1901 71
QUADRO 3 – Reformas educacionais de 1911 a 1915 72
QUADRO 4 – Reformas educacionais de 1920 a 1923 73
QUADRO 5 – Reformas educacionais de 1925 74
QUADRO 6 – Reformas educacionais de 1927 a 1928 75
QUADRO 7 – Reformas educacionais de 1930 76
QUADRO 8 – Mensagens dos presidentes de São Paulo (1890–1930) 96
QUADRO 9 – Mensagens dos presidentes do Paraná (1890–1930) 97
QUADRO 10 – Mensagens de presidentes do Rio Grande do Norte (1890–1930) 98
QUADRO 11 – Síntese das mensagens dos presidentes de SP, PR e RN (1890–1930) 99

Lista de tabelas

TABELA 1 – Crescimento populacional de São Paulo — 1890–1930 84

TABELA 2 – Crescimento populacional do Rio Grande do Norte (1890–1920) 88

TABELA 3 – Evolução do número de analfabetos no Brasil — 1872, 1890, 1920 109

TABELA 4 – Analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade (1872–1920) 110

TABELA 5 – Número de alfabetizados e analfabetos de todas as idades em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1872–1920) 112

TABELA 6 – Número de alfabetizados e analfabetos de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1872–1920) 115

TABELA 7 – Coeficientes da população conforme grau de instrução e idade por mil habitantes — 1920 116

TABELA 8 – Taxas de analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade (1872–1920) 118

TABELA 9 – Escolas isoladas no estado de São Paulo — 1904–16 127

TABELA 10 – Escolas providas nos meio urbano e rural paulista (1904–16) 127

TABELA 11 – Distribuição das escolas segundo a localização em São Paulo (1904–16) 127

TABELA 12 – Escolas isoladas em funcionamento e o número de matrículas em São Paulo (1890–1929) 128

TABELA 13 – Escolas reunidas de São Paulo (1914–30) 134

TABELA 14 – Grupos escolares e expansão de matrículas (1896–1929) 136

TABELA 15 – Matrículas no curso primário de São Paulo (1909–29) 140

TABELA 16 – Número de cadeiras e escolas promíscuas criadas, providas e vagas no Paraná (1900–24) 146

TABELA 17 – Número de matrículas em escolas primárias do Paraná — 1900–29 149

TABELA 18 – Número de grupos escolares e matrículas no Paraná — 1919–29 155

TABELA 19 – Número de escolas e isoladas no Paraná (1921–29) 155

TABELA 20 – Movimento das escolas públicas de instrução primária para o sexo masculino e feminino do Rio Grande do Norte (jul.–set. 1893; jan.–mar. 1894) 160

TABELA 21 – Número de matrículas e frequência dos alunos das cadeiras do ensino primário de escolas estaduais do Rio Grande do Norte (jan.–mar. 1895) 161

TABELA 22 – Decretos de criação dos grupos escolares no RN (1908–25) 165

TABELA 23 – Número de grupos escolares, matrícula e frequência no RN (1908–30) 166

TABELA 24 – Demonstrativo das cadeiras do ensino primário pelas intendências municipais do RN (jan.–mar. 1894) 169

TABELA 25 – Demonstrativo de matrícula do ensino primário pelas intendências municipais do RN (1896–1907) 170
TABELA 26 – Matrícula e frequência de escolas subvencionadas e favorecidas pelo estado do RN (1917–30) 171
TABELA 27 – Número de escolas não subvencionadas pelo RN (1925–30) 173
TABELA 28 – Número de escolas municipais, matrícula e frequência no RN (1914–30) 173
TABELA 29 – Número de matrícula, frequência e cadeiras particulares do RN (jan.–mar. 1894) 174
TABELA 30 – Número de matrícula e frequência de escolas particulares do RN (jan.–mar. 1895–1930) 175
TABELA 31 – Número de escolas rudimentares e de matrícula no RN (1921–30) 177
TABELA 32 – Número de escolas reunidas matrícula e frequência no RN (1924–30) 180
TABELA 33 – Número de escolas isoladas, de matrícula e frequência no RN (1924–30) 181
TABELA 34 – Síntese numérica do movimento de grupos escolares (1927) 182
TABELA 35 – Síntese numérica do movimento das escolas isoladas de SP, PR e RN (1927) 183
TABELA 36 – Vencimento dos professores do estado de São Paulo — 1892 205
TABELA 37 – Vencimentos dos professores das escolas primárias do estado do Rio Grande do Norte — 1892 207
TABELA 38 – Valores orçamentários para a educação de São Paulo e Paraná (1890–1899) 229
TABELA 39 – Valores orçamentários para a educação de São Paulo e Paraná e Rio Grande do Norte (1902–1910) 230
TABELA 40 – Valores orçamentários para a educação de São Paulo e Paraná (1911–1930) 231
TABELA 41 – Média do peso relativo da educação, do primário e demais itens do sistema no total de despesas de São Paulo 236

Lista de gráficos

GRÁFICO 1 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos no Brasil — 1872, 1890 e 1920 109

GRÁFICO 2 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade no Brasil — 1872 a 1920 110

GRÁFICO 3 – Porcentagem do número de alfabetizados de todas as idades em SP, PR e RN (1872–1920) 113

GRÁFICO 4 – Porcentagem do número de analfabetos de todas as idades em SP, PR e RN (1872–1920) 114

GRÁFICO 5 – Diferenças da população de alfabetizados e analfabetos nos três estados 116

GRÁFICO 6 – Porcentuais de analfabetismo na faixa etária 5 anos ou mais em SP, PR e RN (1872–1920) 118

GRÁFICO 7 – Dispêndio porcentual com a instrução primária de São Paulo (1890–1899); valores aproximados 232

GRÁFICO 8 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Paraná (1890–99); valores aproximados 232

GRÁFICO 9 – Dispêndio porcentual com a instrução primária de São Paulo e Paraná (1902–9); valores aproximados 232

GRÁFICO 10 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Paraná (1902–1909); valores aproximados 233

GRÁFICO 11 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Rio Grande do Norte (1902–1909); valores aproximados 233

GRÁFICO 12 – Dispêndio porcentual com a instrução primária de São Paulo (1911–24); valores aproximados 233

GRÁFICO 13 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Paraná (1911–1924); valores aproximados 234

Sumário

Introdução 15

Capítulo 1
ESTADO, FEDERALISMO E EDUCAÇÃO:
PRINCÍPIOS DA ORGANIZAÇÃO POLÍTICA EDUCACIONAL 29

1.1 A noção de Estado 30
1.2.1 Estado segundo abordagens histórico-políticas 32
1.3 Brasil republicano 35
1.3.1 Nuances políticas da Primeira República 38
1.3.2 Hegemonia política, econômica e social de base cafeeira 43
1.3.3 Federalismo no Brasil 47
1.3.4 Educação como problema da República 57
1.4 À guisa de síntese 79

Capítulo 2
ESCOLARIZAÇÃO E ANALFABETISMO EM DOCUMENTOS OFICIAIS 82

2.1 Apontamentos do contexto social, político e econômico de SP, PR e RN 84
2.2 Educação e exigências constitucionais 89
2.3 Educação nas mensagens de presidentes 95
2.4 Escola primária nas mensagens 103
2.5 Analfabetismo como problema nacional 108
2.6 À guisa de síntese 119

Capítulo 3
DIFERENÇAS E SIMILITUDES NA ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PRIMÁRIA 121

3.1 Escolas primárias paulistas 122
3.1.1 Organização de escolar e expansão educacional: escolas reunidas e grupos escolares 132
3.1.2 Grupos escolares 137
3.1.3 Escolas estaduais e municipais 141
3.2 Escolas primárias do Paraná 143
3.2.1 Escolas promíscuas providas e vagas 145
3.2.2 Expansão das escolas primárias 147
3.2.3 Grupos escolares e escolas isoladas em expansão 153
3.3 Rio Grande do Norte: pontos e contrapontos com São Paulo e Paraná 157
3.3.1 Categorias da escola primária 159
3.3.2 Escolas primárias na municipalidade 168
3.3.3 Expansão das escolas particulares 174
3.4 À guisa de síntese 184

Capítulo 4

DOCÊNCIA, INSPEÇÃO E ORÇAMENTO NA ESCOLA PRIMÁRIA 185

4.1 Professores e professoras 186
4.1.1 A escola normal 187
4.1.2 Categorias de professor 194
4.1.3 Professor adjunto: pontos destacados àquele que ensina 199
4.2 Fiscalização do ensino consubstanciada pela obrigatoriedade educacional 209
4.2.1 Inspetores no Paraná 215
4.2.2 Fiscalização do ensino no Rio Grande do Norte 222
4.3 Financiamento da educação 229
4.3.1 Orçamentos e escola primária nas mensagens dos presidentes de São Paulo 237
4.3.2 Orçamentos da escola primária paranaense 242
4.3.3 Orçamentos da escola primária potiguar 247
4.4 À guisa de síntese 250

Considerações finais 252

Referências 258

Introdução

Após a proclamação da República brasileira, em 1889, o país se viu diante da necessidade de criar outro modelo de educação pública. Os republicanos viam a instauração da escola primária como ação extremamente urgente — urgência justificada, talvez, pela taxa de analfabetismo, que chegou a 80% da população em 1900. Além disso, fortalecer e consolidar a instrução pública poderia ser uma forma de integrar o povo à nação republicana e, assim, continuar uma tendência — patente na primeira metade do século XIX — à "[...] unidade nacional do ponto de vista político".[1] Criar tal modelo escolar supunha considerar as dimensões quantitativa e qualitativa da educação, assim como formar recursos humanos para "socorrê-la", sobretudo para agrupar escolas dispersas e com lócus variado em um todo coeso com edifícios próprios.

Para cumprir tal propósito (combater o analfabetismo e consolidar uma instrução escolar uniforme), o governo republicano — afirma Jorge Nagle[2] — formulou políticas públicas inovadoras: coerentes com os interesses do projeto educacional da *nova* ordem político-administrativa e respaldadas nas concepções educacionais da escola *nova*. O movimento de organização escolar definido entre a segunda metade do século XIX e o início do século XX incidiu na difusão e circulação de *novos* modelos pedagógicos constituídos por métodos de ensino e modelos de escolas, dentre outras instâncias da educação. Conforme Faria Filho, tal movimento previa ações como "[...] organizar o ensino, suas metodologias e conteúdos: formar, controlar e fiscalizar a professora: adequar espaços e tempos ao ensino; repensar a relação com as crianças, famílias e com a própria sociedade".[3]

Essa investida na educação se alinhava ao processo de "[...] escolarização primária [que] veio se efetivando em diferentes compassos nos diferentes países [ocidentais]";[4] um processo que traduzia a busca da "[...] consciência que o Ocidente

---

[1] ARAUJO, Jose C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 235.
[2] NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 149.
[3] FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: ed. UPF, 2000, p. 31.
[4] ARAUJO, 2006, p. 235.

tem de si mesmo [...]. [E que] Resume tudo em que a sociedade ocidental nos últimos dois ou três séculos se julga superior às sociedades mais antigas ou a sociedades contemporâneas 'mais primitivas'".[5] Tais países eram, então, tidos como modelo de civilização, que o sociólogo alemão Norbert Elias concebe como "[...] grande variedade de fatos, e, um processo, como algo que está em movimento constante, movendo-se incessantemente para frente".[6] Assim, o processo de composição do modelo de escola pública foi problematizado no âmbito de um projeto civilizador — o republicano —, compreendido como tática de intervenção estatal para civilizar camadas populares país afora. Dentre outras ações, a organização da instrução pública objetivou difundir a educação em meio a um povo tido como inculto para sincronizar os ritmos distintos do processo civilizatório.

A nação ponderava ideias, projetos e propostas para organizar o ensino público primário, cuja institucionalização era tida como fundamental e como parte de uma política pró-educação que se efetivou com mais visibilidade no estado de São Paulo, onde surgiram os grupos escolares, que se disseminaram como modelo a que a organização pedagógica da escola de primeiras letras teve de se adaptar. Empregar a noção de modelo escolar paulista com fins de "[...] ferramenta analítica implica compreendê-lo como uma articulação possível de elementos no âmbito da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos, pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade da escolarização".[7]

Rosa F. de Souza amplia a compreensão dessa autora ao reconhecer no grupo escolar características-chave da escola graduada:

> [...] fundamentava-se essencialmente na classificação dos alunos pelo nível de conhecimentos em agrupamentos supostamente homogêneos implicando a constituição das classes. Pressupunha, também, a adoção do ensino simultâneo, a racionalização curricular — controle e distribuição ordenada dos conteúdos e do tempo (graduação dos programas e estabelecimento de horários), a introdução de um sistema de avaliação, a divisão do trabalho docente e um edifício escolar compreendendo várias salas de aula e vários professores.[8]

Com efeito, o agrupamento discente seguia o grau ou a série em que se situavam os alunos. Disso se pode depreender a ideia de um conhecimento escolar gradativo, isto é, que supostamente cresceria à medida que o aluno avançasse na graduação ou seriação e acedesse a novos conteúdos. Igualmente, esse modelo escolar fazia a distribuição espacial com elementos

[5] ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 23, v. 1.
[6] ELIAS, 1994, p. 24.
[7] CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 316.
[8] SOUZA, Rosa F. de. *Alicerces da pátria*: história da escola primária no estado de São Paulo (1890–1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009, p. 29.

de modo a corresponder à "[...] racionalização pedagógica — em cada sala de aula uma classe referente a uma série, para cada classe: um professor".[9]

Os edifícios escolares tinham várias salas às quais eram atribuídos professores distintos, porém supervisionados pelo diretor e pelo inspetor, cuja ação era tida como necessária para efetivar a ordem e manter a disciplina das escolas nessa nova organização educacional. A inovação pedagógica se traduzia, por exemplo, no método intuitivo, em que se "[...] [pretendia] educar a criança a partir de novos padrões intelectuais, que se fundamentam numa concepção sobre o conhecimento que postula a origem das ideias nos sentidos humanos".[10] O adjetivo intuitivo aludia a uma aprendizagem embasada nos sentidos e na observação, ou seja, uma aprendizagem que fosse além da educação fundamentada na abstração e memorização mecânica de saberes escolares.

A formação da criança e a educação escolar são afirmadas, então, como valores fundamentais para a vida em sociedade e o exercício da cidadania, cujos contornos se definiram mais discursivamente com a República, que nasceu acompanhada de uma crença na necessidade de remodelar a ordem social, política e econômica; também subjazia à República — à sua proclamação — 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. Tal convicção tem sido constatada por estudos, cada vez mais crescentes, sobre a escola pública primária, em especial do ponto de vista da formação (ou reunião) de instituições escolares, caracterizadas como indicador da modernização (educacional) nacional.

Tais estudos mostram que naquele momento o estado São Paulo, já um expoente político e econômico, projetava-se ainda mais com sua organização educacional, a ponto de "exportar" seu modelo escolar para outros estados. Mas não se pode ignorar que as peculiaridades políticas, econômicas e sociais de cada unidade da federação que adotou o grupo escolar como modelo são úteis para compreender com mais abrangência o desenvolvimento das várias dimensões da educação pública na Primeira República; e tal compreensão pode se beneficiar de uma abordagem comparativa dessas dimensões — que aqui estabelecemos entre aquele estado expoente, o Paraná (PR) e o Rio Grande do Norte

[9] SOUZA, 2009, p. 29.
[10] VALDEMARIN, Vera T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T; ALMEIDA, Jane S. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 104.

(RN). Embora se possa dizer que estes dois últimos tiveram um desenvolvimento menor em relação ao de São Paulo, isso não anula sua importância para aferir as similitudes e diferenças na organização educacional do país segundo a lógica de análise desta pesquisa: o confronto de dados oficiais que permitam compreender a constituição e organização da instrução pública estadual. Noutros termos, a concretização das ideias, dos projetos e das propostas pode ser mensurada no cenário educacional de outros estados como sugere a leitura da legislação educacional de 1890 a 1930 e das mensagens dos presidentes relativas ao PR e RN.

De fato trabalhamos com fontes oficiais, mas convém salientar nosso reconhecimento de que, como campo de pesquisa ascendente, a história da educação tem solidificado não só fundamentos e métodos de análise e interpretação, mas ainda uma abertura a fontes de investigação não oficiais, tais como a imprensa escrita, a fotografia e materiais escolares (cartilhas, cadernos, boletins, diários de classe etc.) — para ficarmos em três exemplos.

Segundo Justino Magalhães, a história da educação que busca entender a evolução do pensamento pedagógico e se vale da análise da legislação para descrever o funcionamento dos sistemas educacionais tem reduzido suas fontes àquelas escritas, em especial as que constituem séries. Mas, diz esse autor, não é possível resolver grande parte dos problemas e desafios que se impõem à história da educação no presente sem recorrer, por exemplo, a relatos orais, ou fragmentos ou indícios de informação. De fato há séries documentais — por exemplo, de matrícula, frequência e aproveitamento escolar — cujo uso pelo historiador tem de ser feito direta e indiretamente, pois será com base nelas que ele poderá tentar conhecer o cotidiano escolar do passado. No estudo da ação no âmbito dos fenômenos e fatos educativos, o historiador da educação tem de se valer de fontes diversas: desde elementos físicos e sociais até fragmentos escritos e testemunhos biográficos. Para períodos mais recentes e certos domínios, a história oral se mostra útil para delinear diversidades, conflitos e climas, embora se revele pouco segura para verificar e certificar fatos.[11]

Para Antonio Nóvoa, é preciso reinventar as fontes da história da educação, aprofundar o tratamento de documentação já identificada e descobrir materiais de investigação. As tradições orais, as publicações periódicas, as biografias e autobiografias, os

[11] MAGALHÃES, Justino Pereira de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento e renovação. In: SANFELICE, José L.; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. (Org.) *História da educação perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1999, p. 51–2.

relatos de vida escolar, a iconografia, os materiais didáticos, os cadernos escolares: tudo são possíveis entradas para a pesquisa histórica em educação que vão além dos escritos de educadores e pedagogos recontextualizados pela lógica da história cultural e intelectual.[12]

Dito isso, como investigação que se vale de fontes documentais oficiais, o trabalho da tese enfocou aqueles três estados porque cada um representa regiões importantes para entender o contexto nacional à época a que se refere o recorte temporal deste estudo. Tal enfoque se alinha a um conjunto de pesquisas desenvolvidas em universidades[13] das várias regiões do país para escrever uma compreensão histórica abrangente e detalhada da escola primária numa abordagem comparativa. Até então muitos estudos comparam realidades de países, isto é, contrapõem situações e fatos ocorridos em estados e regiões num mesmo país.

---

[12] NÓVOA, Antonio. Perspectivas da renovação da historia da educação em Portugal. In: _____; BERRIO, Julio Ruiz (Ed.) *A historia da educação em Espanha e Portugal* — investigações e atividades. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1993, p. 19.

[13] Na primeira fase, o projeto foi intitulado Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870 – 1950) e privilegiou o estudo dos grupos escolares considerando quatro eixos de investigação: a) a institucionalização da escola primária; b) os métodos de ensino, c) a cultura material escolar e, d) as representações sobre a escola primária. A investigação, financiada pelo CNPq (Processo n° 480462/2007-0 (Edital Universal/2007 – Faixa C) abrangeu 15 estados brasileiros: Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte, Paraíba, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Minas Gerais, São Paulo, Mato Grosso, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. A equipe de pesquisadores foi constituída por 27 pesquisadores principais pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições universitárias do país. Na segunda etapa, o projeto foi intitulado História da Escola Primária no Brasil: investigação em perspectiva comparada em âmbito nacional (1930 – 1961), Processo CNPq n° 480387/2010-9. A investigação comparada envolveu os vários tipos de escolas primárias, incluindo as escolas rurais abrangendo 15 estados brasileiros. A equipe do projeto foi constituída por 43 pesquisadores pertencentes a Programas de Pós-Graduação em Educação de várias instituições universitárias do país (UFAC, UFMA, UFPI, UFPB, UFRN, UFS, UFBA, UFMT, UFG, UFGD, UNESP/Marília, UNESP/ Rio Claro; UNIFESP, UNICAMP, UFMG, UFU, UFPR, PUC-PR, PUC- MG/ Poços de Caldas, UEM, UDESC). Nas duas etapas, o projeto foi coordenado pela Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza. (Grifo da autora Rosa Fátima de Souza).*Doutorandos/Pós-doutorandos*: Adriana Pinto (UNESP), Fernanda Mendes Resende(UFMG), Rogéria Moreira Rezende Isobe (UFU), Virginia Pereira da Silva de Ávila(UNESP), Wiara Rosa Alcantara (USP). Mestrandos: Ana Merabe de Souza (UDESC), Ariadne Lopes Ecar (UFF), Bruna Maria Morais de Paiva (UFPB), Denise de Paulo Matias Prochnow (UDESC), Diana Rocha da Silva (UFMA), Elizabeth Martins (UDESC), Graciane Daniela Sebrão (UDESC), Juarez José Tuchinski dos Anjos (UFPR), Karina Santos Vieira (UDESC), Raquel Xavier de Souza Castro (UDESC), Rógerio Machado Rosa (UDESC), Rosangela Crystina Fontes de Lima(UFPB), Roselusia Teresa Pereira de Morais (UFPel), Solange Aparecida de Oliveira Hoeller (UFPR), Tânia Cordova Corrêa (UFPR), Vivia de Melo Silva (UFPB). *Bolsistas de Iniciação Científica*: Maria Aparecida de Souza Vangiler (PIBIC/UFAC), Iracerma Mendes (PIBIC/UFAC), Clícia Rodrigues da Silva (PIBIC/UFAC), Lidiane Alves Moreno da Silva (PIBIC/UFAC), Aline Danielle Borges (FAPERJ/UFF), Ana Paula de Souza Kincheski (PIVIS/UDESC), Camila Mendes de Jesus (PROBIC/UDESC), Edilene Lima da Silva (CNPq/UFPI), Etienne Baldez Louzada Barbosa (UFPR), Franciele Ferreira França (UFPR), Iraty Boel Sums (PIBIC/UFMG), Ivan Vicente de Souza (UDESC), Lisiani de Freitas Mâncio (UDESC), Márcia Jorge da Silva (UFPB), Marília Gabriela Petry (PROBIC/UDESC), Noemi Santos da Silva (UFPR), Priscilla Leandro Pereira (PIBIC/ UFPB), Rachel Ribeiro de Oliveira (UFRN), Rebeka Liberman (UDESC), Solange Simões Machado (USP), Suzana Karyme Gonçalves da Cunha (UFMA), Sylvia Tavares Barum (PIBIC/UFPel), Thaisa Karina Kruger (UDESC), Verônica Nogueira Marques (UFRN). *Bolsistas de Apoio Técnico* (CNPq): Carlos Alberto Diniz (UNESP), Priscila Arthur (UNESP), Rafael Willian Pereira (UNESP)". (Grifo nosso). DETIENNE, Marcel. Apresentação. In: SOUZA, Rosa Fátima ; SILVA, Vera Lúcia G.; SÁ, Elisabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a escola graduada (*1870–1930*). Cuiabá: ed. UFMT, 2013, p. 9–11.

Mas, como quer Vidal, "[...] o exercício da comparação não necessariamente deve ser enfrentado no cotejamento histórico entre nações".[14] No Brasil, essa abordagem pode ser útil dada a dimensão territorial e diversidade cultural do povo.

Há tempos a ação de comparar está presente em atividades humanas rotineiras, a tal ponto que, às vezes, pode ser feita de forma inconsciente e espontânea na inter-relação do ser humano com seus pares e com o meio. Se a comparação — tal qual a ação de classificar, ordenar e seriar — for útil ao processo de construir o conhecimento, essa utilidade só recentemente passou a ser reconhecida como procedimento sistemático; diria Antonio Gomes Ferreira: só foi "[...] enunciada nos princípios de Oitocentos por Marc-Antoine Jullien".[15] Neste estudo, a ação comparativa sistemática e o vocábulo comparação permeiam os campos educacional e histórico, pois se trata de uma pesquisa que compara o ensino público de três estados pelo viés da história da educação.

Um ponto de partida útil para entender a comparação como procedimento e abordagem de pesquisa pode ser o olhar etimológico-semântico de Dermeval Saviani sobre o verbo comparar. Esse autor afirma que comparar "[...] implica, preliminarmente, a reunião dos elementos suscetíveis de comparação a qual não deixa de ser, também, o ato de contrapor esses elementos, um ao outro, fazendo-os lutar entre si";[16] igualmente, afirma a comparação como "[...] procedimento intelectual caracterizado por um potencial crítico, mas que, ao mesmo tempo, traz consigo o risco de juntar elementos não suscetíveis de serem reunidos

---

[14] VIDAL, D. G. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 39, out. 2001.

[15] Segundo Robert R. Palmer, o francês Marc-Antoine Jullien, dentre outros assuntos, refletiu sobre a educação, mas seu pensamento teve sua relevância reconhecida quase cem anos após morrer. Em 1942, um professor da Universidade de Columbia University, EUA, redescobriu-lhe os estudos e os propagou; quase ao mesmo tempo, outro professor, um suíço atuante na Universidade de Genebra, atribuiu-lhe o status de pai da história da educação comparada. Jullien havia passado o ano de 1816 na Suíça, onde a diversidade entre as escolas distritais (nos cantões) — distintas pelo idioma, pela religião e pelo nível de urbanização — inspirou-lhe a elaborar uma proposta de comparação mediante um questionário extensível a toda a Europa; eram 120 questões para o nível elementar e 146 para o secundário; indagando sobre: número de escolas, alunos e professores proporcionalmente à população; seleção e qualificação do professorado; horas e dias letivos; duração das férias; livros didáticos; conteúdo e frequência dos exames; formas de seriação; educação moral, saúde e uso de vacina; disciplina e punições, incentivos e premiações. A síntese da proposta está na obra de 1817 *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare…* (ou seja, esboço e visão preliminar de um trabalho sobre educação comparada). Nas palavras de Jullien, "[...] um trabalho que mostrasse resultados reais, imediatamente mais úteis e importantes, seria um quadro comparativo dos principais estabelecimentos educacionais existentes hoje nos vários países da Europa" — ver PALMER, R. R. Preface; Theorist of education. In: _____. *From Jacobin to liberal*: Marc-Antoine Jullien, 1775–1848 (edited and translated by R. R. Palmer). New Jersey: Princeton University Press, 1993, p. IX–X; p. 151–4. Essa citação de Jullien — presente em *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare… par M. M. A. Jullien, de Paris, Chevalier de l'ordre royal de la Légion d'Honneur, membre de...* Paris, 1817 — foi traduzida desta passagem em inglês: "But a work that showed actual results, more immediately useful and important, would be a comparative table of the principal educational establishments that exist today in the various countries of Europe" — PALMER, 1993, p. 170. A tradução para foi feita por Edinan J. Silva.

[16] SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. *História da educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, 2001, p. 6.

efetuando aproximações indevidas".[17] Esse ponto de vista sugere dois riscos à pesquisa que propõe a comparação como abordagem de dado objeto: ao elegermos realidades, fenômenos, fatos, categorias etc. passíveis de comparação, corremos o risco de lidar com naturezas ou especificidades que não permitem compará-los; ao contrapormos tais elementos para conhecê-los, corremos o risco de cometer anacronismos e impor significados aos objetos de estudo que não lhes são próprios.

Maria Ciavatta Franco (2000) parece reiterar essa posição ao dizer que a ação de comparar e fazer analogias — inerentes à condição humana e úteis ao desenvolvimento e enriquecimento de soluções a problemas educacionais e institucionais em geral — pode impor estas dificuldades: "[...] para fazer comparações, além da dificuldade de entender as diferentes línguas e seus complexos significados, há o problema do conhecimento e da interpretação de sua história e de sua cultura".[18] Ela apresenta um caminho metodológico que deve ser iniciado pelas diferenças, e não pelas semelhanças; ou seja, caminho contrário ao que muitos seguem.

Como procedimento intelectual-metodológico, a comparação permeia campos de pesquisa variados. No campo educacional, há quem diga — por exemplo, Saviani — que as investigações sobre a educação comparada remetem ao início do século XIX, quando os estados nacionais em formação buscavam organizar seus sistemas educacionais e o faziam segundo experiências de outros[19] (cite-se o caso do grupo escolar paulista — o modelo educacional que representava). Com efeito, segundo Lourenço Filho, a gênese da educação comparada como campo de estudo remete à criação dos sistemas nacionais de ensino, quando observadores percorriam países europeus para conhecer, compreender e produzir relatórios úteis à construção do sistema educacional em seus países de origem. No Brasil, esse papel coube a educadores como "[...] Joaquim Teixeira Macedo, Manoel P. Frazão, Amélia Fernandes da Costa e Leopoldina Tavares Pôrto-Carrero, que, entre 1870 e 1896, tiveram o encargo de colher, no estrangeiro, dados sobre os sistemas de ensino de diferentes países".[20]

Se a educação comparada remonta ao início do século XIX, Ferreira afirma que ela começou a ganhar "[...] dignidade acadêmica no século XX [...]" e que seu percurso histórico

---

[17] SAVIANI, 2001, p. 7.
[18] FRANCO, Maria C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 72, p. 198, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.
[19] SAVIANI, 2001, p. 7.
[20] LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Educação comparada*. Organização de Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC; INEP, 2004, p. 30–1. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/lourencoeducacaocomparada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

não seguiu um "[...] caminho bem delineado [...]":[21] sua história mostra que estudos comparativos de formas de educação e cultura convergiram para objetivos colonialistas, de aculturação e de dominação. Igualmente, esse autor esclarece que entre os séculos XIX e XX sua sistematização passou a ser feita segundo abordagens mais interpretativas — e menos descritivas; e que se impôs a exigência de fazer os estudos comparativos não só preservando o cenário no qual o objeto estudado se encontra inserido, mas também associando o objeto ao contexto social, político, econômico e cultural de origem. Assim, os significados dos fatos estudados poderiam ser apreendidos por outra subjetividade e outras "lentes interpretativas" que não as do pesquisador.

Embora seja objeto de vários pesquisadores, esse procedimento metodológico carece da solidez que podem proporcionar eventos e pesquisas acadêmicos expressivos na área. Em parte, talvez essa carência se justifique porque investigações dessa natureza imponham certas dificuldades por causa do campo vasto em que se situam. No dizer de Ferreira, a educação comparada tem de ser vista como

> [...] componente pluridisciplinar das Ciências da Educação, que deve debruçar-se comparativamente sobre dinâmicas do processo educativo considerando contextos diversos definidos em função do tempo e/ou espaço, de modo a obter conhecimentos que não seriam possíveis alcançar a partir da análise de uma só situação.[22]

Ferreira, também, afirma a educação comparada como "[...] necessariamente múltipla e complexa [...]"; como algo que demanda conhecimentos de outras áreas científicas; e pluridisciplinaridade talvez seja "[...] um dos aspectos que maior consenso gera entre aqueles que se têm debruçado sobre a Educação Comparada".[23]

Lourenço Filho, porém, afirma a educação comparada como "[...] domínio de estudo com objeto próprio e métodos peculiares [...] [que] se reveste de um inegável caráter *interdisciplinar* [...]", porque não se apresenta como campo de pesquisa isolado. "Pode-se mesmo dizer que, no campo dos estudos comparativos, todos os ramos de investigação e de aplicação pedagógica vêm a cruzar-se e a evidenciar relações."[24]

Nessa lógica da aproximação disciplinar, a apreensão da realidade complexa e plurifatorial da educação comparada pode se valer de conhecimentos advindos de áreas como filosofia, sociologia, linguística, economia e história, tanto no plano cultural como no social,

---

[21] FERREIRA, Antonio. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 124, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>. Acesso em: 18 fev. 2013.
[22] FERREIRA, 2008, p. 135.
[23] FERREIRA, 2008, p. 125.
[24] LOURENÇO FILHO, 2013.

político, econômico e geográfico. Estas e outras se uniriam à educação num trabalho cooperativo e colaborativo para compreender a realidade o mais fidedignamente possível. Essa união, porém — salienta Ferreira (2008) —, não pode pôr essas ciências em posições que subjuguem a educação comparada ou se lhe elevem.

Franco aponta um procedimento que vê como chave nos estudos comparados em educação:

> [...] procurar ver o objeto de estudo no seu contexto, o que significa vê-lo nas suas relações com outros objetos ou sujeitos sociais. Significa poder ver o homem ou a mulher, o ser individual ou o coletivo, através dos outros homens e de outras mulheres, em relação àquilo que eles criam com sua cultura, e como a produzem em todas as suas formas. Podemos, assim, chegar a construir o objeto científico no âmbito do particular ou do geral, mas nunca como objeto isolado, separado daquilo que lhe dá significado, a totalidade social que é o conjunto de relações onde ele se situa em um tempo e espaços determinados, e que constitui sua particularidade histórica.[25]

Contextualizar o objeto pode anular o efeito de um discurso da diferença que, facilmente, levaria o pesquisador a nutrir sentimentos de superioridade/inferioridade, a situar o objeto numa escala evolutiva que interpreta realidades como etapas de um processo em que há mais avanço ou menos avanço; a transferir à dada situação modelos que lhe são estranhos. Nesse sentido, convém à educação comparada não o comparativismo — "[...] que homogeneíza os fenômenos sociais, transformando-os em quantidades [...]"; mas o método comparativo — "[...] que tem a história como base e preserva a especificidade local e temporal dos mesmos fenômenos e visualiza-os nas relações que estabelecem com outros fenômenos, sob a ação de sujeitos individuais e coletivos".[26]

Se assim o for, então a crítica de Franco foca no tratamento de fenômenos educacionais que os vê como objetos isolados de seu contexto, que os homogeneíza tendo em vista uma "[...] comparação em termos quantitativos".[27] No dizer dela, "[...] não se pode reduzir um problema a um conjunto de variáveis que se cruzam independentemente das relações culturais e políticas que lhes dão o significado histórico".[28]

A crítica de Franco se destina ainda ao universalismo e etnocentrismo, à variabilidade e causalidade identificáveis em pesquisas comparativas à luz da concepção tradicional dos estudos comparados em educação. No caso da noção de variabilidade, ela propõe a noção de mediação, que

[25] FRANCO, 2000, p. 208.
[26] FRANCO, 2000, p. 223.
[27] FRANCO, 2000, p. 214.
[28] FRANCO, 2000, p. 214.

> É o campo da particularidade, do conhecimento dos objetos singular à luz dos conceitos mais gerais ou universais, passando pelo tempo e o espaço onde ocorrem. A mediação é o campo da historicidade do objeto, do conhecimento dos processos sociais que o produzem sob ação de sujeitos sociais, é o campo da história.[29]

Se essa noção pode flexibilizar as pesquisas em áreas como sociologia e história, também importantes a tais pesquisas são a eleição e definição de categorias analíticas e de comparação, os pontos de partida para organizar, estruturar e analisar o objeto de estudo. Tais procedimentos podem conduzir a um conhecimento mais confiável e fidedigno: traços próprios do conhecimento construído segundo a lógica da ciência — do método científico.

Ainda que o procedimento comparativo goze de status acadêmico, abordagens e procedimentos metodológicos de cunho científico; ainda que os estudos comparativos ofereçam "[...] um vasto campo de análise, no qual as teorias de educação em suas relações com as circunstâncias da vida social encontram apoio para julgamento de princípios existentes e, conseqüentemente, para revê-los, emendá-los e aprofundá-los";[30] ainda assim, a educação comparada desafia a comunidade acadêmica brasileira e internacional a produzir conhecimentos críticos e interpretativos. Esse desafio se torna maior num país de dimensões continentais com o Brasil, cujas políticas educacionais foram descentralizadas para além dos anos de 1930 e onde prevalece uma diversidade étnica e cultural. Talvez por conta desse passado de descentralização Vidal afirme que a "[...] comparação entre as regiões e localidades [brasileiras] deve participar do objetivo das investigações de cunho histórico".[31]

Contudo, há quem diga que são incipientes os estudos históricos no campo da educação comparada, a exemplo de Saviani, para quem a história desta "[...] ainda está por fazer", pois se restringe ao trabalho de Diana Gonçalves Vidal e Silvina Gvirtz "O ensino da escrita e a conformação da modernidade escolar: Brasil e Argentina, 1880–1940".[32] Os demais — diz ele — não se enquadram nessa categoria porque nada comparam — a comparação fica a cargo do leitor, mas sem que lhe deem "pistas" textuais para analisar e comparar. Essa história situa-se no campo da história das disciplinas e, como tal, investigaria "[...] a trajetória da educação comparada desde suas origens até os dias atuais".[33]

Por outro lado, Saviani afirma que os tratados de educação comparada surgidos no século XX não caracterizavam uma história comparada da educação,[34] vertente que ele vê

---

[29] FRANCO, 2000, p. 219.
[30] LOURENÇO FILHO, 2004, p. 19.
[31] VIDAL, D. G. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, p. 39, out. 2001.
[32] Publicado na *Revista Brasileira de Educação*, n. 9, ago. 1998, p. 13–30.
[33] SAVIANI, 2001, p. 8.
[34] SAVIANI, 2001, p. 7.

como útil à pesquisa — por exemplo, a investigações que inter-relacionem a realidade das regiões para identificar o que é comum ao país e peculiar à região. Segundo ele, a importância e as vantagens do método comparativo em história (da educação) estão na cientificidade subjacente à "[...] passagem da descrição para a explicação dos fenômenos históricos e [a]o controle das hipóteses e generalizações [...]"; além disso, permitiria fugir às "[...] fronteiras decorrentes da geografia política que marcou a historiografia do século XIX".[35]

Apreender a história (da educação) pela comparação seria "[...] compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença".[36] Essa perspectiva prevê deslocar o foco: do pesquisador para o objeto, para compreender a este como realmente é, e não como aquele crê que seja ou gostaria que fosse; igualmente, prevê um olhar comparativo, e não de transposição, ou seja, de não se deixar contaminar pelos resultados encontrados em dada localidade e tentar generalizá-los.

No dizer de Marc Bloch, o método comparativo supõe "[...] buscar, para explicar, as diferenças que apresentam duas séries de natureza análoga, tomadas de meios sociais distintos, e considerar tanto as semelhanças quanto as diferenças entre os elementos comparados".[37] Igualmente, comparar implica buscar, ainda, as permanências e as rupturas do diferente; isto é, "[...] esclarecer particularidades [...]".[38] Se, segundo Marta Maria de Araújo, "[...] poder-se-ia assim dizer que, na interpretação cultural do passado para o presente, a historiografia está sempre envolta na comparatividade"; também se poderia dizer que a utilidade do método histórico-comparativo se vale de um alargamento da abrangência e das abordagens da pesquisa histórica que permite ao historiador construir "[...] seu objeto de análise ao constituir um corpus de documentos de naturezas variadas (textos escritos, objetos, fotografias, imagens, entrevistas, etc.)".[39]

Adotar o método histórico-comparativo, porém, requer cuidados para não incorrermos em certos riscos; por exemplo: cometer anacronismos e supervalorizar o método "[...] como se, a partir do estudo de alguns casos, se pudesse decifrar a história humana [...]"; ou então justapor a "[...] descrição de casos individuais, deixando a comparação a cargo do leitor".[40] Estar ciente dos riscos é útil para observá-los e ter rigor metodológico e conceitual que

---

[35] SAVIANI, 2001, p. 8.
[36] FRANCO, 2000, p. 200.
[37] BLOCH, Marc. Comparaison. *Revue de Synthèse Historique*, t. LXIX, 1930, boletim anexo, p. 31–9 apud CARDOSO, Ciro F.; BRIGNOLI, Héctor P. 3. ed. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p. 409.
[38] ARAÚJO, Marta M. (Org.). *História*(*s*) *comparada*(*s*) *da educação*. Brasília: Líber Livro/ed. UFRN, 2009, p. 346.
[39] BURKE, P. *A escola dos* Annales (*1929–1989).* A revolução francesa historiográfica. São Paulo: ed. UNESP, 1997, p. 32–3.
[40] SAVIANI, 2001, p. 8.

permita escapar ao perigos; mas de modo algum deve estimular um abandono da história comparada.

Cremos que esses esclarecimentos delineiam não só o campo que esta pesquisa adentrou, mas também os procedimentos metodológicos — histórico-comparativos — que, diz Franco,

> Permite[m] buscar as diferenças entre os países partir dos processos históricos mais amplos (compreender a história como processo), e reconstruí-las como parte de uma determinada realidade que é sempre complexa, aberta às transformações sob a ação dos sujeitos sociais (utilizar a história como método).[41]

Aqui, a palavra "países" poderia ser lida como estados ou regiões pertencentes à dada nação, mas que guardam especificidades sociais, políticas e econômicas que os singularizam em cada momento do processo histórico, sobretudo na nação brasileira, cujas dimensões geográficas extensas podem isolar municípios e estado do todo que a constituiria.

Compreender a história como processo significa ir além da narrativa linear em que grandes fatos — fatos heroicos — sucedem-se sem vinculação de causa e efeito com fatos "menores". Tomá-la como processo é entendê-la como algo resultante de relações sociais complexas que mostram o ser humano em sua totalidade, como ser que não só é formado pela sua cultura, como também formador desta; um ser relacional real, e não abstrato. Tomar a história nesses termos supõe negar a linearidade de fatos singulares e isolados porque seu processo se desdobra numa teia de relações multifacetadas em que avanços e retrocessos compõem a realidade porque esta é dinâmica. Portanto, essa lógica da história como processo subjaz à análise procedida com o objetivo de compreender a escola primária no Brasil mediante estudos integrados que possam ampliar as análises histórico-comparativas desse nível escolar em três estados no período 1890–1930.

A hipótese subjacente a esta tese é que houve dissonância entre os princípios externalizados nas mensagens dos presidentes dos três estados em relação à realidade concreta da educação. Tal desacordo — entre discurso e realidade — impactou na própria disseminação do ideário republicano manifestado nas mensagens, na legislação e na imprensa. Essa hipótese ganha consistência quando confrontamos as proposições republicanas presentes na documentação consultada com os números manifestados por essa mesma documentação. Por isso, podemos asseverar que a educação não possibilitou concretizar as ideias republicanas no âmbito dos três estados em estudo. Tendo em vista essa hipótese, indagamos

[41] FRANCO, 2002, p. 199.

as fontes documentais (mensagens dos presidentes dos estados) relativamente a estratégias de desenvolvimento escolar, à estruturação de programas escolares e aos métodos de ensino.

As indagações permeiam o âmbito *intraescolar*: trabalho didático na escola (entendida como prédio e mobiliário, alunos, matrícula e frequência, programa, currículo e material escolar, formação de professores); as modalidades de escolas; o funcionamento e a aplicação/demanda de amparo financeiro. As indagações permeiam também o âmbito *extraescolar*: a política educacional, a constituição do ensino primário público pelo estado/pela prefeitura — seu papel e sua atuação; a organização do trabalho pedagógico; o orçamento para educação; a inspetoria do ensino — inspeção e fiscalização no ensino primário, assim como sua administração, em SP, PR e RN; a relação entre estado, município, câmaras municipais e caixa-escolar; republicanismo *versus* federalismo — estado e sociedade: a importância do Estado para a educação pública e o papel dos municípios; dentre outros pontos.

O trabalho com as fontes ocorreu em três etapas: uma de fundamentação teórico-metodológica e de identificação e coleta de dados; outra de elaboração de análises; por fim, a de apresentação de resultados. A primeira etapa incluiu visitar o arquivo público dos três estados, que ofereceu subsídios privilegiados à coleta de dados (identificação e seleção); também úteis, mas em proporção menor, a Biblioteca do Paraná e o Instituto Geográfico Histórico do Rio Grande do Norte ofereceram materiais importantes. A coleta de informações permitiu agrupar documentos relativos às mensagens dos presidentes e a legislações afins como focos de investigação da pesquisa. A segunda etapa supôs fundamentação teórica e metodológica para ancorá-la cientificamente, isto é, para definir categorias de análise. Na terceira etapa, tais categorias foram associadas analiticamente com os dados coletados para ser selecionadas à luz da organização educacional dos estados, a qual constitui o campo de problematização e elaboração desta tese, que se estrutura em quatro capítulos.

O capítulo 1 apresenta conceitos centrais na organização político-educacional, a saber: Estado, federalismo e educação, discutidos com o objetivo de analisar encaminhamentos na esfera econômica, política, social e constitucional da Primeira República, sobretudo no cenário educacional. O capítulo 2 expõe aspectos contextuais econômicos, políticos e demográficos associáveis com a educação e a expansão escolar nos três estados em estudo, sobretudo no que se refere ao problema do analfabetismo e da alfabetização. O capítulo 3 trata da difusão das unidades escolares, tendo mensagens de presidentes que reiteram a ideia de ampliação do número de escolas para disseminar a escola primária em resposta à urgência de uma tomada de providência. O capítulo 4 apresenta as relações entre professor, inspeção

escolar e orçamento: o financiamento da escola primária pública graduada; a inspeção do ensino e os professores tratados nas mensagens dos presidentes, assim como pela legislação educacional.

Em suma, esta tentativa de construir uma compreensão histórico-comparativa da escola pública primária destaca o alinhamento de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte ao regime político republicano; e isso se mostra na educação pública que erigiram, mediante uma escola que propagava valores, concepções, princípios e propósitos que embasavam a formação ideológica e a construção do novo regime, sobretudo sua ação reformista: marco inicial da educação do Estado. O mapeamento da constituição do ensino primário em cada estado possibilita analisar o valor da educação primária ao ser incorporada pelo ideário republicano e se projetar no discurso de quem defendia a República.

CAPÍTULO

1

Estado, federalismo e educação: princípios da organização política educacional

Os encaminhamentos e desdobramentos na esfera econômica, política, social e constitucional no Brasil da Primeira República[42] oferecem possibilidades promissoras para analisar as relações entre Estado, federalismo e educação. Num enfoque educacional-histórico, permitem, por exemplo, acompanhar o desenvolvimento do debate sobre a escola pública primária pela leitura contextualizada de mensagens oficiais e da legislação, tais quais aquelas que compõem o objeto de estudo central da pesquisa aqui descrita, a saber: mensagens de presidente de estado e leis publicadas entre 1890 e 1930 no Paraná, no Rio Grande do Norte e em São Paulo. Como objeto de estudo central, esses documentos permeiam o corpo desta tese, onde são discutidos segundo enfoques distintos. Neste capítulo, são analisadas associadamente à concepção de Estado e à compreensão das ações deste em prol da educação para tentarmos entender a lógica de organização educacional em estados federados. Tais considerações supõem discorrer sobre o federalismo, em especial sobre como a federação,[43] a centralização e a descentralização[44] permeiam — como categorias importantes — o conjunto das discussões em âmbito macro para as especificidades micro do Estado no contexto da educação.

---

[42] A república é uma forma de governo que se associa com a representação popular eleita pelo voto e, em diversos graus, com princípios da democracia liberal. Na Europa pré-século XVII, o termo designava Estado bem organizado. Sua antítese histórica e central é a monarquia. SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986, p. 1.066.

[43] Formada por elementos federados, a federação pode ter poder central sobre várias organizações coligadas com fins comuns. Em direito político, federação é sinônimo de Estado federal, que reúne vários estados federados. SÁNCHES, A. L. *Lecciones de derecho político*. 6. ed. Granada: Prieto, 1959 apud SILVA, 1986, p. 469.

[44] O problema da centralização e descentralização permeia a organização do Estado. "Temos centralização quando a quantidade de poderes das entidades locais e dos órgãos periféricos é reduzida ao mínimo indispensável, a fim de que possam ser considerados como entidades subjetivas de administração. Temos, ao contrario, descentralização quando os órgãos centrais do Estado possuem o mínimo de poder indispensável para desenvolver as próprias atividades"; trata-se, então, de avaliar os instrumentos jurídicos pelos quais, respectivamente, podem ser valorizados. BOBBIO, N. *Dicionário de política 1*. Brasília: ed. UNB; Imprensa Oficial São Paulo, 1998, p. 330. CD-ROM

1.1 **A noção de Estado**

A etimologia da *palavra* estado dá pistas à compreensão do *conceito* de Estado — objeto da ciência política. A palavra remete ao latim *status*: estar firme, em situação permanente de convivência e ligada à sociedade política. A origem latina leva à conotação de estabilidade, em geral oposta à de movimento, transformação; e se associa facilmente à ideia de permanência — como a das instituições do Estado resistentes a mudanças que desestabilizam leis e desorganizam a composição de órgãos de governo. A ideia de estabilidade se associa, ainda, à significação da palavra em dicionário, onde seus sentidos são fixos, isto é, estáveis, porque as palavras são tomadas isoladamente, fora de contextos frasais e textuais. (É cabível supor que a significação das palavras se ajuste e se amplie conforme a combinação entre elas para formar sentidos mais amplos como a frase, o parágrafo e o texto.)

A noção de Estado permeia áreas distintas do conhecimento, e sua significação se constrói conforme o uso que se faz dela em reflexões filosóficas e teóricas — críticas e analíticas. Por exemplo, dos dicionários de filosofia deriva-se a noção de Estado como emancipação de um povo que compartilha o mesmo passado e almeja o mesmo futuro, que se reconhece e se sente irmanado em tradições e aspirações comuns. Aqui, Estado traduz Nação.[45] Na literatura de áreas como as ciências políticas, parece haver certo consenso quanto à ideia de Estado como conjunto organizado de instituições que regem a sociedade civil e a definem como agrupamento de pessoas cuja vida e conduta se submetem a leis e governos; noutras palavras, "[...] pessoas que vivem num território definido, organizado de tal modo que apenas algumas delas são designadas para controlar direta ou indiretamente, uma série mais ou menos restrita de atividades desse mesmo grupo".[46] Tal concepção, segundo Kolb, sofre do mesmo mal que os conceitos e as concepções em geral: ser ampla aqui e restrita ali.

Se a conotação sociológica da palavra estado ganha projeção na ciência política, que vê o Estado como órgão determinante ou proporcionador da liderança política, convém salientar que a divulgação do vocábulo *Status* — esclarece Norberto Bobbio[47] — coube a Maquiavel, em especial nesta passagem de *O príncipe*: "Todos os Estados, todos os domínios

---

[45] JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996, p. 90–1; LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999, p. 340–1.

[46] KOLB, W. L. Estado. In: SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1986, p. 416.

[47] BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade*: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, p. 65.

que imperaram e imperam sobre os homens, foram e são repúblicas ou principados".[48] Bobbio esclarece, porém, que divulgar não pressupõe introduzir, pois estudos sobre a terminologia e o uso da palavra nos séculos XV e XVI "[...] mostram que a passagem do significado corrente do termo *Status* de 'situação' para 'Estado' no sentido moderno da palavra, já ocorrera através do isolamento do primeiro termo da expressão clássica *status republicae*".[49]

Nos séculos XVI e XVII, o conceito de Estado[50] se consolidou, ou seja, tornou-se realidade, sobretudo na França, Inglaterra, Espanha e em Portugal, onde a unificação ocorreu primeiramente. Esse período seria o alvorecer da era moderna, por isso se diz que o conceito é moderno. É claro: antes de surgir o Estado moderno houve outras formas de governo e exercício de poder, bem como o Estado não deixou de ser nomeado como "política" — quiçá em razão de sua origem como ordenamento político: a polis;[51] igualmente, houve outras ideias associáveis, a exemplo do tratado político intitulado *La Republique* — a república — de Jean Bodin,[52] autor do fim do século XIV cujo texto enfoca todas as formas de Estado, e não só a de Estado republicano em sentido estrito.

Uma vez consolidado como tal, o Estado se tornou questão de jurisdição e legislação aceita e debatida universalmente por pensadores do direito público. O Estado tem sido definido segundo três elementos constitutivos: "[...] o povo, o território e a soberania".[53] O Estado soberano — diria Jean Jacques Rousseau — "[...] transmit[e] seu poder, mas não sua vontade".[54] Mais que isso, supõe a existência do agrupamento de membros associados denominado povo que advém da soberania, à qual uns se submetem como súditos. Nessa lógica, cada pessoa pode ter "[...] uma vontade particular, contrária ou diversa da vontade geral que tem como cidadão, mas será fiel ao Estado por reconhecê-lo como ente de razão, cada indivíduo usufruirá os direitos que lhe cabem como integrante do corpo coletivo".[55] Talvez por isso a sociologia veja o Estado como instituição que organiza a vontade de um

---

[48] MACHIAVELLI, N. *O príncipe*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro. Fac-similie da edição de 1532 de *O príncipe*, p. 27–37.
[49] BOBBIO, 2011, p. 65–6.
[50] "O que 'Estado' e 'política' tem em comum nas observações deste autor (e é inclusive a razão da sua intercambialidade) é a referencia ao fenômeno do poder. Do grego, 'Kratos', 'força', 'potência', e 'arché', 'autoridade' nascem os nomes das antigas formas de governo, 'aristocracia', 'democracia', 'oclocracia', 'monarquia', 'oligarquia'. Todas as palavras foram gradativamente sendo forjadas para indicar formas de poder, 'fisiocracia', 'burocracia', 'partidocracia', 'poliarquia', 'exarquia' etc. Não há teoria política que não parta de alguma maneira, direta ou indiretamente, de uma definição de 'poder' e de uma analise do fenômeno do poder" — ver: BOBBIO, 2011, p. 76–7.
[51] BOBBIO, 2011, p. 76.
[52] BODIN, J. *Six livres de les*. La République, Du Puys, Paris (trad. It. parcil Uted, Turim 1964) apud BOBBIO, 2011, p. 66.
[53] BODIN, 1964, p. 94.
[54] ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983, p. 108.
[55] ROUSSEAU, 1983, p. 35–6.

povo politicamente constituído — seus interesses coletivos. Isso indicaria "[...] que o poder coercitivo do Estado está de alguma forma relacionado com a vontade popular e que o povo possui interesses ou propósitos comuns".[56]

De imediato, a proximidade entre os sentimentos de um povo e o valor de solidez atribuída a suas instituições não impede o uso do termo Estado-nação ou Estado nacional. Na filosofia moderna — a que historicamente começa com Hegel —, o Estado derivou da existência mesma do agrupamento, que ele representa. Contudo, neste momento seria prematuro insistir no vínculo entre vontade do povo e exercício estatal do poder; convém, antes, avançar no entendimento histórico dos fins e das funções do Estado. Para isso, recorremos a abordagens histórico-políticas que possam subsidiar uma compreensão das relações entre Estado e educação republicana. Um ponto de partida recorrente para entender teoricamente a concepção de Estado — suas finalidades e funções — é o pensamento de Norberto Bobbio: autor que se inquieta com o nome Estado e as ações que este introduziu em sua feição moderna, ou seja, diferente de sua feição feudal.

1.2.1 *Estado segundo abordagens histórico-políticas*

Nos primórdios da era moderna, o Estado obedecia não só a uma reivindicação de clareza lexical, mas também à necessidade de encontrar um novo nome para uma nova realidade que se apresentava — a do Estado precisamente moderno — para traduzir uma forma de ordenamento tão diferente das formas anteriores, que não poderia mais permanecer com os nomes antigos. Isso porque é na experiência marcada pela ambiguidade de um mundo em transformação que a modernidade se expressa, mais que na transformação das bases materiais das sociedades. O contexto moderno do Estado se traduz assim nas palavras de Marshall Berman: "[...] um ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas ao redor, mas ao mesmo tempo ameaça destruir o que temos, tudo o que sabemos, tudo o que somos".[57] Nesse contexto, a ordem social e a concentração de poder de comando de dado território, segundo Bobbio, cabe ao Estado: instituição a que a política se restringe. O Estado moderno se preocupa em organizar e controlar as ações do povo. Dentre historiadores, juristas, escritores e políticos que refletem sobre esse período há certo consenso de que se trata de realidade desconhecida e cuja palavra que lhe nomeia seria só um indicador, a ponto de se poder falar em Estado só para formações

[56] SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1986, p. 416.
[57] BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 15.

políticas nascidas da crise da sociedade medieval, e não para ordenamentos precedentes. Igualmente, a concepção de Estado não pode ser tida como universal porque este indica e delineia uma forma apenas de ordenamento político.

Bobbio data o desdobramento do Estado moderno nestes termos: teria surgido na "[...] Europa no século XIII até o fim do século XVIII, ou ainda no começo do XIX, na base de pressupostos e motivos específicos da história européia [...]"; depois teria se "[...] estendido — libertando-se, de certa maneira, das suas condições originais e concretas de nascimento — a todo o mundo civilizado".[58] Enquanto parte da civilização desse mundo estava na construção de um conhecimento científico que culminaria na chamada Revolução Científica — também na Europa —, a necessidade de civilizar o homem brasileiro era parte do contexto local, e à educação caberia afirmar o conhecimento como forma de o Estado controlar a população via escolarização no período republicano. No fluxo das transformações no cenário internacional, autoridades políticas brasileiras nos primórdios do regime republicano voltaram sua crítica à ordem regente da sociedade imperial, então tida como atrasada, retrógrada, cheia de mazelas do período colonial e escravagista; empenharam-se para conceber e concretizar um Estado moderno com reformas e tentativas de regenerar e civilizar a sociedade e o país.

O Brasil moderno da Primeira República — diz Raymundo Faoro — alinhava-se a uma ideologia articulada com

> [...] padrões universais, irradiados da Inglaterra, França, e Estados Unidos, confortando a consciência dos ocidentalizadores, modernizadores da sociedade e da política brasileira muitas vezes enganados com a devoção sem exame aos modelos. Ser culto, moderno, significa, para o brasileiro do século XIX e começo do século XX, estar em dia com as idéias liberais, acentuando o domínio da ordem natural, perturbada sempre que o Estado intervém na atividade particular. Com otimismo e confiança será conveniente entregar o individuo a si mesmo, na certeza de que o futuro aniquilará a miséria e corrigirá o atraso.[59]

Com efeito, essas ideias permeiam a obra *A construção da ordem* de José Murilo de Carvalho, para quem "O Estado moderno europeu cresceu a partir do século XIII num movimento de implosão política sobre cujas características gerais há consonância entre autores de distintas persuasões".[60] Suas características essenciais seriam a ordem legal, a burocracia, a jurisdição compulsória sobre um território e o domínio da autenticidade da força do Estado.

---

[58] BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política I*. Brasília: ed. UnB, 1998, p. 425.
[59] FAORO, R. *Os donos do poder*: formação do patronato político brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008, p. 567.
[60] CARVALHO, J. M. *A construção da ordem*: a elite política imperial; teatro de sombras; a política Imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1996, p. 23.

Todavia, importa saber se, subjacente à "devoção sem exame" ao modelo europeu ou norte-americano, já havia uma concepção de Estado, ou se esta se constituiu à época da modernização. Saber isso pressupõe uma definição de Estado que denote análises, seja mais extensas, seja mais restritas, pois a escolha de uma concepção depende de critérios e fatores; por exemplo: é provável que, quanto mais conotações determinada concepção suscite, mais se reduza o campo denotado por ela. Bobbio pode ser mais esclarecedor aqui; segundo ele,

> Quem considera como elemento constitutivo do conceito de Estado, também um certo aparato administrativo e o cumprimento de certas funções que apenas o Estado moderno desempenha, deverá necessariamente sustentar que a polis grega não é um Estado, que a sociedade feudal não tinha um Estado etc. O problema real que deve preocupar todos os que têm interesses em compreender o fenômeno do ordenamento político não é portanto o de saber se o Estado existe apenas a partir da idade moderna, mas sim o de saber se existem analogias e diferenças entre o assim chamado Estado moderno e os ordenamentos políticos precedentes, se devem ser postas em evidencia mais umas do que outras, qualquer que seja o nome que se queira dar aos diversos ordenamentos.[61]

Se assim o for, então a existência do Estado moderno europeu como figura de organização do poder se alinha a uma história produzida e, como tal, caracteriza-se por conotações que o tornam diverso de outras formas de organização do poder também historicamente determinadas e interiormente homogêneas. Um dado fundamental nessa distinção está,

> Sem dúvida, na progressiva centralização do poder segundo uma instância sempre mais ampla, que termina por compreender o âmbito completo das relações políticas. Desse processo, fundado por sua vez sobre a concomitante afirmação do princípio da territorialidade da obrigação política e sobre a progressiva aquisição da impessoalidade do comando político, por meio da evolução do conceito de *officium*, nascem traços essenciais de uma nova forma de organização política: precisamente o Estado moderno.[62]

Há autores que se referem ao caráter de centralização do Estado como algo válido — em especial no nível histórico-institucional —, como marcadamente "politológico" e como monopólio da força legítima. Nessa lógica, mais que o dado funcional e organizativo, a centralização seria "[...] evidência tipicamente política da intenção de superação do policentrismo do poder, em favor de uma concentração do referido poder, em um interesse tendencialmente unitário e exclusivo".[63]

A consolidação do Estado moderno permeia o conflito do sistema policêntrico e complexo dos senhores feudais, que se aproxima do Estado territorial, centralizado e unitário

[61] BOBBIO, 2011, p. 69.
[62] BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 426.
[63] BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 426.

graças à racionalização da administração do domínio e ao preparo político resultante do desenvolvimento das condições histórico-materiais. A ordem prescrita pelo Estado moderno se estabiliza como projeto racional da humanidade em volta de seu destino terreno como ordem política, conforme diz Bobbio. "[...] a passagem do Estado de natureza ao Estado civil, não mais é do que a tomada de consciência por parte do homem [...] das suas capacidades para controlar, organizar, gerir e utilizar esses condicionamentos para sua sobrevivência e para seu crescente bem-estar."[64] Esse movimento sugere que o homem busca organizar as relações sociais como variante do modelo universal de Estado, detentor do monopólio e da força legítima.

No Brasil, a concepção de Estado como ordenamento político abraçada pela elite se valeu do liberalismo europeu nos segmentos político, econômico e educacional, dentre outros. Mas os brasileiros adotaram os princípios liberais não sem ajustá-los a sua realidade.

1.3 **Brasil republicano**

A mudança de império para república como sistema de governo constituiu um arcabouço legal entre 1889 e 1930. Em parte, porque países afetados pelo iluminismo tiveram de lidar com teorizações modernas do Estado revolucionárias que delinearam o problema da transposição de ideias para as situações singulares de cada estado brasileiro, que ocorreu diferentemente entre si; em parte, porque até os anos 1850 a elite incluía majoritariamente burocratas educados em Coimbra e influenciados pelo Estado português; e essa formação constituiu um consenso mínimo nessa elite quanto às opções políticas adotadas para concretizar o Estado imperial. Homogeneamente educada segundo a tradição do absolutismo lusitano, essa elite com sua participação na burocracia estatal reiterava o fortalecimento do Estado rumo a sua hegemonia, não só como valor político; também como interesse material legítimo.

Embora a aristocracia fosse burocrata, como quer Faoro, esta não se compunha só de "[...] funcionários públicos; [...] essa classe forma a sua base, à qual adere, por aliança ou de dependência, toda a camada superior da sociedade brasileira".[65] Eis por que se diz que a existência de padrinhos — patronos — era essencial à organização política e à distribuição e ao exercício de cargos públicos. Aos poucos, profissionais liberais, sobretudo advogados formados no Brasil, tomaram o setor burocrático. No dizer de Leôncio Basbaum, "[...] os intelectuais e membros das profissões liberais, não chegavam a construir uma subclasse, eram,

[64] BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 428.
[65] FAORO, 2008, p. 447.

todavia, no nosso país uma camada ou categoria social à parte".[66] A maioria dos intelectuais — escritores, médicos, advogados e jornalistas — incluía funcionários públicos, que constituíam a inteligência nacional — a elite literária.

Se, como quer Fernando H. Cardoso, "[...] no terceiro quartel do século passado havia uma população urbana diferenciada, letrada e burocrática que deveria pensar na opinião pública da época";[67] também havia uma parte não burocrática: grandes proprietários de terras e de escravos cujos interesses em geral — diria Basbaum — divergiam dos interesses provinciais; muitas vezes, as divergências redundavam em conflitos traduzidos em rebeliões e na formação de partidos políticos. Como a terra era a fonte-chave de riqueza e poder, os proprietários — às vezes nobres portugueses empobrecidos — recuperaram o antigo prestigio.

Num contexto em que predominava o trabalho escravo, as relações materiais de força eram normais, a exploração se concretizava sem subterfúgios, e os não escravizados se relacionavam guiados não pela força, mas pelo favor: sustentação da liberdade. Permeando as ideias práticas que estabeleciam as relações entre esses homens livres, o liberalismo foi incorporado à prática do favor em prol de interesses particulares. "Entre a carreira política e a dos empregos há uma conexão íntima e necessária, servindo o Estado como despenseiro de recursos, para o jogo interno da troca de vantagens" — diz Faoro.[68] Também Roberto Schwartz tateia essa questão na "[...] professada universalidade dos princípios, que transformava em escândalo a prática geral do favor. Que valiam, nestas circunstâncias, as grandes abstrações burguesas que usávamos tanto, estas não descreviam a existência — mas nem só disso vivem as idéias".[69]

Ainda compunham o cenário social imperial escravos que formavam a sustentação do Estado, pois a agricultura de exportação de base escravista era fonte de renda, arrecadada de impostos. Curiosamente, se era a escravidão que fornecia os braços exigidos pela lavoura, esta afirmava um lugar para a divisão internacional do trabalho, isto é, afirmava a presença do Brasil entre nações tidas como civilizadas; e tal incoerência se replicava na impossibilidade de participação. Segundo Basbaum, "[...] as classes mais pobres, os poucos operários, os libertos, o pequeno funcionalismo, os militares, não

---

[66] BASBAUM, L. *História sincera da República*. São Paulo: Alfa Omega, 1975–6, São Paulo, 1986, p. 149.
[67] CARDOSO, F. H. Dos governos militares a Prudente–Campos Sales. In: FAUSTO, B. (Dir.). *História geral da civilização brasileira*. O Brasil Republicano. V.1: estrutura de poder e economia (1889–1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 17.
[68] FAORO, 2008, p. 447.
[69] SCHWARTZ, Roberto. *Seqüências brasileiras.* São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 82.

participavam da vida política".[70] A não participação se manifestava, por exemplo, no veto ao voto de alguns grupos sociais, diga-se, da maior parte da população, como afirma José Murilo de Carvalho:

> Sendo função social antes que direito, o voto era concedido àqueles a quem a sociedade julgava poder confiar sua preservação. No Império como na República, foram excluídos os pobres, (seja pela renda, seja pela exigência da alfabetização), os mendigos, as mulheres, os menores de idade, as praças de pré, os membros de ordens religiosas. Ficava fora da sociedade política a grande maioria da população. A exclusão dos analfabetos pela Constituição republicana era particularmente discriminatória, pois ao mesmo tempo se retirava a obrigação do governo de fornecer instrução primária, que constava do texto imperial. Exigia-se para a cidadania política uma qualidade que só o direito social da educação poderia fornecer e, simultaneamente, desconhecia-se este direito. Era uma ordem liberal, mas profundamente antidemocrática e resistente a esforços de democratização.[71]

O veto constitucional ao voto de analfabetos — reiterado pelo governo — suscitou debates, sobretudo quanto à condição de saber ler e escrever, que instigou, entre os interessados em ampliar a educação, o desejo de promover a educação pública elementar. Talvez subjacente a esse desejo estivessem certas condições empíricas: analfabetismo em massa, uma massa de escravos e uma massa livre mas desfavorecida para arcar com a instrução particular: agregados, sitiantes e pequenos posseiros explorando, em especial, a agricultura de exportação. Noutros termos, habitavam o meio rural, por si só carente de salas de aulas formais.

Desses analfabetos, o processo político excluía a maioria, diga-se, anulava parte de sua condição de livre, porque tolhia sua liberdade de escolher políticos e ser escolhida como políticos. É provável que por trás daquele desejo estivesse a constatação de incoerências; por exemplo, o fato de a Constituição de 1824 citar a Declaração dos Direitos do Homem, que despreza a escravidão e afirma a capacidade de ler e escrever como requisito à participação do processo político, interna e externamente. Afinal, o ideário republicano projetava o país como capaz de se alinhar a repúblicas europeias onde já se falava, por exemplo, em segunda revolução industrial.

Convém dizer que essa presença da elite como classe mais apta a abraçar com êxito a construção do Estado moderno teve implicações no tipo de dominação à época. Havia conflitos entre setores da propriedade rural que motivaram discussão sobre a lei de terras e a abolição, quiçá para evitar que se transformassem em ameaça ao sistema de poder. Ora, à modernização subjaziam interesses alinhados ao sistema de produção industrial tendente a

---

[70] BASBAUM, 1986, p. 149.
[71] CARVALHO, J. M. *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 44–5.

orientar, o quanto antes, a produção do campo para a economia de base industrial. Dito de outro modo, aos desejos reformistas da elite se impunha o conservadorismo de outra categoria dominante, com a qual era preciso coligar, em especial com elementos e concepções mais retrógrados, para programar reformas. Daí a dificuldade de fazer o sistema vigente acompanhar as mudanças na mentalidade política; mais que isso, evitar divergência entre os setores civil e militar. Talvez por isso haja quem, como Faoro, afirme que nessa estrutura estamental uma minoria governa; ou seja: poucos administram, controlam e lançam modelos de conduta a muitos. Os grupos que detêm o poder não o exercem em nome da maioria.

Nessa lógica de domínio e comando — superior e inacessível — restritos a uma camada, "[...] mesmo quando ainda não se consagram os princípios democráticos [...]", não há "[...] o governo isolado, absolutamente alheio ao povo o recíproco influxo entre a maioria e a minoria".[72] Isso porque a noção de Estado — como vimos — supõe propósitos particulares, cuja concretização prevê se alinhar a outras instituições e outros grupos que detêm algum controle, também com interesses próprios, a exemplo da Igreja e dos capitalistas. Se assim o for, então permeiam a formação do estado republicano brasileiro nuances políticas que oferecem lastro para compreender tanto como questões de amplitude nacional se reverberavam na escola primária nos estados quanto a contribuição da educação para afirmar um novo estado de coisas.

1.3.1 *Nuances políticas da Primeira República*

Igualmente, a passagem do império à República expôs divergências nos fatos políticos. A política então se fortalecia como campo de atuação da ideologia: justificação racional da organização do poder; instrumento clássico estabelecido pelos regimes políticos constituídos no mundo moderno. Segundo Murilo de Carvalho, em busca de fixar ideias e conquistar a liderança do novo regime havia, ao menos, três correntes políticas em disputa pelo poder: o liberalismo à americana (em que o interfere o mínimo na vida do cidadão); o jacobinismo à francesa (em que governo é mediado pela participação direta do cidadão); e o positivismo. "As três correntes combateram-se intensamente nos anos iniciais da República, até a vitória da primeira delas, por volta da virada do século";[73] a disputa entre os grupos expunha interesses diversos e divergências nas formas de organizar a República. Ainda segundo esse autor, as justificativas ideológicas tinham

[72] FAORO, 2008, p. 107–8.
[73] CARVALHO, J. M. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990, p. 9.

elementos que buscavam ultrapassar o plano discursivo pelo foco no cientificamente demonstrável e pensando em modelos de república e formas de organizar a sociedade. A corrente do jacobinismo idealizava a soberania popular clássica, a utopia da democracia direta, do governo pela participação direta de todos os cidadãos; era uma "[...] alusão aos radicais voltados à massa humilde na Revolução Francesa, como Silva Jardim e Lopes Trovão, adeptos de uma República popular e amplamente democrática".[74] Os liberais idealizavam uma sociedade constituída por indivíduos autônomos cujos interesses seriam combinados pela mão invisível do mercado; noutros termos, cabia ao governo interferir o menos possível na vida dos cidadãos.

Para Luiz Roberto Lopez, os liberais venceram a disputa, pois os republicanos signatários do manifesto de 1870[75] Saldanha Marinho, Quintino Bocaiúva, Rui Barbosa e outros que queriam uma "República liberal, federalista, sem leis sociais e representativa da oligarquia rural, especialmente a cafeeira. Após os tumultos iniciais, viria a hegemonia do grupo liberal, oligárquico, civil e federalista".[76]

Mudar o governo e instalar uma nação era *um* desafio aos republicanos; *outro* desafio era superar as visões distintas em cada grupo quanto às soluções necessárias para aplacar problemas tidos como graves, a exemplo do analfabetismo; uma dessas visões seria a dos proprietários rurais, sobretudo paulistas, segundo Carvalho. Com efeito, São Paulo tinha, "[...] desde 1873, o partido republicano mais organizado do país",[77] formado basicamente por donos de terras. Talvez por isso Leôncio Basbaum afirme que na República uma aristocracia "[...] começa a surgir na vida econômica e social do país: a aristocracia do café, mais rica, mais poderosa, mais agressiva. A sua intervenção na vida política iria dar-nos a República".[78] Também por isso talvez Faoro diga que "[...] o liberalismo político casa-se harmoniosamente

[74] LOPES, L. R. *Uma história do Brasil República*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 14.
[75] Em 1870, surgiu no Rio de Janeiro o jornal *A República*, fruto da aproximação entre grupos pequenos contrários à monarquia que começavam a se agitar na capital e em Minas Gerais. O primeiro número, de 13 de dezembro, publicou, a pedido do Partido Republicano do Rio de Janeiro, o "Manifesto republicano", que se projetou na história da proclamação da nova forma de governo. Redigido — é provável — por Quintino Bocaiúva, dissidente do Partido Liberal que, com Joaquim Saldanha Marinho, formou o Clube Republicano, esse manifesto representava os interesses de advogados, jornalistas, médicos e outros profissionais da classe média insatisfeitos com sua representação no jogo político de conservadores e liberais. O documento exprimia a opinião de que o regime monárquico era "instituição decadente", por isso propunha estabelecer uma federação baseada na independência das províncias e em sua elevação à categoria de estados ligados pelo vínculo de nacionalidade e solidariedade. O manifesto se tornou marco simbólico do início da campanha contra a monarquia
[76] LOPES, 1997, p. 15.
[77] CARVALHO, 1990, p. 24.
[78] BASBAUM, 1986, p. 236.

com a propriedade rural, a ideologia a serviço da emancipação de uma classe da túnica centralizadora que entorpece".[79]

Após a expansão da cafeicultura em São Paulo, esse estado se sentia sufocado pela centralização monárquica; alegava-se que esta impedia a participação do povo na implantação do governo e no governo, assim como na Constituição à luz de interesses individuais. Os republicanos paulistas que pensavam na República viram como ideal o modelo republicano dos Estados Unidos, por que lhes convinha o significado individualista do acordo social; era conveniente — diria Carvalho[80] — a ênfase na organização do poder; não só porque estava na tradição daquele país, como também pela preocupação com a ordem social e política, característica de uma classe de ex-senhores de escravos.

Destaca-se, então, o modelo de federação norte-americana. Como afirma Carvalho,[81] tal modelo foi bastante vitorioso na Constituição de 1891, pois convergia para os interesses dos proprietários rurais, cujo poder se concentrava em províncias centrais como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul — não por acaso, as principais. Boris Fausto dá mais propriedade a essa ideia:

> Os representantes políticos da classe dominante das principais províncias São Paulo e Minas Gerais e Rio Grande do Sul defendiam a idéia da República federativa, que assegurariam um grau considerável de autonomia às unidades regionais. Distinguiam-se, porém, em outros aspectos da organização do poder. O PRP e os políticos mineiros sustentavam o modelo liberal. A base da República seria constituída de cidadãos, representados na direção do Estado por um presidente eleito pelo Congresso. Os republicanos gaúchos eram positivistas.[82]

Se, como se pode inferir dessa passagem, o federalismo era mudança mais significativa que vislumbraram no regime republicano, também mostrava que, mesmo após a abolição, perduraram "desigualdades profundas" e a "concentração do poder" na mão de poucos e em poucos lugares; daí o liberalismo adquirir "[...] um caráter de consagração da desigualdade, de sansão da lei do mais forte".[83] Com o presidencialismo, estava o "darwinismo" republicano, ou seja, o republicanismo como regime mais apto a governar, que tinha nas mãos "armas" dos instrumentos ideológicos e políticos para constituir um regime autoritário. Para Basbaum, "A idéia da República se confundia com palavras grandiosas [...]

---

[79] FAORO, 2008, p. 107–11.
[80] CARVALHO, 1987, p. 44–5.
[81] CARVALHO, 1990, p. 25.
[82] FAUSTO, B. *História do Brasil*. 5. ed. São Paulo: ed. USP: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1997, p. 245.
[83] CARVALHO, 1990, p. 25.

liberdade, democracia, progresso";[84] e a proclamação não foi anseio popular, geral; antes, "A República era aspiração de uma parte intelectualizada das classes médias, nada mais".[85]

Acrescente-se a esse cenário a preocupação com reorganizá-lo em razão da quase ausência de hierarquias sociais. Ora, não houve revolução antes; nem a abolição aplacou as diferenças profundas da sociedade, tampouco o desejo da classe dominante de se manter no poder. Subjacentes ao movimento republicano estavam interesses de grupos distintos: escravocratas e abolicionistas, militares e civis, latifundiários e pequenos comerciantes, estudantes e profissionais liberais. No dizer de Basbaum, mais significativo era "[...] o grupo dos republicanos escravocratas e latifundiários de São Paulo, (e também em ponto menor, de Minas e da Província do Rio de Janeiro)"; igualmente preponderantes no Partido Republicano desse estado,[86] os produtores de café não se iludiam com as ideias de liberdade e democracia então apresentadas; viam-nas como meras expressões simbólicas; nada mais.

Se, conforme Carvalho, "A idéia de povo, de pátria tinha mérito de unir a todos, evitando embaraços [...] de certos setores que lutavam por uma ampliação da cidadania",[87] a diversidade de interesses impunha um desafio: desenvolver o país mediante alianças distintas, sobretudo com aqueles que se alinhavam ao positivismo. Os positivistas viam, por exemplo, a atração dos militares por assuntos da República como irônica: "[...] retratava uma contradição, o governo militar seria uma retrogradação social" — diria Carvalho.[88] Os militares tinham formação técnica (isto é, elementar, diferente da formação dos políticos) oposta à formação da elite civil, que, guiada por positivistas, enfatizava a ciência e o desenvolvimento industrial; mas, como parte do Estado, os militares "[...] não podiam dele [do Estado] prescindir como instrumento de ação política. A idéia de ditadura republicana tinha para eles um forte apelo, embora na América Latina pudesse aproximar-se perigosamente da defesa do caudilhismo militar".[89] Eis por que a República começou com dois governos militares, peculiaridade que observadores estrangeiros, sobretudo europeus, perceberam.

Se no Império a burocracia patriarcal tradicional tinha componentes de domínio suficientemente fortes para suscitar a crítica da imprensa e a ironia, na fase inicial da República foi a ação militar intensa para coibir tentativas de retrocesso na política; isto é, "[...] pela eliminação de um regime que, segundo eles, era dominado por uma elite bacharelesca

[84] BASBAUM, 1986, p. 226.
[85] BASBAUM, 1986, p. 238.
[86] BASBAUM, 1986, p. 227.
[87] CARVALHO, 1987, p. 48.
[88] CARVALHO, 1987, p. 27–8.
[89] CARVALHO, 1987, p. 28.

infensa aos interesses castrenses dos brios militares".[90] A ação militar nesse cenário político se exemplifica com o governo de Floriano Peixoto, o "marechal mão de ferro". Articulado com o Partido Republicano Paulista (PRP), governou de 1891 a 1894, com a visão de que o "o Exército [seria] a medicina para os males da Pátria".[91]

Dentre outras ações, seu governo restabeleceu o império da lei no governo federal a ato contínuo pelo nexo insensível da política e se instigou a derrubar, com apoio das novas oligarquias, os homens de Deodoro nas situações estaduais. Em que pese sua visão militar, Floriano via a República de um modo não coadunável com as forças econômicas; se pretendia construir um governo estável, à estabilidade se agrupavam a centralização e um nacionalismo vago que embasavam, sobretudo no Exército, vale dizer, na mocidade das escolas civis e militares. Dito de outro modo, essa feição do governo não condizia com a chamada república dos fazendeiros: liberal e descentralizada, que não via com bons olhos o apoio do Exército, tampouco manifestações da população urbana do Rio de Janeiro. Mas, segundo Boris Fausto, na presidência de Floriano, "[...] ao contrário do que se poderia prever [...] houve um acordo tático entre presidente e o PRP. As razões básicas foram os riscos, alguns reais, e outros imaginários que corriam o regime republicano".[92]

A elevação de Floriano mudou pouco o quadro político geral do ponto de vista de um sistema estável para assinalar limites e regras ao jogo de domínio. A instabilidade permaneceria. A elite política de São Paulo via em Floriano uma possibilidade-chave de garantir a sobrevivência da República pela centralização do poder; mas havia pontos críticos: "As Forças Armadas continuavam divididas, as dissidências brotavam, a Constituição era ainda apenas no papel, os doutrinários buscaram logo nela motivos para derrubar Floriano".[93]

Nesse contexto, era preciso fortalecer o Poder Executivo da República para não correr o risco de atravessar uma fase mais ou menos prolongada de ditadura. Como quer Boris Fausto, a "[...] autonomia das províncias tinha um sentido suspeito, não só por servir aos interesses dos grandes proprietários rurais como por incorrer no risco de fragmentar o país".[94] Mesmo que Constituição de 1891 tenha estabelecido nuances políticas, o governo federal — também chamado de União — não ficou totalmente sem poderes. A ideia de ultrafederalismo sustentada pelos positivistas gaúchos e combatida pelos militares e paulistas era um risco que, por razões várias, esses setores não queriam correr.

---

[90] CARVALHO, 1990, p. 39.
[91] FAUSTO, 2004, p. 42.
[92] FAUSTO, 1997, p. 254.
[93] FAUSTO, 2004, p. 43.
[94] FAUSTO, 1997, p. 246.

A esse poder se alinhava a força hegemônica de São Paulo e Minas Gerais não só no alto escalão das forças militares, mas também na economia e na política, graças à oligarquia cafeeira, cujas ações podem ter contribuído para a hegemonia política, econômica e social dos estados na Primeira República. Retomar alguns pontos relativos às elites do café pode ser útil para reconhecermos uma eventual contribuição dos produtores para os rumos da República.

1.3.2 *Hegemonia política, econômica e social de base cafeeira*

Findo o período imperial, às elites de extração colonial se alinhou a elite latifundiária: os barões do café, que — diz Lopes[95] — tendia ao setor empresarial, vale dizer, tendia a substituir o trabalho escravo pelo trabalho assalariado do migrante nas lavouras de café. Nessa tendência, São Paulo se destacou com seus cafeicultores; e um fenômeno marcante desse momento foi certa dinâmica na sociedade. "No plano estrutural os processos que mais refletiram esta dinamização foram o crescimento das cidades e as migrações. Assim tomando o período de 1872 a 1920, houve um grau de urbanização do Brasil."[96] O crescimento da população e das atividades urbanas, alimentado pelo capital inglês, ampliou a estratificação social nas áreas do comércio; mas não anulou as velhas oligarquias regionais: pecuaristas do Sul, cafeicultores escravistas do Vale do Paraíba (MG), senhores de engenho do Nordeste. Aos poucos, a aristocracia — "[...] fazendeiros de café, grandes senhores de terras e escravos [...]" — deu lugar ao ideário republicano, "[...] a cada medida ou iniciativa ministerial, orientada pelo trono, contra o sistema servil".[97] O sistema de trabalho escravo permanecia, ao menos na técnica rudimentar de produção — o uso da enxada — e nas relações sociais — ainda incluindo agregados e foreiros, traços do sistema feudal.

Tais quais os senhores de engenho outrora, os fazendeiros de café compunham a classe beneficiada pela riqueza advinda do cultivo cafeeiro — a classe rica, influente. Ainda assim, essa classe constituída após "[...] a estrutura do poder do Império [...]", ainda que com ascendência, acabou "[...] se sentindo um corpo estranho [...]" porque não "[...] dispunham de [...] espaço político, já previamente ocupado".[98] Noutros termos, havia cafeicultores que não detinham o poder em sua província porque aí vigorava o unitarismo como sistema. Talvez por isso o setor cafeeiro paulista tenha empunhado a bandeira do federalismo, diga-se, da autonomia provincial que lhes possibilitaria ter o poder local.

---

[95] LOPES, 1997, p. 7–19.
[96] CARDOSO, 2004, p. 19.
[97] BASBAUM, 1986, p. 226.
[98] LOPES, 1997, p. 8.

Todavia, o federalismo só se concretizou no sistema republicano; e a nova elite veio a se instituir na República por consequência do anseio federalista. A inspiração foi a "República existente nos Estados Unidos, que detinha um sistema Liberal que admitia estabelecer as regras nas relações de trabalho, sem legislação social importuna e Federalista que possibilitava um meio jurídico de controlar o poder local".[99] Assim, o federalismo não só alienou, do Império, o apoio das novas classes dominantes, mas também lhe tornou hegemônicas.

Segundo Boris Fausto, dois marcos histórico-estruturais evidenciaram o desenvolvimento do setor cafeeiro paulista e a política do café na Primeira República: um, o predomínio e a hegemonia da burguesia do café no nível interno; outro, sua dependência ao capitalismo internacional no plano externo. O primeiro marco se refere à determinação das relações internas entre hegemonia da classe dominante e esferas subordinadas, em que os interesses da cafeicultura chocam com os "interesses gerais da nação".[100] Caso se possa dizer que os interesses traduziam a estrutura social e econômica dos representantes políticos — a hegemonia de produtores do café de São Paulo e Minas Gerais —, também se pode afirmar que tais tenha se submetido a interesses externos subjacentes a acordos feitos por seus representantes no plano nacional. O segundo marco seria a transformação de uma hegemonia interna em algo dependente de uma hegemonia maior: de projeção internacional que condiciona a forma que adota essa hegemonia no interior do país; noutros termos, a vinculação de interesses nacionais a interesses internacionais. Esses marcos situam os limites das opções políticas possíveis, seja às forças sociais representantes da burguesia cafeeira, seja aos que correspondem ao campo a ela subordinados; noutros termos, preponderavam os caminhos estabelecidos por acordos feitos pelos representantes políticos. Ainda assim, é lícito dizer que cabiam opções e alternativas em situações específicas.

O exercício da hegemonia política entre São Paulo e Minas enfrentou percalços. Um foi certa divergência de interesses entre oligarquias regionais diversas. A análise de acordos entre oligarquias diferentes apontam que a força política no controle e na centralização de poder

> [...] não foi um simples clube dos fazendeiros do café. O Estado se definiu como articulador de uma integração nacional que, mesmo frágil, nem por isso era inexistente. Tinha de garantir certa estabilidade no país, conciliar interesses diversos, atrair investimentos estrangeiros, cuidar da questão da dívida externa. Isso não quer dizer que os negócios do café, nos quais os fazendeiros representavam apenas um elo de uma cadeia que ia até os consumidores externos, passando pelos exportadores tivessem importância secundária. Pelo contrário eles foram eixo da economia do período.[101]

[99] LOPES, 1997, p. 8.
[100] FAUTO, 2004, p. 195.
[101] FAUSTO, 1997, p. 273.

A situação desse exercício hegemônico se mostrou no campo político da Primeira República assim: entre as forças sociais que compunham as oligarquias regionais distintas[102] estava a oligarquia paulista como hegemônica, fundada numa aliança com a oligarquia mineira; não sem "[...] atritos [que] ocorrem seja nas relações entre os dois grandes aliados e as oligarquias de segunda grandeza, seja no interior da própria aliança".[103] Eis por que, quiçá, Basbaum diga que compreender esse movimento supõe focar na produção cafeeira como questão fundamental, sobretudo a escassez de mão de obra escrava para o trabalho nas lavouras que adivinha da proibição do tráfico de negros. A abolição dos escravos, por consequência, agravou ainda mais o trabalho nas lavouras de café, acirrando a escassez da mão de obra. A prosperidade da cultura cafeeira estava a reclamar braços.

Apesar de haver empecilhos, alguns fazendeiros conseguiram articular o trabalho livre do imigrante com o trabalho de escravo baseados em acordos com estes. De certo modo, os imigrantes começavam suas atividades em uma "parceria" com os proprietários que já comprometia a renda deles (provável e pequena) graças a dívidas resultantes de compras nos armazém das fazendas. Ao cumprimento rigoroso de seus contratos equivaliam, inversamente, trapaças dos fazendeiros na contabilidade e nas anotações. Os imigrantes se sentiam presos aos latifundiários; havia casos em que eram "comercializados" em pacotes — a família inteira — por causa das dívidas, que nunca conseguiam saldar. Conforme Boris Fausto, "[...] essas famílias moravam nas fazendas, em casas cedidas pelos proprietários e recebiam uma determinada quantia por ano, à base do tratamento de mil pés de café".[104] Pode-se afirmar que viviam em condições subumanas.

Como quer Basbaum, o cessar do tráfico foi negativo para os fazendeiros, mas só foi sentido

> [...] alguns anos mais tarde, [quando foram] esgotados os estoques disponíveis de escravos ainda existentes no país. Passaram eles a comprar escravos no Norte, recebiam escravos fugidos, libertos, mestiços livres e trataram inclusive de trazer imigrantes. Muitas famílias vieram para as fazendas de café especialmente contratadas, incorporando-se ao sistema do colonato em que o emprego não era para homens, mas para as famílias. Era uma nova forma de trabalho livre assalariado, mas só era livre teoricamente.[105]

[102] Derivada do grego, a palavra oligarquia expressa o sentido de governo de poucas pessoas, em geral pertencentes a uma classe ou família. Com efeito, embora a aparência de organização fosse liberal, na prática o poder foi controlado por um grupo reduzido de políticos em cada estado. FAUSTO, 1997, p. 261.
[103] FAUSTO, 2004, p. 195.
[104] FAUSTO, 2004, p. 282.
[105] BASBAUM, 1986, p. 143.

Ainda segundo esse autor, os contratos de colonato firmavam a permanência dos imigrantes por cinco anos e determinavam reembolso de adiantamentos para comprar passagens de vinda. Entende-se, que a nova organização do trabalho para esses trabalhadores passa do processo de parceria para o trabalho assalariado. Estabelecido em fazendas de São Paulo e Minas Gerais, tal sistema era tido como único, exclusivo — talvez não tenha sido usado noutro país, no dizer de Basbaum.

Essa situação permite deduzir que a hegemonia dos barões do café na República se expandia do nível estadual para o nacional, a ponto de estados com projeção política e econômica impor, na Constituição de 1891, princípios que assegurariam tal hegemonia. Inspirada na carta magna dos Estados Unidos, a Lei Maior de 1891 consagraria a República federativa liberal, e o artigo 65 daria autonomia aos estados, aos quais cabiam poderes e direitos não negados por dispositivos do texto constitucional. Assim, ficariam tacitamente liberados a, por exemplo, tomar empréstimos no exterior e arranjar forças militares próprias às forças públicas estaduais. Segundo Boris Fausto, tais atribuições interessaram a estados como São Paulo, sobretudo a possibilidade de fazer empréstimo, o que "[...] seria vital para que o governo paulista pudesse pôr em prática planos de valorização do café".[106] Nesse contexto, São Paulo impôs taxas a seus produtos de exportação a fim de ampliar a renda e, assim, obter a autonomia que almejavam.

Materializada com o predomínio dos empresários do café, a expansão da economia cafeeira ocorreu no florescer da República: quando a hegemonia nacional ainda não havia se implantado, quando a influência governamental no mercado ainda não era necessária e a política monetária e seus reflexos cambiais dos primeiros governos republicanos representavam, no curto prazo, um incentivo poderoso ao avanço da cafeicultura. No dizer de Boris Fausto, desde o início São Paulo esteve à frente do processo de desenvolvimento capitalista, marcado por diversificação agrícola, urbanização e surto industrial. E mesmo que o café tenha continuado como eixo da economia e constituído a base inicial de tal processo, a ampliação da economia cafeeira estadual não foi ponto pacífico: os anos críticos para os negócios incluíram incertezas e dificuldades, sobretudo por causa da abundância do produto e de preços baixos. Mas a renda da cafeicultura se manteve graças ao apoio do governo paulista e, em menor medida, do governo federal aos planos de valorização.

Ainda assim, a crise de hegemonia se instaurou no fim dos anos 20, em forma de desajuste e cisão de duas grandes oligarquias: a de São Paulo e a de Minas Gerais. Essa

[106] FAUSTO, 1997, p. 249.

situação se efetiva mediante um jogo de interesses provindos de conflitos no período da Primeira República, "[...] até que a grande crise mundial de 1929 cria condições para que se comece o mudar de caráter".[107] Uma vez que o café era tido como núcleo-base da economia, o abandono de sua produção levaria o país a uma crise sem precedentes. Nesse cenário, diz Boris Fausto, o estado mineiro surgia como figura central da aliança.[108] Se era preciso não ferir os interesses do Partido Democrático de São Paulo, também o era distinguir a defesa da valorização como ponto de interesse dos aliancistas — favoráveis à defesa; e tal distinção foi tida como significativa para defesa do café, sobretudo por membros da cafeicultura mineira, que deveriam adotar medidas para sustentá-la.

Todavia, tais medidas não coincidiam com o esquema valorizador da iniciativa paulista. Segundo Nagle, como a implantação do regime republicano não destruiu os "clãs" rurais nem os grandes latifúndios — base do sistema coronelista que permaneceu no cenário, sobretudo entre as potências São Paulo e Minas Gerais —, estes se mantiveram, com mais força ainda, na condição de chefes das oligarquias regionais e atuaram como forças sociais centrais nos governos estadual e federal. Entender a fundo tal atuação supõe compreender as ações do federalismo nos estados como categoria e complemento para as teorias liberais; isto é, esclarecer como o federalismo se imbricou na organização do Estado.

1.3.3 *Federalismo no Brasil*

Também aqui a etimologia pode ser útil para compreender o sentido de federação e federalismo. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury, "[...] Federação provém do latim *foedus-eris*,[109] que significa contrato, aliança, união ato de unir-se por aliança e também se fiar, confiar-se, acreditar".[110] Se assim o for, a definição de federação movimenta a ideia de agrupamento de estados soberanos para defesa e ataque sem que a União disponha de poderes autônomos sobre cidadãos soberanos. No caso de federalismo — esclarece Ivo Coser —, a

---

[107] FAUSTO, 2004, p. 196.

[108] A aliança se refere a acordo feito entre Minas Gerais e São Paulo para se manterem no poder; em suma, tratava-se de sempre elegerem um político de cada estado. Tal acordo se respaldava em forças sociais que se "[...] compõem das diversas oligarquias regionais, onde a oligarquia paulista exerce uma função hegemônica, a partir da aliança básica com a oligarquia mineira. Os atritos ocorrem seja nas relações entre os dois grandes aliados e as oligarquias de segunda grandeza, seja no interior da própria aliança. Afinal, a crise de hegemonia no fim dos anos vinte se abre sob forma de um desajuste entre SP e MG, cujo alcance se trata ainda de definir em toda sua extensão. Por sua vez, a dependência não é sinônimo de submissão ao pólo externo". FAUSTO, 2004, p. 195.

[109] Não confundir com *foedus*, a, um, que significa sujo, fedido, malcheiroso. CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 152.

[110] CURY, 2010, p. 152.

etimologia "[...] também aponta para a aliança de Estados independentes".[111] Se o Estado federal tem características que o distinguem de outros tipos de Estado, devemos presumir que apresente certo caráter federal aos comportamentos de quem vive nesse Estado.

Nessa lógica, no pensamento político no Brasil,

> [...] entendia[-se] a idéia de federalismo como arranjo constitucional no qual as províncias poderiam velar pelos seus interesses. [...]. A idéia de que o federalismo era um arranjo institucional, que permitia às províncias cuidarem dos seus "negócios internos" está na raiz do movimento republicano que eclodiu na província do Rio Grande do Sul. No cerne desse movimento, estão a situação econômica da província e a instalação com a centralização de poderes nas mãos do presidente da província, nomeado pelo poder central.[112]

Como se lê, a ideia de federação supunha autonomia das províncias para administrar assuntos internos como o controle de impostos. Esse pensamento federalista via a descentralização como favorável ao clima de competição entre as províncias, o que, em certos limites, poderia traduzir um elemento de progresso. A questão federativa — salienta Cury — "[...] sempre esteve na linha de frente dos debates [...]"; mais que isso, impôs-se "[...] antes mesmo da transição da cultura centralizada e centralista da Monarquia para a descentralização federativa da República".[113] Do ponto de vista educacional na descentralização da reforma do Estado, a trajetória histórica retrata uma transição de cultura que o Império via como unitária e centralizadora e que a República legitima como descentralização federada. No dizer de Cury, em sua organização política, o Estado pode assumir várias formas de se fazer presente em seu território como "[...] guardião dos interesses maiores e gerais, acima das dimensões privadas e dos interesses particulares".[114]

A federação se fez presente na história com os anseios de republicanos como Rui Barbosa em intervenção na constituinte: daí certa forma de entender a questão federativa naquele momento à luz da Constituição de 1891, cujo art. 1° foi emendado quando o governo publicou o decreto 510, de 22/6/1890.[115] Do ponto de vista legal, a nação deveria adotar a República federativa como forma de governo — proclamado pelo decreto 1, de 15 de novembro de 1889 — e que se constitui "[...] por união perpétua e indissolúvel das suas

---

[111] COSER, I. Federal/federalismo. FERES JÚNIOR, J. (Org.). *Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil.* Belo Horizonte: ed. UFMG, 2009, p. 98.
[112] COSER, 2009, p. 108–9.
[113] CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 46.
[114] CURY, C. R. J. República, educação, cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2010, p. 32. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/7450/4780>. Acesso em: 12 fev. 2012.
[115] CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação*: governo provisório do mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890–1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 140.

antigas províncias, em Estados Unidos do Brazil".[116] A Constituição assinalava o desejo de dominar e ter o poder, que passou a ter nova nomenclatura, pelo art. 1°, que se refere à nação brasileira, a um novo contexto, à instância a que foi dada mais autonomia sob os auspícios do povo, que validou tal poder básico. Conforme Benedito Silva,[117] estabelecia-se um Estado nacional que adotava República federativa como sistema de governo; noutros termos, por meio de seus constituintes, o Brasil homologava e legitimava a República. Eis por que há quem diga que os "[...] estados membros [da federação] são sucessores das províncias imperiais e estas, das capitanias hereditárias instituídas por D. João III para colonizar, por meio de uma administração descentralizada, o imenso território sob seu domínio".[118]

Segundo Amaro Cavalcanti, a nação passava subitamente do Estado simples, unitário, monárquico em que se achava organizada, "havia mais de dois terços do século, e funcionando sob o regime parlamentar, para o sistema composto, e o mais descentralizado de todos: o Estado-Federal ou a República federativa presidencial".[119]

Transitar, assim, de um processo de cultura centralizadora e centralista para um momento de descentralização federada impôs aos estados adquirirem, promoverem e criarem uma cultura federada. Esse processo foi de encontro ao poder da União. Segundo Coser:

> [...] federalismo apresenta-se como um sistema de governo no qual o poder é dividido entre o governo central (a União) e os governos regionais. O federalismo é definido, na sua acepção positiva, como um meio termo entre um governo unitário, com os poderes exclusivamente concentrados na União.[120]

Na federação, o governo central tem poder sobre os cidadãos de cada estado que compõem a União. Mas essa ação não foi acordada pelos estados como no Estado unitário, cujo governo central federal é anterior e superior às instâncias locais e cujas relações de poder obedecem a uma lógica hierárquica e "piramidal". As federações fortificam os princípios de autonomia dos governadores e de compartilhamento da legitimidade e do processo decisório entre entes federados do poder local estadual. "[...] na verdade, semelhante divisão não importa, de certo, uma partilha da soberania, ela envolve, e nem poderia deixar de envolver,

---

[116] BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte 1891, publicação original em 24/2/1891, p. 1.
[117] SILVA, B. (Coord.) *Dicionário de ciências sociais.* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Instituto de Documentação, 1986, p. 470.
[118] SILVA, 1986, p. 470.
[119] CAVALCANTI, Amaro. *1849–1922*. Regime Federativo e a República brasileira. Brasília: ed. UnB, 1983, p. 124.
[120] COSER, 2009, p. 91.

coparticipação dos Estados particulares no exercício da mesma".[121] Assim, essa perspectiva permite ver o federalismo no plural, em duas formas, segundo Duverger:

> Federalismo interno, para o qual o Estado federal consiste em dar organização política aos quadros intermediários, às regiões e províncias, constituídas em verdadeiros Estados no seio do próprio Estado; federalismo internacional, que pretende agrupar Estados-nações em comunidades mais amplas.[122]

Consolidar a nova estrutura da República federativa demandou esforço, pois não foi a ação tranquila e simples que aparentava ser. Segundo Cury,[123] a elaboração do texto final da Constituição de 1891 exigiu definir o estabelecimento — como documento oficial — da forma prescrita da redação que motivou emendas distintas, conflitos e polêmicas presentes e inseridas na constituinte que resultasse na versão final do texto (vide seu artigo 1°). Essa Carta contém disposições para reestruturar o governo sob o novo regime e prescrever a intervenção da União nos estados para, segundo o art.6º, "[...] repelir invasão estrangeira ou de um Estado em outro, manter a forma republicana federativa, restabelecer a ordem e a tranqüilidade nos Estados, à requisição dos respectivos governos; assegurar a execução das leis e sentenças federais".[124]

A questão substancial concernente à organização dos estados — questão discutida por Rosa Maria Godoy Silveira[125] — alude ao o Título II da Constituição de 1891. Embora esta prescreva a cada estado uma "[...] Constituição e leis próprias", estas deveriam ser "[...] fiéis aos princípios constitucionais da União", visíveis no artigo 63; o artigo 64, por usa vez, reservou aos estados minas e terras devolutas em seus respectivos territórios. Talvez por isso Annibal Freire da Fonseca tenha argumentado que o regime federativo republicano "[...] repousa sobre a união de coletividades organizadas politicamente, sob uma autoridade geral, com poderes também próprios, exercendo-se automaticamente, desde que não colidam com os princípios cardeais estabelecidos na Constituição Federal".[126]

Como se pode deduzir, a passagem das províncias à condição de estados gerou polêmica, visto que a revolução arranjada em nome da federação apresentava *um* lado da situação a ser definida: a organização estadual. O modelo deu soberania à União e autonomia

---

[121] CAVALCANTI, 1983, p. 74.
[122] DUVERGER, M. Intitutions politiques et droit constitutionnel. In: SILVA, 1986, p. 469.
[123] CURY, 2001, p. 141–2.
[124] BRASIL. *Constituição federal de 1891*. p. 1. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/legislacao/Constituicoes_Brasileiras/anteriores.html>. Acesso em: 9 jan. 2012.
[125] SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *Republicanismo e federalismo*: um estudo da implantação da República Brasileira (1889–1902). Brasília: Senado Federal, 1978, p. 62.
[126] FONSECA, Aníbal Freire. *O Poder Executivo na República brasileira*: biblioteca do pensamento político republicano. Brasília: ed. UnB, 1981, p. 123.

aos estados, sobretudo em volta da divisão da renda dos impostos, da unidade ou dualidade da magistratura e da representação no Congresso. "[...] era clara a idéia de federação com maior autonomia dos Estados face ao que vigeu no Império, a versão jurídica que materializava esta idéia foi objeto de grandes polemicas".[127] Os protestos indicavam um anseio que ia além da mudança de monarquia — centralizadora — para a federação — autonomista; enquanto a nova organização dos estados motivava o debate sobre soberania e autonomia, que Cury apresenta no contexto em que José Hygino Pereira, aliado de Amaro Cavalcanti e até de Rui Barbosa, afirmou os estados como unidades autônomas, mas não soberanas.

> José Hygino marcou posição e posição bem clara a favor de divisão de competências sob o regime de soberania nacional. Em discurso de 5/1/1891 vai fazer a defesa da magistratura sob a forma de unidade, tal como o Governo Provisório a havia colocado no anteprojeto sem ser desfigurada pelas emendas. Para isto, o constituinte pernambucano fará importante e erudita argumentação em torno da definição da Federação, Confederação e regime unitário.[128]

Nesse entendimento, a federação deteria o poder soberano e os estados receberiam da União o poder autonômico, porém subordinado. Se assim o for, então seria plausível dizer que não havia uma maneira única de orientar as federações; ora, mesmo outros países federativos têm heterogeneidades históricas, daí que as soluções precisam se adequar às especificidades de cada estado federado. Numa palavra, o regime federativo pressupõe diversidade.

Segundo Willian Anderson, federalismo é um sistema político cujos princípios fundamentais supõem

> Defende[r] ou estabelece[r] um governo central para todo o país e determinados governos regionais autônomos (estados, províncias, *lander*, cantões) para as demais unidades territoriais; distribui[r] os poderes e funções do governo entre os governos central e regionais; atribui[r] às unidades regionais um conjunto de direitos e deveres; autoriza[r] os governos de ambos os níveis a legislar, tributar e agir diretamente sobre o povo; e fornece[r vários mecanismos e procedimentos para a resolução dos conflitos e disputas entre os governos central e regionais, bem como entre duas ou mais unidades regionais.[129]

Como governo central, o federalismo prevê o Estado federal, que tem competência sobre os territórios da federação, e a união dos estados, a quem são distribuídos poderes, funções, competências, direitos e deveres: atributos para essenciais construir sua autonomia e constituir seu poder.

---

[127] CURY, 2001, p. 142.
[128] CURY, 2001, p. 143.
[129] WILLIAN, A. Federalismo. In: SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais.* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Instituto de Documentação, 1986, p. 471.

Até aqui vimos que a federalização da República brasileira não ficou isenta de controvérsias, em meios às quais o poder municipal foi soberano, pois províncias afastadas da metrópole buscavam se emancipar, fomentadas por um anseio local que germinava no interior dos cidadãos. Imbuído de princípios liberalistas, o governante mudou as formas de distribuir a autoridade política; tal procedimento compunha a vontade de consolidar o novo regime. Como afirma Cury,

> Havia que incorporar o imenso território, sobretudo os Sertões à comunhão nacional e, quando preciso, defendê-la. [...] os Sertões, mais do que um espaço geográfico consignado, tem o sentido de interior, de afastado das urbes, estes símbolos de novos comportamentos civilizados.[130]

Para serem bem-sucedidos, a defesa e o estabelecimento de um governo central dividido entre governos provinciais/estaduais exigiam o que Fernando Luiz Abrucio[131] chama de elementos essenciais: "[...] a compatibilização entre autonomia e interdependência dos entes, o que supõe a existência de pelo menos dois níveis de governo autônomos e a necessidade de cooperação intergovernamental e de ações voltadas à integração nacional";[132] isto é, a existência de um sistema federal que difundisse o poder entre um governo comum e governos constituintes mediante um acordo que não pode ser modificado pelo processo legislativo ordinário; em segundo lugar, a garantia dos "[...] direitos federativos, por intermédio da Constituição e de sua interpretação, normalmente feita por cortes constitucionais, além de ter como objetivo a garantia da diversidade sociocultural".[133]

Nessa lógica, devem-se instituir arenas institucionais que garantam aos governos federal e subnacionais três fatores: representação política, controle mútuo entre eles e espaços públicos para deliberar e negociar. Como vários problemas de ação coletiva não podem ser resolvidos por um só nível governamental — central e unitário —, a atuação desenvolvida pelo federalismo tem de ser montada para garantir a coordenação entre todos os estados territoriais. Assim, a opção pelo federalismo significava um movimento complexo do processo decisório e da legitimação, visto que crescia o número de representantes e as dificuldades. Tal conformação institucional contém potencialidades democráticas como a aproximação dos governos de suas comunidades na forma de descentralização, o respeito às

---

[130] CURY, 2010, p. 34.
[131] ABRUCIO, L. F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA. W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010, p. 42.
[132] ABRUCIO, 2010, p. 42.
[133] ABRUCIO, 2010, p. 42.

peculiaridades de cada região e a adoção do princípio da barganha e negociação como balizador do processo político. Segundo Vitor Nunes Leal,

> Se o federalismo tem como princípio básico a descentralização (política e administrativa), seria perfeitamente lógico entender a descentralização à esfera municipal. Não faltaria, aliás, na Constituinte, e ainda mais tarde, quem sustentasse que o município está para o Estado na mesma relação em que este se encontra para com a União.[134]

Essa passagem deixa entrever que o federalismo passa a existir na confluência de um fato político com uma circunstância econômica. Tal fato seria o federalismo republicano em lugar do centralismo imperial; ou seja, o governador de estado em lugar do presidente de Província. Homem de confiança do ministério no Império, o presidente não tinha domínio próprio — podia ser substituído a qualquer momento — nem condições de construir suas bases de poder na Província — alheio que era, muitas vezes, ao objeto de sua presidência; no máximo, podia *preparar* sua eleição para deputado ou senador.

Essa forma proposta de Estado poderia impor dificuldades como conciliar interesses locais (estaduais e municipais) com interesses gerais e a necessidade de coordenar esforços distintos numa mesma política. Daí a presença de "[...] dispositivos imperiais que transferiam aos Estados e municípios a responsabilidade pela educação fundamental do povo" como iniciativas do governo provisório da República, conforme esclarecem Inácio Filho e Silva.[135] Como muitas vezes a dinâmica da federação mostra pouca clareza na responsabilidade dos governantes e na concorrência desmedida entre os níveis de governos, "[...] era, pois, conveniente armar o Estado dos elementos necessários para, no âmbito da administração dos municípios fazer prevalecer os interesses gerais sobre os interesses locais".[136]

A federação republicana tinha como meta central repassar o poder de autogoverno aos estados, enquanto os municípios se tornavam fragilizados e dependentes dos governos estaduais, quiçá por que esse federalismo, em suas origens, tenha sido centrífugo, sem que houvesse uma proposta de nação e interdependência de outras partes. No dizer de Inácio Filho e Silva, "O federalismo, resultante da dispersão geográfica, levou ao nascimento de poderes locais, aliados à grande propriedade, fortalecendo um sistema baseado nos domínios

---

[134] LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. O município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997, p. 98.
[135] INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889–1930). In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: ed. UFES, 2011, p. 228.
[136] LEAL, 1997, p. 102.

familiares e sociais".[137] Como se pode deduzir, a defesa da União, embora fosse "[...] atenuada pelos estados como "autônomos" e portadores de "poderes públicos" ora era taxada de saudosismo monárquico, ora era vista como caminho do "Socialismo", regime desejado por sujeitos adjetivados de "petroleiros".[138]

Nesses termos, a atribuição de mais competência, autonomia e recursos tributários aos estados supunha que, quando o federalismo aumentasse os encargos dos estados, estes não teriam como se manter, sobretudo porque a federação lhes subtrairia rendas de importação como impostos de consumo.

Defensor extremado do federalismo, Júlio de Castilhos, segundo Cury,[139] além de apontar a necessidade de acompanhar os meios necessários para a despesa dos estados, indicou três soluções: 1) a União calcular "[...] sua despesa geral, dando aos Estados a incumbência de concorrerem para fazer face a Ella [...]"; 2) a União buscar "[...] seus recursos nas mesmas fontes onde os Estados forem hauril-os [...]"; 3) a União reservar "[...] para si certas fontes da receita, deixando para os Estados todas as mais".[140] Se a primeira foi tida como inoportuna e a segunda, indesejável e perigosa, a terceira foi vista como desejável e oportuna; mas, ao se unir à segunda, incluiria a possibilidade de tributação cumulativa, o que a tornaria "anárquica, antifederativa". Daí a crítica de Castilhos à forma de distribuir a renda: "[...] a Constituinte realiza a partilha do leão, tomando para a União as fontes mais produtivas, deixando aos Estados as que menos rendem, e ainda acrescente; sobre todas as mais matérias a União e os Estados podem tributar cumulativamente".[141] Assim, se os encargos ficariam submetidos aos Estados, então restaria a terceira solução como mais apropriada.

Já Amaro Cavalcanti afirma que, uma vez elevadas à categoria de estados federados, as províncias teriam suas despesas aumentadas necessariamente; e para cobri-las o expediente ou "remédio" único, possível nas circunstâncias, "[...] seria aquinhoá-las do melhor modo, por uma nova divisão de rendas públicas, desfalcando, porventura, a própria União, cujas condições financeiras de então aparentavam, verdade seja dita, senão prosperidade, ao menos, uma certa bastança de recursos".[142]

---

[137] INÁCIO FILHO; SILVA, 2011, p. 227.
[138] CURY, 2001, p. 151.
[139] CURY, C. R. J. *Cidadania, República e educação*: governo provisório do mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890–1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 157.
[140] BRAZIL. *Annaes da Câmara dos Senhores Senadores*. Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, p. 182–3, I vol.
[141] BRAZIL, 1891, p. 185.
[142] CAVALCANTI, 1983, p. 273.

No federalismo, o governo central — o Estado federal — tem competência sobre os territórios da federação e sobre a União — os estados unificados —, aos quais são distribuídos os poderes, as funções e as competências, os direitos e deveres, que constroem, assim, sua autonomia e seu poder.

Segundo Bobbio, organizar o Estado supõe enfrentar o problema da centralização — força "[...] autoritária e governativa — e da descentralização — força "[...] liberal e constitucional".[143] Com efeito, esses atributos definidores se aplicam ao contexto europeu, mas no cenário brasileiro tais categorias se estabeleceriam segundo variações peculiares, isto é, conforme características que variam de país para país e das quais se revestem os governos locais quanto à natureza de seus poderes e suas funções, à estrutura orgânica e às formas de controle a que estão sujeitos. Há, porém, um denominador comum: a função que lhes é atribuída como ferramenta de descentralização e centralização governamental — portanto, de presença do poder público em todos os rincões de cada país.

Se a centralização política assume um centro único e se faz prevalecer na esfera territorial, a descentralização possibilita a autonomia dos estados e sua independência. Mais que isso, segundo Bobbio, "[...] a descentralização implica a existência de uma pluralidade de níveis de decisão exercidos de forma autônoma pelos órgãos independentes do centro".[144] Além disso, a ideia de descentralização, segundo Mello,

> [...] explica a persistência da instituição municipal através dos tempos e sua renovação atual, pois é cada vez mais difícil ao governo central de um país cuidar ao mesmo tempo de questões complexas que exigem sua atenção e que são indelegáveis a outras esferas e de assuntos de interesse predominantemente local. Impõe-se, pois, a divisão do trabalho governamental, em nome pelo menos da eficácia do poder público. Por sua vez a possibilidade de participação política, inerente à ideia de governo local, também contribuiu não só para a continuidade da instituição municipal como também para o grande número de unidades de governo local em muitos países. [...] o reconhecimento da necessidade do município autônomo não se dá, porém, sem luta entre as tendências centralizadoras de inspirações diversas e as idéias descentralizadoras que buscam com maior participação da comunidade no governo daquilo que é de interesse imediato.[145]

Assim se estrutura a independência: com especialização e responsabilidades, orientando-se pelas leis da federação. Logo, tem-se um desenvolvimento maior da autonomia técnica e financeira dotada de uma personalidade jurídica autônoma.

---

[143] BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 332.
[144] BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO. 1998, p. 334.
[145] MELLO, D. L. Município. In: SILVA, B. (Coord.). Dicionário de ciências sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Instituto de Documentação, 1986, p. 797.

Leal reconhece a organização administrativa como inovação adotada para dar mais eficiência aos municípios; e a vê no "[...] *departamento de municipalidade*, órgão estadual, cujo nome variava, mas entre cujas importantes atribuições se incluíam dar assistência técnica aos municípios, coordenar suas atividades em função de planos estaduais".[146] Essa passagem sugere que os municípios eram como unidade de governo local porque os distritos em que se subdividem são novas circunscrições administrativas municipais, e não unidades de governo propriamente ditas. Se ao município compete fiscalizar a elaboração e execução dos orçamentos de medidas administrativas, cabia "[...] a esse órgão, dependente diretamente do interventor, exercer a extensa tutela que a legislação em vigor outorga ao governo estadual sobre a vida administrativa dos municípios".[147]

Na lógica do federalismo, o município detém poderes governamentais desde a Constituição de 1891, que garante autonomia ao Estado-membro; com a fragmentação do poder — esclarece Ivo Coser —, o federalismo produziu um complexo de feudos imunes à atuação do poder central. Na lógica da lei, entendida como relação impessoal "[...] no pensamento centralizador, ocorre uma aproximação entre o conceito de federalismo (a fragmentação do poder) e de feudalismo (o poder fracionado, repartido)".[148] Todavia, "[...] a centralização é o mais poderoso instrumento da civilização" — diria Paulino José Soares segundo transcrição de Ivo Coser;[149] noutros termos, a centralização do poder se integrava à modernidade.

Ao deixar um regime centralizado em detrimento de um descentralizado, a República adotaria um modelo federativo cuja dualidade entre União e estados previa poderes restritos a estes e poder central àquela. (Embora os poderes dos estados fossem restritos, eram mais amplos se comparados com o poder atribuído pelo Império às províncias.) Uma vez membros federativos, os estados poderiam exercer sua autonomia legislativa no contexto de uma assimetria de categorias econômicas, sociais, políticas e militares. Eis por que se pode dizer que, na Primeira República, a federação nasceu noutra direção: a da descentralização, que surge como figura de organização capaz de dar aos entes federados mais autonomia do que o Império deu às províncias. Cabe dizer, porém, que à descentralização maior correspondeu mais desigualdade — a não ser se a União fizesse um contraponto programando ações supletivas.

---

[146] LEAL, 1997, p. 104.
[147] LEAL, 1997, p. 104.
[148] COSER, 2009, p. 113.
[149] COSER, 2009, p. 114.

Se essa tensão entre federação, centralização, descentralização e a forma de colaboração ou relacionamento entre União e entes federados ajuda a compreender a política do Estado, também ajuda a entender a política educacional da escola primária em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte; sobretudo, se considerarmos a centralidade atribuída pelos republicanos à educação. Daí a importância de tatearmos a formação das relações entre República e educação, pois as taxas de analfabetismo chegavam a 80% da população brasileira de então.

1.3.4 *Educação como problema da República*

Na segunda metade do século XIX, os debates sobre a necessidade de educar as classes populares se intensificaram, sobretudo em torno da convicção de que a escola pública seria essencial para formar o cidadão. Segundo Marta Chagas de Carvalho, a escola foi, no "[...] imaginário republicano, signo da instauração da nova ordem, arma para efetuar o Progresso [...] tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo, de vitalizar o organismo nacional, de construir a nação".[150] Subjacente a esses debates estava o ideário político da República no início de sua organização: correntes positivistas e o liberalismo, que exaltavam o nacionalismo e a formação de um novo homem ajustado à realidade e às necessidades daquele momento; e que se impuseram de vez com a implantação do regime republicano. Até então, o país seguia sob o comando do coronelismo: componente formador da estrutura-base do poder que se reafirmou no regime republicano como membro "retroalimentador" da constituição oligárquica e se alocou na "Política dos Governadores", segundo Saviani.[151]

A reorganização política se valeu da adoção de tais preceitos políticos; e Nelson Werneck Sodré a explica nestes termos:

> Tratava-se de entregar cada Estado federado, como fazenda particular, à oligarquia regional que dominasse, de forma a que esta, satisfeita em suas solicitações, ficasse com a tarefa de solucionar os problemas desses Estados, inclusive pela dominação, com força, de quaisquer manifestações de resistência. [...]. Para isso, aquelas oligarquias ou organizavam forças irregulares, à base de um banditismo semifeudal, ou valiam-se de organizações políticas assemelhadas em tudo e por tudo a verdadeiros exércitos regionais.[152]

---

[150] CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989, 2011, p. 7.
[151] SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 30.
[152] SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973, p . 304.

A concentração política de municípios e estados se assentava no comando incontrastável do exercício pelos presidentes de província: delegados de confiança do governo que pretendiam conservar o controle do poder central em cada município mediante um sistema de concentração provincial. "[...] não seria, pois, de se estranhar que as províncias e, mais tarde, os Estados, quando procuraram reunir forças para enfrentar o centro, continuassem a utilizar o mesmo processo. Aliás, a tutela do município tinha em seu favor o peso da tradição."[153] Assim, a chamada política dos governadores era mais um poder de concentração que continuava a se processar em órbita estadual na mesma forma que se sucedia na esfera provincial durante o Império. (É claro: a eleição de governador não dependia tão puramente da vontade do centro como sucedia antes com a nomeação dos presidentes de províncias.)

A organização política provinha de uma organização agrária em que a maior parte do eleitorado rural — fração do eleitorado total — não tinha instrução e dependia dos fazendeiros, que seguiam determinações da política do centro. Domínio dos chefes dos partidos do governo, tal política controlava o poder oficial e necessitava de entendimento com fazendeiros e chefes políticos; daí o compromisso "coronelista" entre governos estaduais e municipais, isto é, entre União e estados. Assim, imperava a "política dos governadores" nas relações estaduais e municipais, as quais a "política dos coronéis"[154] permeava.

Graças a esse compromisso característico do sistema político, os chefes locais conduziam a política eleitoral dos governadores e deles recebiam apoio para organizar as oligarquias municipais. Segundo Leal,

> Nessa mais ampla composição política, os instrumentos que mais eficazmente garantiam a preponderância do Presidente da República eram, na ordem financeira, os auxílios da União, destinados a suprir a escassez das rendas estaduais, na política o reconhecimento dos poderes.[155]

Contudo, o pacto entre governadores e coronéis e o acordo dos presidentes com os governadores se assentavam na inconsciência do eleitorado rural; e disso resultava o tipo de estrutura agrária estabelecida no país.

No século XIX, marcado por mudanças radicais no mundo, como afirma Maria Cristina Gomes Machado, "[...] a instrução pública se tornou objeto de debates por parte dos políticos e da sociedade civil".[156] À parte as transformações políticas e os conflitos

---

[153] LEAL, 1997, p. 122.
[154] LEAL, 1997, p. 122.
[155] LEAL, 1997, p. 122.
[156] MACHADO, M. C. G. Estado e Políticas da Educação no Império Brasileiro. In: SAVIANI, Derneval. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: ed. UFES, 2011, p. 154.

sociais nos primeiros anos do período imperial brasileiro, houve a formalização de leis para regulamentar a educação; e o intervalo entre a publicação de uma lei e de outra foi permeado por projetos e propostas destinadas a suprir a necessidade de propagar a instrução, evidenciando as políticas educacionais de um momento marcado por contradições. Isso porque após a independência as mudanças políticas não alteraram as linhas gerais da estrutura econômica tradicional.

Ainda assim, segundo José Gonçalves Gondra e Alessandra Schueler,[157] no decorrer do século XIX surgiram elementos fundamentais para estabelecer uma governabilidade moderna, a exemplo do processo de escolarização, em que se articulam mecanismos distintos:[158] legislação escolar e política educacional; construção de um aparato técnico e burocrático de inspeção e controle dos serviços de instrução para recrutar e empregar, criar rede de poder e saber desenvolver uma economia política da educação; enfim, produção de dados estatísticos para conhecer e produzir representações do Estado e sua população. Como processo, a escolarização se afirmou aos poucos, e ao Estado coube a obrigatoriedade de oferecer educação elementar mediante uma normatização em que

> [...] se descortinam as relações entre os processos de estruturação do Estado e a educação escolar [...] em algumas províncias do Império [...] a instrução elementar foi regulamentada por leis provinciais, sobretudo após o Ato Adicional[159] de 1834.[160]

Todavia, se há historiadores da educação que destacam a década de 1830 como época de fomento às discussões sobre a implantação de escolas públicas de primeiras letras, há quem reconheça poucas interferências legislativas sobre a instrução nesse período, a exemplo de Sofia Lerche Vieira.[161] Com efeito, uma vez no comando, liberais moderados procuravam se aproximar dos exaltados e minar as forças dos restauradores; de tal aproximação política entre moderados e exaltados procedeu-se à promulgação do Código do Processo criminal, em

---

[157] GONDRA, J. G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 33.
[158] LOPES, E.; LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 135–49.
[159] Aprovado pela lei 16 de 12 de agosto, o ato adicional de 1834 foi a única emenda na Constituição de 1824. Em 32 artigos, estabeleceu mudanças significativas, sobretudo no capítulo V da Constituição, ao extinguir os conselhos gerais de província e criar as assembleias legislativas provinciais com poderes para legislar sobre economia, justiça, educação e outras áreas; nessa última, prescreveu que competiria às assembléias legislar sobre a "Instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados. COSTA, M. *A educação nas constituições do Brasil*: dados e direções. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 22–3.
[160] GONDRA; SCHUELER, 2008, p. 34.
[161] VIEIRA, S. L. *Desejos de reforma*: legislação educacional no Brasil — Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

1832, e do ato adicional. Eis por que é plausível caracterizar o período regencial como época de dificuldades econômicas advindas de setores distintos e dificuldades políticas diversas resultantes do clima de insegurança e disputa entre liberais e conservadores. A resposta à insatisfação com o poder central que se instaurou nas províncias veio em forma de emenda na Constituição de 1824. O Quadro 1 radiografa a legislação educacional no período imperial mediante o recorte de alguns aspectos que dão uma medida do problema da educação no Brasil até a proclamação da República.

O ato adicional de 12 de agosto de 1834 criou a regência una e alterou a organização política e administrativa do Império, dando mais autonomia às províncias. Conforme salienta Saviani,[162] se a proposição da lei das escolas de primeiras letras tivesse se concretizado, a instalação de escolas elementares nas cidades, nas vilas e nos lugarejos cujos habitantes formassem uma população significativa, como era sugerido, teria dado origem, então, a um sistema nacional de instrução pública. Mas a não efetivação de tal sistema pode ser atribuída ao ato adicional, que desobrigou o governo central de cuidar das escolas primárias e secundárias; tal incumbência foi transferida aos governos provinciais. Eis por que, como quer Vieira, cabe atribuir a esse documento legal a origem de vários entraves à organização da educação, mesmo não sendo um documento da legislação educacional propriamente dita.

Entretanto, alguns historiadores interpretam o ato adicional como algo que não "[...] teria destruído um sistema educacional em formação [...] [porque seria] impossível desfazer o inexistente".[163] A organização escolar não se constituía em bases estruturais consistentes, e o isolamento dos recursos permaneceria por mais tempo; além disso, relatórios dos ministros do Império e dos presidentes de províncias no período imperial mostraram fragilidades no ensino. Assim,

> O Ato Adicional de 1834 apenas legalizou a omissão do poder central nessa matéria. Portanto, contrariamente a uma tendência freqüente na historiografia educacional, não se pode atribuir ao Ato Adicional à responsabilidade pela não realização das aspirações educacionais do século XIX. Mesmo porque, para isso, seria necessário que a competência conferida às províncias no que se refere ao ensino primário e secundário fosse privativa.[164]

[162] SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 129.
[163] VIEIRA, 2008, p. 42.
[164] SAVIANI, 2008, p. 129.

QUADRO 1
Legislação para instrução pública (1834–1891)

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Lei 16, de 12 de agosto de 1834, ou ato adicional 1834	"O Artigo 10°, § II desta Lei, atribuiu às Assembléias Legislativas provinciais direito de cada província legislar sobre a instrução primária e secundária, nos limites de sua competência. As Faculdades de Medicina e Direito, as Academias e outros estabelecimentos de Instrução pública superior ficaram excluídas desta atribuição. Permaneceu igualmente, com o poder executivo, o direito de regular sobre a matéria no Município da Capital do Império."[165]
Reforma Couto Ferraz (1854)	"O parágrafo 5° Artigo 3° demonstra a tentativa do governo Imperial de alcançar a instrução provincial. Art. 3° coordenar os mapas e informações que os presidentes das Províncias remeterem ao governo sobre a instrução primária e secundária, e apresenta um relatório circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas províncias e município da Corte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar. Já o Artigo 1° A inspeção dos estabelecimentos públicos e particulares de instrução primária e secundária no município da Corte será exercida: Pelo Ministro e secretário de Estado dos Negócios do Império; por um Inspetor Geral; por um Conselho Diretor; por Delegados de Distritos. O ensino Primário se estrutura da seguinte forma Artigo 48° — As escolas públicas primárias serão divididas em duas classes. A uma pertencerão as de instrução elementar, com a denominação de escolas de primeiro grau. As de instrução primária superior com a denominação de escolas de segundo grau."[166]
Decreto Leôncio de Carvalho do Ensino Primário, Secundário e Superior (1879)	"Reformava o ensino primário e secundário no município da Corte e o ensino superior em todo o Império. No Artigo 2° mantém e estabelece a obrigatoriedade escolar e a multa aos pais e responsáveis pelas crianças que não freqüentassem as escolas. O Artigo 2° §1º – Todos aqueles que, tendo em sua companhia meninos e meninas nas condições acima mencionadas, deixarem de matriculá-los nas escolas públicas, ou de proporcionar-lhes em estabelecimentos particulares ou em suas casas a instrução primária do 1º grau, sejam pais, mais tutores ou protetores, ficarão sujeitos a uma multa de 20 a 100$000". Dispensa os católicos de freqüentarem as aulas de religião, incentiva a livre concorrência entre os estabelecimentos de ensino, busca incentivar as províncias na criação de cursos do ensino primário para adultos, bem como de escolas normais para formação de professores, cria os jardins de infância para crianças entre 3 e 7 anos, incentiva a criação de escolas profissionalizantes nas mais importantes províncias, propõe a criação de bibliotecas populares e museus pedagógicos, e regulamenta o exercício do magistério e o salário dos professores."[167]
Pareceres/projetos de Rui Barbosa (1882–3)	"Alega a importância e necessidade da criação de um sistema nacional de ensino, abarcando desde o jardim de infância até a universidade, defende a educação como fator de desenvolvimento e alavanca para o progresso do país, prega a liberdade do ensino, assegura a gratuidade e a obrigatoriedade escolar, propõe cursos superiores voltados para a necessidade do mercado de trabalho brasileiro, propõe a construção de prédios apropriados para abrigar os alunos e a adoção de métodos de ensino mais modernos, discute a necessidade da separação entre a igreja e o Estado, fazendo com que o ensino religioso não componha os programas de ensino e concorda com Leôncio de Carvalho na criação dos jardins de infância."[168]
Constituição (1891)	"O Artigo 35 declara incumbir ao Congresso, mas não privativamente: 3° Criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados; 4° Prover a instrução secundária no Distrito Federal. O Artigo 72, § 6° será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos."[169]

[165] ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500–1889)*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000, p. 64; COSTA, Messias. *A educação nas constituintes do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 22–3.
[166] DECRETO 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854. In: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. *Cartas de leis, decretos, alvarás, cartas régias, leis e decisões imperiais publicados entre os anos de 1808 e 1889*, p. 45–6. Disponível em: <http://www.2camara.gov.br/legislacao>. Acesso em: 25 mar. 2012.
[167] DECRETO Leôncio de Carvalho, 19 de abril de 1879. Disponível: <http://www.2camara.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15 fev. 2012; SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 18–31.
[168] MACHADO, M. C. G. *Pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados; Rio de janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2005, p. 111–36; ANDRADE, R. F. M. *Organização da instrução na província de Minas Gerais*: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850–1889). 2007. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, p. 50–61.
[169] BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte de 1891, p. 21. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2012.

No dizer de Newton Sucupira,[170] o início do processo de descentralização educacional efetivado pelo ato adicional não foi acatado sem conflitos e sem críticas; juristas, educadores e políticos, dentre outros intelectuais, questionaram a eliminação do poder central na instrução primária e secundária: era preciso saber se a educação competia às assembléias provinciais ou se era privativa. "Ao que parece, o entendimento dos parlamentares, nos anos imediatos que se seguiram à promulgação do Ato, é que se tratava de uma competência concorrente."[171] Tal situação decorria de descaso com a educação pública, e não especificadamente a organização administrativa pretendida pela lei proposta do ato adicional. "Em verdade, com este instrumento legal, se torna explícito o anúncio de um movimento pendular que vai se fazer presente ao longo da história da educação no Brasil, a saber, o conflito entre centralização e descentralização."[172] Essa situação da instrução pública de primeiras letras após a promulgação do ato adicional permite constatar que havia pouca oferta de escola. José Ricardo Pires de Almeida aponta números para essa constatação:

> A estatística oficial de 1832 elenca, em todo Império, 162 escolas de meninos e 18 de meninas; estas escolas estavam estabelecidas no Rio de Janeiro e na província do mesmo nome e também nas províncias da Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Piauí, Pará, Mato Grosso, Goiás e São Paulo; sobre estas 180 escolas, havia ao menos 40 nas quais o lugar de professor estava vacante, e deste número, 8 eram escolas de meninas. Havia, pois, em todo o Brasil 10 escolas para o sexo feminino.[173]

Alguns intérpretes da história da educação brasileira do passado não veem a descentralização como um mal em si; entendem que as origens das dificuldades e dos problemas relativos à educação têm de ser "[...] buscadas fora do próprio sistema de ensino, ou seja, na sociedade em que este se localiza, seus impasses e contradições";[174] logo, atribuir ao ato adicional de 1834 as "mazelas" da educação e os entraves à formação de um sistema nacional de educação seria desconsiderar o impacto de determinantes externos do processo educacional. Segundo Alberto Venâncio Filho, "Da análise realizada no texto Constitucional por omissão, uma vez que os poderes remanescentes pertencem aos Estados, a instrução primária será de responsabilidade deles".[175]

---

[170] SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras* — 1823–1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 61.
[171] SUCUPIRA, 2005, p. 61.
[172] VIEIRA, 2008, p. 42.
[173] ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000, p. 61.
[174] VIEIRA, 2008, p. 43.
[175] VENÂNCIO FILHO, A. A educação na constituinte de 1890–1891 e na revisão constitucional de 1925–1926: comentários. In: FÁVERO, 2005, p. 114.

O debate nacional sobre a educação pública permeado pelas categorias centralização e descentralização reverberou no âmbito local, por exemplo, no Rio Grande do Norte. Nesse estado, a lei 131, de 13 de setembro de 1899,[176] tornou "[...] municipais as cadeiras de instrução primária criada ou vacante [...] [e] abriu para o ensino público uma nova era de desprestigio e de calamidade [...]". Foi um golpe duro no aparelho da educação popular, já depauperado e rotineiro, a ponto de inspirar intenções elevadas e nobres. Em relatório da diretoria geral da instrução pública de 15 de junho de 1899, o então diretor Manoel Dantas informou ao governador Joaquim Ferreira Chaves que:

> O Dr. Pedro Velho fizera "a experiência de um sistema misto de instrução, estadual e municipal, como que para fazer uma à experiência de uma reforma futura". Os resultados têm sido satisfatórios quanto ao ensino municipal. Os municípios compreenderam que são mais interessados particularmente na difusão do ensino de modo que existem já no Estado 48 escolas municipais, com matricula de 1920 alunos. Não será o caso de estudar se a solução desse problema: se o ensino primário elementar deverá ficar a cargo do município ou do Estado"? Desde que está provado o Estado gasta, sem melhor proveito, grande parte de suas rendas com o ensino primário seria mais acertado cedendo mesmo alguma verba orçamentária, entregar esse serviço ao critério dos governos municipais que podem melhor fiscalizá-lo, e mais desenvolvê-lo de acordo com as necessidades locais.[177]

Com base nas observações de Manoel Dantas, a municipalização da educação primária e seus efeitos deveriam seguir a primeira hipótese: o ensino primário elementar ficaria a cargo do município, e o estado poderia suprir mais proveitosamente a necessidade de ensino secundário, fundando escolas-modelo em vários pontos do interior para ensino primário superior. A lei prescrita mais tarde respondeu à pergunta relativa a quem de fato seria responsável pelo ensino primário. Nove anos mais tarde, o resultado se traduziu numa reforma "[...] absolutamente improficua, e o ensino municipal se foi relaxando a ponto de ser necessária á sua radical supressão operada quase nove anos depois".[178]

Assim como o Rio Grande do Norte, o Paraná enfrentava dificuldades relativas à centralização e descentralização educacional; não por acaso as ações para superá-las permearam vários governos. Segundo relatório do governador datado de 1899, "O grande número de escolas públicas representa ônus pesadíssimo para o tesouro, mas com ele não tem lucrado de modo sensível à causa do ensino popular".[179] Embora já houvesse no fim do período provincial um número significativo de escolas primárias, eram insuficientes para

---

[176] LIMA, N. *Um século de ensino primário*. Natal: Typografia d'A República, 1927, p. 149.
[177] RIO GRANDE DO NORTE. *Relatório de instrução pública*, de 15 de junho de 1899 — do diretor Dr. Manoel Dantas ao Governador Sr. Dr. Joaquim Ferreira Chaves, p. 2. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u718/000061.html>. Acesso em: 21 jun. 2010.
[178] LIMA, 1927, p. 150.
[179] RIO GRANDE DO NORTE, 1899, p. 12.

suprir a necessidade de instrução escolar da grande população. Maria Elisabeth Blanck Miguel esclarece que o governo provincial assumiu a responsabilidade, entre 1853 e 1889, de implantar, manter e organizar a instituição escolar primária.

Contudo, após a emancipação da quinta comarca da província de São Paulo, em 29 de agosto de 1853, e a criação da província do Paraná, o abandono caracterizava a situação desta. Ainda segundo essa autora, uma leitura dos relatórios mostrará que,

> [...] em 1854, havia um total de 604 alunos em escolas primárias públicas do sexo masculino, 60 em escolas particulares para o mesmo sexo e 258 alunas para uma população de 5.376 meninos e 4.709 meninas em idade escolar, o que significa que eram atendidos apenas 12,3% da população escolar masculina e 5,4% da feminina.[180]

A primeira década republicana do Paraná foi um período de elaboração de leis, decretos e regulamentos para organizar e difundir escolas primárias. Por exemplo, a lei 42, de 12 de julho de 1892, autorizou o Poder Executivo a subvencionar ou contratar a regência de escolas e bairros, povoados; mais que isso, seu art. 2° — das disposições permanentes — criou a taxa escolar, cujo produto devia ser aplicado especialmente na manutenção de escolas que não poderiam perder a subvenção, pois a lei orçamentária consignava a verba necessária a escolas de cidades e vilas.

Por consequência, as ações de cada localidade e a intenção do ato adicional de 1834 de anular dificuldades oriundas de ações desvinculadas da realidade local e fortalecer o poder provincial não produziram o efeito desejado no campo da instrução pública; por exemplo, não suscitou nas assembleias provinciais a consciência do imperativo democrático-liberal de universalizar a educação elementar. Segundo Cury, "[...] a satisfação da educação como um direito de cidadania ficará por conta dos Estados federados, que determinarão à natureza, o número e a abrangência da educação pública".[181]

Eis por que cabe dizer que o ato adicional marcou um momento significativo da política educacional, embora a função do Estado tenha ficado imperceptível na oferta da educação; afinal, no Império a educação era destinada a poucos, e o ato atribuiu um papel às províncias na condição de estados republicanos: a "[...] oferta da instrução pública elementar e secundária".[182] Mais que isso, não seria implausível cogitar que, ao atribuir às províncias poderes para legislar sobre o ensino primário e secundário, o ato adicional abriu espaço a

---

[180] BLANCK, M. E. A história da escola pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). *Educação em debate*: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 188.
[181] CURY, 2001, p. 306.
[182] VIEIRA, 2008, p. 44.

discussões e propostas para a educação que prepararam o terreno para reformas educacionais mais substanciais que nas primeiras décadas de século XX.

Com efeito, segundo Rui Barbosa, de tais debates "[...] deve[ria] emergir a reforma, [...] essa altíssima compreensão dos deveres do Estado, que reclama, neste grande século, a solução dos problemas do ensino;"[183] noutros termos, a responsabilidade do Estado com a instrução pública supunha assumi-la consciente de que seria preciso dispor recursos suficientes para organizar a educação e reformar o ensino. E tal responsabilidade não estava isenta de complexidades, em especial do contexto que transitou do fim o Império para a Primeira República, marcado por ideologias subjacentes à tentativa de apoderar das reformas da nação e, logo, da educação; aí se incluem o ideário positivista, a herança católica, as escolas protestantes, dentre outras intrinsecamente presentes no cenário republicano.

Conforme salienta José Murilo de Carvalho, as propostas de mudança social do positivismo não foram aplicadas na prática, mas influenciaram algumas mudanças nos primeiros anos da República, "[...] sobretudo a separação entre Igreja e Estado, a introdução do casamento civil, a secularização dos cemitérios, o início do contato do operariado, a reforma do ensino militar";[184] também houve movimentação de novidades e ideias vindas da Europa. Mas há quem diga que tais ideias foram "[...] mal absorvidas, de modo parcial e seletivo, resultando em confusão ideológica. Liberalismo, positivismo, socialismo, anarquismo misturavam e combinavam-se das maneiras mais esdrúxulas na boca e na pena das pessoas mais inesperadas".[185]

Tratava-se, então, de instalar o que se acreditava ser uma nação; e tal intento, segundo Gonçalves Neto, previa

> Construir algo totalmente novo, uma nova sociedade com um projeto original, mais característico de ações revolucionárias; b) reformar uma estrutura em que não pretende alterar seus elementos essenciais; c) reproduzir modelos que se tem como perspectiva em outros países, que possam ser transplantados para a realidade em mudança. Aqui, em termos culturais, nossos reformadores não puseram seus olhares para além da Europa ou dos Estados Unidos, que apareciam como paradigmas econômicos, culturais, políticos, remetendo-nos para a terceira opção.[186]

Mais que não supor participação política efetiva da maior parte da população, garantia de certos direitos a tal parcela populacional e mudança de privilégios herdados do período

---

[183] BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947, p. 66.
[184] CARVALHO, 1990, p. 42.
[185] CARVALHO, 1987, p. 42.
[186] GONÇALVES NETO, W. Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha (1910–1926). In: FARIA FILHO, L. M. et al. (Org.). *História da Educação em Minas Gerais.* Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002, p. 136–49,

monárquico, tal projeto fundado em ideias importadas — em geral da Europa — deixava uma impressão de inferioridade e subordinação — que condicionavam a ação política — e dependência — que condicionava o povo e seus representantes políticos, sobretudo sua produção intelectual. Incertos da consolidação de uma sociedade singular, intelectuais republicanos escolheram reproduzir modelos do velho mundo, procurando se estabelecer e identificar com a civilização europeia. Autores como Nicolau Sevcenko observaram um desempenho dos "[...] primeiros presidentes civis e paulistas, bem como todo o seu circulo político-administrativo [...] evidente [...] [para] forjar um Estado-Nação moderno no Brasil, eficaz em todas as atribuições diante das novas vicissitudes históricas, como seus modelos europeus".[187]

Havia, porém, certas peculiaridades no meio, a exemplos das noções de "[...] raça e história, nem sempre correspondentes aos padrões europeus que a educação lhe propõe, e que por vezes se elegem em face deles como elementos divergentes".[188] Daí a necessidade de um momento de adaptação ao novo sistema, afinal características determinantes da cultura brasileira motivavam uma inquietação com ideias do exterior, sobretudo com a forma como os estrangeiros "civilizados" viam o Brasil. A República projetava uma expectativa de nação democrática; diga-se, os republicanos consideravam a participação do povo como elemento indispensável ao conhecimento histórico; mas isso foi momentâneo, pois a República se efetivou quase sem a participação da população, que ficou à margem da política do país. Segundo Carvalho,

> Nossa República, passado o momento inicial de esperança de expansão de democracia, consolidou-se sobre um mínimo de participação eleitoral, sobre a exclusão do envolvimento popular no governo. Consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçada do poder oligárquico. As propostas alternativas de organização do poder, do republicanismo radical, a do socialismo e mesmo a do positivismo, derrotas, foram postas de lado.[189]

Se o ideário do republicanismo se expandia com vigor, cabe ressaltar que se restringia a um círculo pequeno de letrados do fim do Império. Não bastasse essa restrição, a burguesia demandava, primordialmente, conhecimentos científicos; e tal conhecimento viria — segundo Basbaum — "[...] precisamente da França, fonte perene das idéias brasileiras da época [...]",

---

[187] SEVCENCO, Nicolau. *Literatura como missão*; tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 47.
[188] SEVCENCO, 1989, p. 110.
[189] CARVALHO, 1987, p. 161–2.

que se adaptava melhor "[...] às condições econômicas e sociais da pequena classe média que procurava aproximar-se da 'ciência positiva'".[190] Com efeito, mesmo inclinada às fontes idealista de onde provinha, a "ciência positiva" era para o Brasil um progresso de consciência, ou seja, uma libertação de dogmas cristãos que ainda predominavam e emperravam o desenvolvimento da ciência aqui.

Evidentemente, tal "ciência" influenciou a organização educacional na medida em que fundamentou a tentativa de intelectuais e políticos de implantar e difundir uma educação escolar um nível tal que Jorge Nagle chamou de "entusiasmo pela educação"[191] na Primeira República. Assim, o país iniciava o regime republicano com o desafio de oferecer à população uma educação escolar que, diz Carlos Henrique de Carvalho, se

> [...] apresentava como verdadeira panacéia. O pensamento básico poderia ser explicado assim: todos os males estavam na ignorância reinante; a educação apresentava-se como o problema principal do país e a solução de todos os problemas sociais, políticos e econômicos estaria na disseminação da instrução. Acontece uma campanha nacionalista visando à erradicação do analfabetismo e à difusão do modelo existente de escola primária, apenas com alteração de um ou outro aspecto do processo.[192]

Também Saviani se refere a essa visão de educação como solução para problemas-chave do país ao dizer que "[...] emergia a tendência de considerar a escola como chave para a solução de demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da 'escola redentora da humanidade'".[193]

Caso se possa supor como consequência lógica desse processo que o governo central assumiria integralmente a organização do sistema nacional de educação — isto é, instalar e manter escolas em todos os cantos —, há quem diga que tal intento não se efetivou, a exemplo de Paiva:

> Tal como no Império, toda a Primeira República será pobre de informação quanto à instrução popular, por causa da inexistência de qualquer organismo nacional encarregado da coordenação do sistema de ensino ou mesmo da centralização das informações sobre a educação nacional. Tampouco existiu qualquer Fundo nacional destinado à instrução pública, tal como fora proposto por Rui Barbosa em 1882 e mesmo por João Alfredo em 1874.[194]

---

[190] BASBAUM, 1987, p. 203.
[191] NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 131–65.
[192] CARVALHO, Carlos H. *República e imprensa*: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honorio Guimarães: Uberabinha, MG: 1905–1922. Uberlândia: ed. UFU, 2004, p. 34.
[193] SAVIANI, 2004, p. 22.
[194] PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003, p. 96.

Como resultado de tal política, perpetuou-se um estado de precariedade do sistema elementar de educação que se chocou com a Constituição, sobretudo a direção seguida pelos constituintes, que não era unânime quanto à dificuldade da descentralização do ensino elementar; essa situação fica nítida nas análises de Paiva referentes à difusão da instrução do povo. Mais importante, porém, que a possibilidade de difusão da educação popular "[...] parece ter sido o princípio que deveria nortear a organização republicana: o federalismo. Diante dele, compreende-se a manutenção do regime de administração descentralizada do ensino elementar".[195]

Como a República encontrou certa desorganização no sistema de ensino, a intervenção do Estado na educação traduziu uma questão polêmica a ser administrada após a descentralização prescrita pelo ato adicional de 1834 e pelo princípio federalista constitucional de 1891 — embora este não reconhecesse a competência do poder central para criar estabelecimentos de ensino nas províncias em face do dispositivo de 1834. Ponderava-se a importância de o Estado propagar a educação pública, acarretando problemas quanto à forma de organizar a educação republicana. Assim, a prescrição de competência a cada estado como ente federado para organizar a educação através de iniciativas locais esbarrava na precariedade do sistema elementar de ensino, o provocava reação ao preceito constitucional.

Como se vê, as consequências do processo de federalização se fizeram sentir, sobremaneira, na consolidação de um sistema nacional de educação, mesmo com um desejo político em prol de sua concretização que reverberava uma tendência universal. Segundo Schelbauer, a "[...] integração era uma questão local, que poderia e foi resolvida por meio de uma intervenção também local, reafirmando a tese de que a educação básica, neste contexto, não tinha uma função nacional".[196]

Talvez por isso Saviani defenda um exame dos entraves à concretização de um sistema de educação brasileiro naquele momento; para [...] saber por que a idéia de sistema nacional de ensino, que vinha realizando nos principais países no século XIX, permaneceu, no Brasil, no rol da 'idéias que não se realizam'".[197] Mais que isso, esse exame pode mostrar que os entraves para consolidar a instrução pública — sobretudo a escola primária — impuseram-se, também, à consolidação da federação dos estados como entes aptos a apresentar alternativas para resolver a precariedade da educação primária,

---

[195] PAIVA, 2003, p. 91–2.
[196] SCHELBAUER, A. R. *Idéias que não se realizam*: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: ed. UEM, 1998, p. 140.
[197] SAVIANI, 2008, p. 166.

traduzível, por exemplo, num corpo docente composto por uma maioria de professores leigos e na carência de escolas normais (de formação para o magistério); num ensino secundário marcado pela predominância de cursos em número limitado, esporádicos e aulas régias, sem organização hierárquica disciplinar e serial; num ensino superior reduzido a poucas faculdades, isoladas e destinadas, em especial, à preparação de profissionais liberais.

Um quadro assim não deixava dúvida aos legisladores no início da República: era preciso expandir o ensino primário público e formar professores qualificados para dominar novos métodos pedagógicos; e fazer isso exigia recursos financeiros descentralizados pelo governo. Nagle, porém, afirma que a carência de uma política nacional de educação e, logo, de um sistema nacional de educação escolar eram "[...] problema sem condições de ser solucionado durante a Primeira República, devido ao argumento de que qualquer esforço nesse sentido feria os princípios federativos agasalhados pela Constituição".[198]

Ainda assim, o fervor pelos assuntos relativos à educação e pela ideia de desenvolver intelectualmente marcou os estados, pois a República recebeu um legado caracterizado pelo fervor ideológico, pela ordenação de uma tentativa sistemática de evangelização, *democracia*, *federação* e *educação*: tríade de categorias inseparáveis indicativas da redenção do país. A República anunciada recebeu um acervo amplo para pensar e repensar em uma doutrina para um programa de educação em que — diz Araujo — "[...] os preceitos de laicidade, financiamento público, regulação social, obrigatoriedade de freqüência, uniformidade educativa e igualdade jurídica elevaram-se como fundamentos embasadores da educação escolar pública na formação de uma sociedade civil".[199] A educação aparecia no cenário como a promissão regeneradora do povo — abandonado ao analfabetismo e à ignorância — e de consolidação da nação.

Entretanto, mesmo com o entusiasmo que marcou os primórdios da República, a educação não se tornou alvo central da preocupação do governo republicano, pois a proclamação da República não modificou suficientemente as estruturas de poder, reforçado em cada estado federado e nas localidades que o compunham. Quem não

---

[198] NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO Boris (Dir.). *História geral da civilização brasileira*: Brasil republicano — sociedade e instituições (1889–1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977, tomo III, 2° v, p. 266.

[199] ARAÚJO, Marta Maria de. O Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. A educação escolar da criança que se fez indispensável. (Nordeste do Brasil, 1892–1930). In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., Vitória, maio de 2011. *Anais*... Vitória, p. 2.

pertencia à camada do poder dominante nem tinha desenvolvido ações em favor da República passou a ser alvo de repressão, movida pelo ideário progressista que não admitia contestação ao poder vigente. A universalização do ensino e a consequente erradicação do analfabetismo não eram prioridades da União; o Estado se isentou desse dever: afinal, se no período imperial a educação básica esteve sob a responsabilidade das províncias, durante a Primeira República coube aos estados federados. A primeira Constituição republicana (1891) dizia que "[...] estão inscritos princípios federalistas que contribuem para aumentar o poder e autonomia das antigas províncias, agora Estados",[200] logo cada um poderia construir o sistema de ensino (embora um não pudesse interferir na ação do outro: suas ações independiam e, muitas vezes, diferiam). Segundo Cury, esse poder se vinculou a "[...] uma influencia considerável nos primeiros anos da República, [...] tanto por meio de iminentes representantes no aparelho de Estado, como em organizações da sociedade civil".[201]

Finda a batalha pró-novo Estado, o entusiasmo esfriou; isto é, as análises e propostas educacionais reduziram. Se, como quer Nagle, tratava-se "[...] de enfrentar o problema da harmonização das posições em jogo, de fixar a composição da liderança para impulsionar o novo regime na área no quadro mais amplo da sociedade brasileira";[202] isso não quis dizer que, no campo do ensino, não tenha havido planos coesos com premissas ideológicas definidas. Ora, no período da Primeira República, quem parece ter pensado na educação e concretizado reformas educacionais em nível nacional foram intelectuais de tendência positivista. Nesse caso, "[...] (Re)forma[203] [seria] algo que recebe nova forma. Mas [que], no fundamental, permanece o mesmo";[204] seria modificar o constituído, mas com a permanência do objeto em sentido restrito. Os quadros a seguir sintetizam pontos centrais de reformas educacionais feitas durante a Primeira República e mais ou menos agrupadas por décadas.

---

[200] VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livros, 2007, p. 75.
[201] CURY, 2010.
[202] NAGLE, 1977.
[203] "Reformar, [...] 1 formar novamente; reconstruir a antiga forma; reconstruir; 2 dar melhor forma a; corrigir, emendar; 3 tornar melhor, aperfeiçoado; renovar; 4 tornar extinto, extinguir, extirpar; 5 reafirmar a exatidão ou a verdade de algo; confirmar, corroborar, ratificar; 6 introduzir modificações, transformações em (algo ruim, nocivo, nefasto); 7 substituir um título de divida por outro, quando se lhe prorroga o prazo de vencimento; 8 introduzir modificação em sentença judicial) etc." REFORMAR. In: HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 2.413
[204] INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889–1930). In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: ed. UFES, 2011, p. 228.

QUADRO 2
Reformas educacionais de 1890 a 1901

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma Benjamin Constant (1890–1891)	Criada pelo decreto 981, de 8 de novembro 1890, refere-se a mudanças na instrução primária e secundária no Distrito Federal, estabelece princípios gerais e dispõe sobre a estrutura e divisão do ensino, conteúdos programáticos, organização do trabalho escolar e outros assuntos. Cabe destacar que essa lei mantém o espírito da reforma Leôncio de Carvalho ao definir princípios com o do "Art. 1º. É completamente livre aos particulares, no Distrito Federal, o ensino primário e secundário, sob as condições de moralidade, higiene e estatística definidas nesta lei". Do mesmo jeito, diz o art. 1º "§ 4º È inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos Pais ou dos que fizerem suas vezes, for dado ás crianças no seio de suas famílias". Outro ponto a ser considerado pelo decreto quanto à falta de professores que atuassem na escola privada pode ser verificado na orientação do "Art. 1º § 1º. Para exercer o magistério particular bastará que o indivíduo prove que não sofreu condenação judicial por crime infamante, e que não foi punido com demissão, de conformidade com o disposto no art. 63 do presente Decreto". Portanto, pelo art. 2º, a instrução primária ficaria organizada em duas categorias: "§ 1º. O 1° Grau para crianças com curso elementar (7 a 9 anos), médio (9 a 11 anos) e superior (11 a 13 anos) e o 2° Grau com duração de três anos". O regulamento trata ainda do Pedagogium no "Art**.** 24. O Governo manterá na Capital Federal um estabelecimento de ensino sob o nome de Pedagogium, destinado a oferecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrução profissional de que possam carecer a exposição dos melhores métodos e do material de ensino mais aperfeiçoado. Além da preocupação inicial, com a elevação do nível do ensino primário, outra com o sentido prático desta educação básica, voltada para uma investigação da realidade próxima e própria da criança."[205]
Reforma Epitácio Pessoa (1901)	"A reforma Epitácio Pessoa se constitui de dois instrumentos legais: O Decreto nº. 3.390, de 1º de janeiro de 1901, que aprova o Código dos Institutos Oficiais do Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores,e o Decreto n° 3.914, de 26 de janeiro de 1901, que aprova o regulamento para o Ginásio Nacional. O Decreto 3.390 é um extenso documento de 384 artigos que disciplina questões diversas relativas á organização, composição e funcionamento das instituições federais de ensino superior e secundário e daquelas fundadas pelos estados ou por iniciativas privadas. O documento aborda temas diversos relativos a faculdades, escolas e ginásio nacional, como exemplos se pode citar pessoal docente e administrativo, regime escolar, matrículas, exames, colações de graus, premiações, habilitações, licenças e faltas, patrimônio e outros. O elenco dos conteúdos apresentados por este texto da referida Reforma revela características semelhantes a documentos anteriores, em que ainda não é possível perceber o papel do Estado na oferta da educação. É importante salientar que a Reforma Epitácio Pessoa não registra qualquer preocupação com o ensino primário."[206]

[205] VIEIRA, S. L. *Desejos de reforma*: legislação educacional no Brasil — Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008, p. 58–64. Palácio do Governo Provisório, 8 de novembro de 1890, 2º da República; BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In: BRASIL. *Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 mar. 2012; CARTOLANO, M. T. P. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) — Instituo de Educação, Universidade Estadual de Campinas, p. 157.

[206] AGUIAR, J. M. Coletânea MAI da legislação federal do ensino: da reforma Benjamin Constant à Reforma Darcy Ribeiro; 1891 a 1996. São Paulo: Lâncer, 1997, p. 61–107.

QUADRO 3
Reformas educacionais de 1911 a 1915

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma Rivadávia Corrêa (1911)	"A Reforma da Educação é instituída através de dois documentos: o primeiro "Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Ensino Fundamental na República conforme apresenta o Decreto n° 8659 de 5 de Abril de 1911";O segundo, Aprova o Regulamento do Colégio Pedro II Decreto n° 8660, de 5 de abril de 1911. A Reforma busca modificar radicalmente a estrutura do ensino superior no Brasil. A abolição dos privilégios, a concessão de autonomia as unidades de educação superior e secundário dos estados e o caráter prático agora ofertado ao ensino representam alguns dos destaques da nova proposta de reforma, marcada pela desoficialização e descentralização do ensino. Inspirada em princípios positivistas a referida Reforma fortaleceria a liberdade de ensino suprimindo exigências a freqüência, diplomas e privilégios relativos ás escolas oficiais."[207]
Reforma Carlos Maximiano (1915)	"A Reforma Carlos Maximiano é executada no governo Wenceslau Braz no mandato de 1914–1918. A Reforma busca proposta para a reforma da educação a alternativa para solucionar seus problemas. Reorganiza o ensino Secundário e Superior na República e executada pelo Decreto n° 11.530, de 18 de março de 1915.O Decreto e composto de 201 artigos que faz referência a diferentes assuntos. Na primeira parte apresenta aspectos de modo amplo e define o papel do governo na manutenção das faculdades, como patrimônio, taxa de matricula e freqüência, inspeção e equiparação e outros. Também faz alusão a organização e competência do Conselho Superior do ensino, questões diversas relativas aos professores,aspectos relativos à organização e a oferta das matérias dos cursos do colégio Pedro II, Faculdades de Direito, medicina, e Escola Politécnica. Aborda questões como o financiamento, com poucas referencias à participação do governo na manutenção do ensino secundário e superior.Trata sobre os exames vestibulares, e da organização do currículo, incluindo as matérias dos diversos cursos,da ênfase no ensino de línguas. As orientações da Reforma Carlos Maximiano permaneceu por de dez anos."[208]

[207] AGUIAR, 1997, p. 106–25; VIEIRA, 2008, p. 71–3.
[208] AGUIAR, 1997, p. 125–56; VIEIRA, 2008, p. 71–8.

QUADRO 4
Reformas educacionais de 1920 a 1923

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma Sampaio Dória (SP, 1920)	"As mudanças estruturais efetuadas no sistema paulista de ensino tiveram o seu fundamento legal na Lei nº. 1.750, de 8 de dezembro de 1920 e no Decreto 3.356, de 31 de maio de 1921, que a regulamentou. Estes dois documentos tiveram duplo papel: consolidaram a legislação numerosa e esparsa existente e reestruturaram de maneira radical alguns setores da instrução estadual, notadamente o sistema público de ensino primário." A Reforma trouxe as principais medidas introduzidas pela Lei 1750 e pelo Decreto 3356 no sentido da luta rápida e total contra a extinção do analfabetismo construindo as seguintes medidas a radical modificação efetuada nos níveis inferiores do ensino público. Criou também, em consonância com suas preocupações, as "Escolas de Alfabetização" — com o objetivo de erradicar o que ele considerava o mais grave problema educacional do país. Unificou as antigas Escolas Normais, que formavam professores, e sistematizou a prática pedagógica Art.1º com a redução do ensino primário à dois anos e a conseqüente criação do ensino médio de dois anos de duração, correspondentes aos 3º e 4º anos primários então extintos. A redução da obrigatoriedade e gratuidade da freqüência escolar primária. As crianças legalmente obrigadas a freqüentar o curso primário de dois anos passaram a ser apenas as de 9 e 10 anos de idade. O objetivo da reforma era uma ampliação substancial das facilidades existentes, o que era considerado inexeqüível, mas sim a reorganização do sistema público do ensino a fim de possibilitar uma distribuição "eqüitativa" dos benefícios da educação a todas as crianças paulistas. Com as mudanças na Lei 1750 as crianças em idade escolar obrigatória ao invés de permanecerem todas ao mesmo tempo na escola primária, passariam a ser escolarizadas gradativamente à medida que completassem 9 a 10 anos. Outro fator significativo o que se pretendeu executar foi assegurar a obrigatoriedade escolar primária à custa de sua gratuidade. A isenção da taxa escolar aos menos favorecidos introduzida pelo Decreto 3356 em todos os graus de ensino e a "proscrição" escolar as crianças de 7 e 8 anos são itens que não foram considerados na Lei 1750. A isenção das taxas aos pobres foi uma obtenção graças ao esforço levantado por educadores, pais, pela imprensa e pelos próprios parlamentares que votaram o projeto". Essa Reforma resultaria em uma modalidade de escola primária, "aligeirada e simples."[209]
Reforma Lourenço Filho (CE, 1922–3)	"A Reforma Lourenço Filho caracterizada pela Reforma de Instrução Pública pela Lei nº. 1953, de 2 de agosto de 1922, e pelo Decreto 474, de 2 de janeiro de 1923, marca uma ação mais efetiva no intuito de melhorar o ensino no Ceará. Reformou o ensino primário e normal do Estado do ceará, Defendia a idéia de que a escola não mais deveria limitar-se a ensinar a ler escrever e contar. Muda o Currículo da Escola Normal de maneira a fazer da Pedagogia o espaço em que se articulam avanços da psicologia experimental, os preceitos spencerianos e as metodologias especificas de todo um leque de disciplinas novas.Destacam-se as que possibilitam educar o corpo e harmonizar o espírito por meios de exercícios físicos, o desenho, os trabalhos manuais, os jogos, o escotismo e a ginástica sueca. O programa tratava-se de inscrever a escola e a Pedagogia nos marcos spencerianos que propunha como objetivo a educação física, intelectual e moral e cívica. Privilegia promover mudança de mentalidade do professor, além de convites para os professores realizarem cursos de férias para aperfeiçoamento da profissão. Em seu bojo, constava a inovação de todo processo pedagógico. Exigia-se que o professor aprendesse a forma adequada a aplicação dos Testes (ABC) para que estes fossem utilizados como recurso pedagógico da forma correta e cautelosa respaldada no conteúdo teórico defendida pelo educador Lourenço Filho. O referido teste por ele criado, com vistas a verificar nas crianças o nível de maturidade requerido para aprendizagem da leitura e da escrita. A Lei do ensino e o regulamento da Instrução Pública foram os instrumentos que estabeleceram a nova estrutura e funcionamento do ensino no Estado".[210]

[209] ANTUNHA, H. C. G. *Instrução pública no estado de São Paulo*. A reforma de 1920. Estudos e documentos publicação da Faculdade de Educação — Universidade de São Paulo, 1976, p. 161–7; MARTA, M. C. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES; FARIA FILHO; VEIGA, 2003, p. 234–51; NAGLE, 2001, p. 243–91.
[210] GESCEIEELLY, B. S.; SCHELBAUER, A. R. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes ABC e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. *HISTEDBR on line*, Campinas, n. 25, p. 122–31, mar./2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art10_25.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

QUADRO 5
Reformas educacionais de 1925

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma João Luiz Alves (1925)	"A Reforma João Luiz Alves, ou Lei Rocha Vaz como era conhecida criada pelo". O Decreto n° 16.782A — de 13 de janeiro de 1925. "Estabelece o Concurso da União para difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e da outras providências". Art. 24º. Define que o Governo da União, com o intuito de animar e promover a difusão do ensino primário nos Estados, entrará em acordo com estes para o estabelecimento e manutenção de escolas do referido ensino nos respectivos territórios. O Decreto consiste na inclusão de cegos, surdos-mudos e menores abandonados do sexo masculino no ensino profissional, introdução da matéria de Moral e Cívica no Programa de Ensino da instrução secundária, na criação do Departamento Nacional de Ensino, e na substituição do Conselho Nacional Superior do Ensino pelo Conselho Nacional do Ensino. O Art. 25°. Define ao inspetor municipal incumbira informar ao estadual e este ao Conselho do Ensino Primário e do Profissional, por intermédio do Departamento Nacional do Ensino, sobre todas as ocorrências, que interessem à regularidade do ensino nas escolas subvencionadas; dar aos professores o atestado mensal de exercício, para o recebimento de vencimentos, e propor ao inspetor estadual aplicação das penalidades previstas na legislação, ou no termo de acordo. Art. 26°. A criação e a situação de escolas subvencionadas obedecerão às mais urgentes da população, tendo em vista a estatística dos menores em idade escolar (8 a 11 anos de idade)".[211]
Reforma Anísio Teixeira (BA, 1925)	"A Reforma Anísio Teixeira, foi implantada pela Lei 1.846, de 14 de agosto de 1925, "o Regulamento do Ensino Primário Normal, complementar à Lei, foi baixado pelo Decreto 4.312, de 20 de dezembro de 1925. Considera-se que a Reforma baiana apresenta final de um ciclo e inicio de uma nova fase que perpassa a década de 1920. Marca o inicio do movimento remodelador da Instrução Pública, a existência de um processo de remodelação que ultrapassa sistematicamente o conjunto das mudanças efetuadas nos sistemas de educação da rede de ensino das escolas estaduais e do Distrito Federal, "Na lógica da Reforma baiana era preciso superar a solução paulista para o problema da educação popular, expressa na Reforma Sampaio Dória. A Reforma foi "a mais ampla e minuciosa estrutura jurídica montada para servir a escolarização". A Lei nº. 1846 dispunha com detalhes sobre os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino e deixava claro que o ensino no Estado da Bahia "tem por objetivo a educação física, intelectual e moral do indivíduo de modo a formar homens aptos para a vida em sociedade e cidadãos úteis à comunhão nacional." Abrangendo o ensino geral, a reforma previu o ensino infantil elementar e superior, o complementar, normal, o secundário e o profissional o especial, organizando a sucessão escolar até a formação completa do indivíduo. No curso normal houve mudança no currículo destinava três anos de preparo científico e um de preparo profissional para o magistério o curso formava um professor completo e proporcionava a educação integral dos alunos".[212]

[211] VIEIRA, 2008, p. 78–82; AGUIAR, 1997, p. 157–13.
[212] NAGLE, 2001, p. 249–91; CARVALHO, 2003, p. 243–5.

QUADRO 6
Reformas educacionais de 1927 a 1928

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma Francisco Campos e Mario Casassanta (MG, 1927)	Em 15 de outubro, Campos promulgou o decreto 7.970, a reforma de ensino primário técnico-profissional e normal. "A remodelação pretendida implicava ampla reformulação da escola primária, de modo a libertá-la da concepção da criança como elemento puramente receptivo e da ideia de que o fim do ensino é fornecer noções inteiramente fabricadas ao espírito infantil. Urgia remodelar amplamente a escola primária [...] É assim a que na Reforma mineira, um conjunto de medidas estarão voltadas para a formação dos professores nos novos métodos pedagógicos: remodelação da Escola Normal, Criação da escola de aperfeiçoamento para professores já formados; reformulação da Revista do Ensino, constituição de bibliotecas. [...] a escola mineira deveria capacitar-se segundo o programa do reformador, a exercer a função de adaptar a criança à vida social".[213]
Reforma Fernando de Azevedo (DF, 1928)	"A Reforma Fernando de Azevedo consubstanciada pelos Decretos n° 3.281, de 23 de janeiro de 1928, 2.940, de 22 de novembro de 1928, no Distrito Federal. Regulamenta o Ensino, atingindo o ensino técnico profissional, o ensino primário e o ensino normal.Essa reforma segundo o próprio Fernando de Azevedo foi inspirada nas teorias de Durkeheim, na França, de Kerschensteiner, na Alemanha, e sobretudo, de John Dewey, na América do Norte, e pretendia alterar profundamente a sociedade brasileira. A reorganização da instrução pública no Distrito Federal distingui-se de todas as outras já realizadas no Brasil, pelos três elementos fundamentais: Primeiro definiu os novos ideais de escolarização, tanto os assuntos de ordem pedagógica, e os de natureza social, de forma com que estes fossem adaptados a todo aparelho educacional das escolas, nos diferentes níveis e tipos de ensino, nos programas, nos métodos, e técnicas de ensino e aprendizagem, na arquitetura escolar, nos serviços educacionais e outros. Os novos ideais propostos tinham a concepção de que a educação constitui elemento dinâmico de transformação social, e também adaptação ao meio em que está inserido socialmente o aluno. A reforma da educação instituiu a escola para todos (escola única), organizada no modo em que a comunidade fosse baseada no exercício normal do trabalho em cooperação, implantou no Brasil escolas novas para uma nova civilização. Tratou de combinar de maneira *"sui generis"* os elementos das diversas correntes em que se dividiu o amplo movimento da Escola Nova. Esse esforço foi para criar instituições escolares em que se realizassem os princípios da atividade investigadora e experimental do aluno, do respeito pelas fases de desenvolvimento mental da criança, do exercício normal do trabalho em cooperação. Em segundo lugar das modificações apresentadas resultando a remodelação profunda e radical de todo aparelho escolar, com o propósito de dotar o Distrito Federal no contexto de organização moderno e modelar, objetivando aperfeiçoar o funcionamento de todo o sistema educacional.Em terceiro lugar, a reorganização proposta foi considerada uma obra de construção projetada e levantada, em todos os aspectos seguindo um critério uniforme. Apoiada numa visão cientifica, que estruturou a partir de um plano geral, ou visão do todo. A escola deveria buscar outro caminho, guiada pela luz do saber e da ciência.Essa nova educação proposta por Azevedo, pretendia instalar no território nacional um sistema educativo que, prevendo a obrigatoriedade, atingia a grande parcela da população infantil e tinha como objetivo manter a criança na escola por um período de 5 anos".[214]

[213] VIEIRA, 2008, p. 78–82; VIDAL, D. G. Reescrevendo a história do ensino primário: centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. In: VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. *As lentes da história*: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 7–39; NAGLE, 2001, p. 251–91
[214] NAGLE, 2001, p. 255–7; CARVALHO, 2003, p. 245–7.

Continuação do quadro 6

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma Carneiro Leão (PE, 1928)	"A Reforma Carneiro Leão, reorganiza a Instrução Pública pernambucana, realizada por Carneiro Leão, por meio do Ato 1.239, de 27 de dezembro de 1928. Estabelece normas para o ensino normal e ensino primário e para a educação em geral, entre as várias inovações sugeridas pela Reforma, fica nítido a organização do sistema educacional com prioridade para o que se propunha como qualidade e eficácia na introdução de métodos ativos; cientificação no ensino; modernos procedimentos educacionais, preocupação com a higiene dos prédios escolares, e do aluno, cuidado com a prática de exercícios físicos, ensino de sociologia no curso normal, nomeação de dirigentes escolares, professores, obrigatoriedade da freqüência; adoção de livros e medidas coercitivas para o sistema educacional, incluindo os estabelecimentos particulares, os quais foram equiparados a mesma forma do sistema de ensino estadual. A reforma tem como propósito a qualificação da mão de obra voltada para atividades práticas que desenvolvam nas crianças o gosto pelo trabalho, desde o jardim de infância até o ensino primário. Preconiza uma educação realizada na observação e na experiência, retirando de cada disciplina tudo o que possa conduzir a inteligência e a vocação. Baseada nas atividades construtivas procurava servir-se dos métodos ativos pelos trabalhos manuais."[215]

QUADRO 7
Reformas educacionais de 1930

LEGISLAÇÃO	DISPOSIÇÕES
Reforma Lourenço Filho (SP, 1930)	"O Movimento da Escola Nova, formado por educadores, dentre eles Lourenço Filho, traduzia os ideais liberais na defesa de uma Escola Pública para todos. A pedagogia nova tinha a preocupação voltada para a formação do caráter e da personalidade do indivíduo, baseadas nos conhecimentos da Biologia e da Psicologia. O referido autor, estudioso da Psicologia, utilizou de seus conhecimentos para interferir na prática pedagógica e trazer a criança à centralidade dos debates. "Lourenço Filho", enquanto diretor geral de ensino em São Paulo, em 1930, aproveitou-se de sua experiência em formação de professores primários para ampliar sua organização educacional, Lourenço Filho deu início a uma reforma na mentalidade e nos costumes: "é sobre esse pensamento político — a inovação técnica — que se reerguerá o edifício do aparelho escolar paulista e se constituirá uma outra renascença pedagógica" As escolas Secundárias e Primárias e o Jardim de Infância, mantendo cada qual sua organização autônoma e direção privativa, eram apontados como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino aos cursos da Escola de Professores. As atividades das escolas giravam em torno das necessidades da formação para o magistério. Na reforma proposta por Lourenço Filho, em São Paulo, o Curso Normal passou a ser de 4 anos e o Complementar, que o antecedia, de 3 anos. Assim, os estudos médios somavam 7 anos. Esta mesma estrutura foi utilizada por Capanema nas Leis Orgânicas do Ensino Médio. Assumiu, como essencial para a formação do Magistério, a experiência com o Jardim de Infância, estando este integrado à escola primária e à secundária. Esta organização escolar no Instituto de Educação incluía as crianças do Jardim de Infância no processo escolar, trazendo um significado pedagógico para esta faixa etária."[216]

[215] CRISTINA, M. G. M.; SILVA, J. A. P. *Carneiro leão e a defesa da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX*. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/1264>. Acesso em: 12 mar. 2012; NAGLE, 2001, p. 257–9; CARVALHO, 2003, p. 239–42.
[216] MONARCHA, C. *Escola Normal da praça*: o lado noturno das luzes. Campinas: ed. UNICAMP, 1999; p. 327–8; RAFAEL, M. C.; BARROS, L. A. M. *Atuação de Lourenço Filho nas políticas brasileiras de instrução pré-primária*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../J8kMtg8L.p.3-16>. Acesso em: 18 mar. 2012.

Como se vê, a maioria das reformas ocorreu nos anos 20, quando o ideário escolanovista permeava o pensamento educacional no país. Consolidadas em vários estados, passam a hegemonizar projetos de uma organização educacional a ser construída e referendar, inevitavelmente, estudos localizados sobre a educação.

Além das reformas, durante o século XX se processou a criação de escolas pelo Estado como forma de disseminar a educação para combater o analfabetismo, então considerado como sinônimo de inépcia ao desenvolvimento e progresso; ou seja, como meta de um projeto civilizatório e de modernização da sociedade em prol de seu desenvolvimento. Conforme Nagle,[217] reduzir a taxa de 80% de analfabetismo exigiu políticas governamentais inovadoras respaldadas nas concepções da escola que se apresentava como fato histórico no contexto educacional.

No dizer de Carvalho, aquele período

> [...] foi um dos mais importantes para a história da educação no Brasil, quando se delinearam e firmaram idéias pedagógicas que acabaram por orientar a evolução educacional e a busca de soluções para os problemas da educação, em que se pode destacar: movimento contra o analfabetismo; busca da extensão quantitativa e da melhoria qualitativa da escolaridade; movimento pela profissionalização dos educadores e mobilização da sociedade pela difusão do ensino elementar.[218]

Mais que isso, o movimento de ideias e iniciativas reformista pró-educação pode ser lido como uma tentativa de homogeneizar a cultura mediante a consolidação de um consenso de unidade nacional, para o qual a educação — a instrução escolar — seria elemento-chave ao oferecer um ensino mínimo, ou seja, uma educação elementar de instrução primária. Como a quantidade de analfabetos alarmava as autoridades governamentais, era preciso envidar esforços centralizados para instrumentalizar a população de modo a prepará-la para suprir as necessidades do cenário socioeconômico que se formava, sobretudo com o processo de industrialização e urbanização, intensificado nos anos 20. Igualmente, esse movimento reformista levou Nagle a reconhecer essa década como momento de um "otimismo pedagógico" marcado pela tentativa de substituir um modelo escolar por outro ao qual subjazia a crença em novas propostas teórico-pedagógicas.

Um marco importante desse contexto de discussões fervorosa sobre a educação nacional foi a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Fundada no Rio de Janeiro, por um grupo de intelectuais, em 1924, a ABE objetivava — segundo Carvalho — sensibilizar o poder público e os educadores quanto aos problemas da educação; também

[217] NAGLE, 2001, p. 149.
[218] CARVALHO, 2004, p. 40.

representava uma luta ideológica que atravessaria o tempo e se apresentou como elemento reestruturador dos mecanismos de controle da população urbana, reforçando, assim, o "antigo" em nome do "novo". "Na ABE, um grupo de intelectuais se auto-representou como 'elite' que se auto-incumbiu de organizar o país."[219] Implantou-se a ideia — liberal — de igualdade para todos, exaltando-se o espírito de igualdade e participação em prol do desenvolvimento do país. Com esse ideário, a associação se difundiu país afora mediante discursos cívicos que buscavam, com ao argumento da unidade nacional, inserir chegar ao progresso pela via da educação. No dizer de Carvalho,

> Condensando os males do país na metáfora de um brasileiro indolente e doente e as esperanças de erradicação desses males na ação de uma "elite" dotada de poderes demiúrgicos, o discurso cívico da ABE é discurso profilático erigindo a questão sanitária em metáfora da situação nacional e a obra educacional em obra de saneamento.[220]

Essa atribuição dada ao desenvolvimento da educação como algo essencial para aplacar a ignorância como "calamidade pública" que se alinhava a males sociais distintos de então exigia não só difundir e aprimorar escolas, mas também atrair a população; e tal exigência subsumia o direito do cidadão à escola ao seu de se educar. Corroborando Marta Chagas de Carvalho, Carlos Henrique de Carvalho salienta o perfil humano almejado: "[...] um novo modelo de homem que atendesse às atuais necessidades de seu tempo e, para isso, seria necessária uma verdadeira campanha de saneamento, que extirpasse da sociedade brasileira todos os males".[221] Dessa suposta necessidade de educar a população se pode depreender um ideal de sociedade que se alinhava aos objetivos do projeto liberal, pois a educação era "[...] entendida, no âmbito deste projeto, como condição e fator de progresso [...] a subsunção autoritária da educação como direito à educação como dever, no sentido aludido".[222]

Nesse contexto de reformas e criação da ABE pode-se reconhecer ainda um dilema: conciliar a educação voltada para suprir propósitos coletivos ou manter inviolável o direito de cada um de eleger livremente seu próprio caminho. Tal dilema dava o tom de questões então discutidas como propostas de um projeto liberal; mais: caracterizava a conexão entre mudança

---

[219] CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica*: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931). Bragança Paulista: ed. USF, 1998, p. 39.
[220] CARVALHO, 1998, p. 145.
[221] CARVALHO, C. H.; MORAIS, E. S.; MATOS, M. H. R. *Imprensa e educação*. Uma relação possível (a análise dos jornais patenses entre 1905–1942). S. l., s. d., p. 5.
[222] CARVALHO, 1998, p. 39.

social e mudança educacional postulada pelo liberalismo: educação como direito e como dever do cidadão.

Na lógica liberalista, a educação era parte-chave de um futuro a ser construído e edificado pela imagem do cidadão civilizado; futuro este marcado pela ênfase na educação como dever e concretização da nacionalidade. “Neste projeto, a generalização da educação primária fica condicionada à qualidade do ensino ministrado (sua subordinação ao que era entendido como *formação cívica*).”[223] Esse ideal de educação e homem, marcante na reivindicação de uma política educacional na década de 20, estava articulado com a elaboração de um projeto de homogeneização cultural e moral autoritário que se traduzia na escola mediante a propagação de valores e a formação de atitudes patrióticas.

Eis por que a Primeira República se insere na historiografia da educação como momento em que se iniciam tentativas de consolidar a educação pública mediante elementos de sustentação de princípios liberais — democracia e cidadania — e preceitos harmônicos do positivismo, então força de consolidação de uma nova ordem que estabelecia a escola como força motriz do desenvolvimento de um país, de um povo; de uma civilização.

1.4 **À guisa de síntese**

A República surge no fim do século XIX: período marcado por mudanças substanciais na história do país: no regime de governo, na Constituição, na política, na sociedade, na economia, nos vínculos entre Estado e Igreja, no valor da educação escolar e na estrutura administrativa, que assumia uma nova modelagem. Sua proclamação representou não só o rompimento com o regime político monárquico, mas também a busca de um novo padrão para a administração público-política, que exigia outros ideais políticos e outra relação de poder interna: a federalização; diga-se, a formação dos estados em lugar das províncias. Elementos de inspiração liberal ajudariam a propagar ideais de civilidade, de ordem, de progresso.

A Primeira República vem ao encontro do fortalecimento dos estados mediante ações reformistas em unidades da federação, sobretudo em estados representativos de regiões politicamente importantes, a exemplo de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte; situados em regiões distintas, essas unidades federativas contribuíram para descentralizar o poder e efetivar reformas educacionais, em especial nos anos 20 e 30: período de grande ebulição política. Nesse sentido, seria plausível dizer que o período republicano se trata, sobretudo, de

[223] CARVALHO, 1998, p. 39.

uma época de propostas de mudança na educação, resultantes de um clima de discussões que traduziam certo “entusiasmo pela educação”: que superestimavam o papel da educação na renovação da sociedade e da economia, dentre outras esferas. Seguindo o espírito liberal dos chamados entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico, as reformas se preocuparam não só com a ampliação das oportunidades educacionais, mas também com a renovação pedagógica: a introdução de métodos e procedimentos educacionais, a exemplo da adoção do método intuitivo, tornou-se protagonista da escola primária moderna.

As relações entre centralização e descentralização permearam tal renovação porque descentralizar significava permitir aos estados constituir sistemas educacionais escolares paralelamente a um sistema federal — este limitado ao ensino secundário e superior. Mas, cabe dizer, ao descentralizar o ensino primário, o federalismo não proporcionou aos estados mecanismos que lhes permitissem melhorar quantitativa e qualitativamente esse nível de ensino, justamente quando o porcentual de analfabetos chegava a 80% da população e quando o analfabetismo era visto como entrave ao desenvolvimento social e econômico. Algo não coadunável com a formação do cidadão republicano.

Essa incoerência, porém, passava ao largo da defesa que os republicanos faziam da instrução escolar como forma integrar o povo à nação e de uma escola organizada segundo os interesses do projeto da nova ordem política. Não importava como: a escola devia se estender a todos os segmentos da sociedade para, com o desenvolvimento da instrução, consolidar uma nova visão de educação, coerente com o início de um novo período da história educacional: aquele resultante da eclosão do movimento da escola nova, que visou adaptar o ensino científico e racional a todos os brasileiros. Era necessário modificar as bases da escola existente, propósito que o movimento escolanovista pretendeu cumprir, sobretudo, publicando textos em revistas para difundir e levar ao campo escolar seu pensamento.

Se educar o povo era uma forma de integrá-lo à nação, também era um modo de amalgamar a sociedade e cooptar a população a tomar parte no projeto republicano de desenvolver o país. E a feição educacional desse projeto se desdobrou em vários estados, cujos governos buscaram programar reformas na instrução pública mediante um aparelho de educação moderno para promover a educação popular. Em geral, os dispositivos legais congregavam os princípios liberais de educação, estabelecendo a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico da docência e o compromisso formal do poder público com o aumento das oportunidades educacionais pela disseminação de escolas e, logo, pela ascensão do número de matrículas. Os estados — os poderes públicos — passaram a se

comprometer mais com o orçamento para o funcionamento material das escolas, sobretudo com a construção de prédios escolares ou aluguéis financiados pelo Estado.

A confiança no domínio da escola tornou-se representação difundida e compartilhada na sociedade; e ao ensino primário foram atribuídas finalidades diversas e expectativas amplas, tais como moldar o caráter das crianças — futuros trabalhadores —, incutindo nelas valores e virtudes morais, bem como normas de civilidade. Competia à escola ajudar a consolidar a nação brasileira, divulgando valores cívico-patrióticos que fundassem o desenvolvimento das gerações seguintes e suscitasse nelas o amor à pátria. Cabe dizer que essa organização da escola ganhou contornos e projeções distintos em cada estado, isto é, conforme eram as condições em outras esferas que impactavam na consolidação da escola pública almejada pelos republicanos.

CAPÍTULO

2

Escolarização e analfabetismo em documentos oficiais

Os primeiros republicanos no Brasil idealizaram a escola como não só regeneradora do país, mas também propulsora do progresso e do desenvolvimento social e econômico. De 1890 a 1893, ampliaram o *corpus* da legislação educacional em São Paulo[224] com leis e decretos para regulamentar a escola pública que se estenderiam a muitos estados até os anos 30. No período 1890–1930, a essa legislação subjazeu a proposta de difundir as escolas primárias em todos os estados. Acompanharam-na não só discursos de políticos-intelectuais e intelectuais-políticos, mas também mensagens[225] de presidentes, dentre outros documentos oficiais que registraram historicamente as reformas educacionais e outras medidas legais; sobretudo, registraram a afirmação da necessidade de escolarizar o povo como forma de fazer o país se desenvolver. Tais documentos ajudam a compor um quadro político-educacional da escola pública primária de estados como São Paulo (SP), Paraná (PR) e Rio Grande do Norte (RN) cujas propriedades gerais e específicas este estudo busca comparar a fim de esclarecer e compreender as similitudes e diferenças relativas à educação em estados de regiões distintas, sobretudo política e economicamente.

---

[224] Uma compreensão mais embasada da legislação educacional pode se valer de uma explicação etimológica da palavra legislação, que junta os vocábulos latinos: *legis* — genitivo de *lex* — *e latio* (origem de -lação) — oriundo do verbo *fero*, *ferre tuli*, *latum*. "Lex/legis quer dizer em português, respectivamente, lei/da lei. Assim legis quer dizer da lei. A expressão *lex*, *legis* tem sua origem, segundo intérpretes, do verbo latino *lego*, *legere* e significa: ler. Quer dizer, ler a palavra que foi pronunciada e que foi escrita. Ler a palavra que foi escrita não deixa de ser um modo pelo qual se dá a conhecer algo que foi produzido. Neste momento lei e lei-tura se aproximam e, por extensão, lei, leitura e escritura. [...] outros intérpretes preferem dizer que a lei advém do verbo latino *lego*, *legare* e que, em português, significa legar, transmitir a alguém o encargo de fazer algo em virtude de um contrato ou de um pacto. [...] A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania." CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006, p. 13–5.

[225] Esses documentos estão acessíveis por ano e pelo índice da mensagem no Latin American Microform Project (LAMP), do Center for Research Libraries (CRL), que digitalizou publicações do Poder Executivo federal e estadual/provincial. Iniciativa patrocinada no hemisfério pela Fundação Andrew W. Mellon, o projeto proporciona a pesquisadores (latino-americanos) acesso *on-line* aos documentos. Basta aceder ao endereço eletrônico <http://www.crl.edu/brazil/provincial>.

Dessa documentação, as mensagens[226] contêm atributos que as tornam úteis à pesquisa histórica no campo da educação: eram uma forma de comunicação "[...] entre o Poder Executivo (e de sua equipe, Secretários de Estado) e o Poder Legislativo";[227] materializaram o discurso político de cada presidente; acompanhavam relatórios anuais de assuntos de teor político, econômico e social que sugerem ações para desenvolver os estados em longo e curto prazo; contêm descrições, justificativas e avaliações de ações de secretários, balanços, prestação de contas e comparações do âmbito administrativo de um ano para outro etc. Nos balanços apresentados anualmente, expressam uma preocupação em validar a ação do poder público e da respectiva gestão pela apresentação de "[...] dados estatísticos confirmatórios dos resultados [...] quase sempre bem-sucedidos, na perspectiva dos relatórios [...]";[228] fazem balancetes administrativos da atuação do Poder Executivo sobre ações administrativas do governo sob sua incumbência que "[...] propunham soluções para determinados problemas ressaltados".[229] Enfim, apresentam uma afirmação do período republicano — isto é, do ideário político, social, econômico e educacional de cada estado — marcado pelo

> [...] exercício político de natureza liberal, republicana e federativa, e as Mensagens podem ser compreendidas como referências ao movimento ideativo republicano em seu processo de exercício administrativo, em princípio renovado a cada quatro anos. Dessa maneira, as Mensagens em apreço não são evocativas do passado, uma vez que se tratava de autofirmação do norteamento republicano diante do passado monárquico-constitucionalista referido desde 1824 (data da primeira Constituição brasileira) a fins de 1889.[230]

Com efeito, se as mensagens estão imbricadas pontualmente com questões que retratam o movimento das ideais liberais republicanas (vide capítulo 1), então não evocam o passado porque representavam e explicitavam um futuro (a ser concretizado): uma "[...] utopia [...] e consciência dos problemas brasileiros, de natureza estadual ou federal, ou mesmo municipal, que envolvem a questão política [...]".[231] Porém — e mais importante —, no caso

---

[226] Ao longo da tese, tratamos as mensagens dos presidentes como documentos oficiais, isto é, como versão oficial dos fatos da realidade educacional; mas estamos cientes de que há intencionalidades — individuais e coletivas — em toda a elaboração dessas mensagens. Isso quer dizer que não as vemos como neutras, inócuas; antes, vemo-nas como um conjunto de escolhas resultante de uma montagem (consciente ou inconsciente); são a representação de determinações, registros de evidências; são formulações objetivas e subjetivas em seu universo de produção, pois servem de instrumentos para suprir a necessidade de perpetuar decisões, opiniões e acontecimentos. Sobre isso, ver: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: ed. UNICAMP, 2003, p. 535–36.

[227] ARAUJO, José C. S. Republicanismo e escola primária nas mensagens dos presidentes de estado de Minas Gerais (1891–1930). In: ARAUJO, José C. S. et al. *Escola primária na Primeira República* (*1889–1930*): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 101.

[228] SOUZA, Rosa F. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: ARAUJO et al., 2012, p. 27.

[229] SOUZA, 2012, p. 27.

[230] ARAUJO et al., 2012, p. 105.

[231] ARAUJO et al., 2012, p. 105.

de SP, PR e RN, deixam entrever o desdobramento de assuntos relativos ao ideário liberal republicano e à federação que criam um campo fértil para se analisá-las comparativamente tendo em vista uma leitura crítica da legislação educacional; para entender facetas da escola primária como analfabetismo, matrícula, aluno, professor, método aplicado e inspeção escolar, as quais apontam a efetivação das proposições legais.

2.1 **Apontamentos do contexto social, político e econômico de SP, PR e RN**

Comumente referido como país essencialmente agrícola na Primeira República, o Brasil precisava produzir cada vez mais produtos de consumo suscetíveis de obter mercados externos. Nesse contexto — diz Sodré —, ascendeu o café, graças à grande disponibilidade de terras, às exigências monetárias fracas e à elevação dos preços no mercado mundial. Produto-chave da exportação, era produzido pela oligarquia latifundiária, que não só predominou na Primeira República, assim como se endividou externamente. A produção seguia "[...] uma economia dependente, cuja dependência ficava definida, através dos seguintes fatores: concentração da produção em produtos primários, destinados a mercados externos";[232] também dependia da importação de manufaturados, além de tender acentuadamente à política de empréstimos para saldar contas comerciais externas oriundas de deficit na balança de trocas. Economicamente dominante, a força do café se manifestava, por exemplo, no poder político, isto é, nos mecanismos de manutenção e continuidade de privilégios.

SÃO PAULO. Dos três estados aqui considerados, SP ostentava índices mais elevados de desenvolvimento social, econômico e político. Localizado ao sul da região Sudeste, o estado se limita com Minas Gerais ao norte e nordeste, Paraná ao sul, Rio de Janeiro ao norte e Mato Grosso do Sul ao oeste, além do oceano Atlântico a sudeste. Dos 248.808 quilômetros quadrados de área (2,91% do país), 4.971,0469 são de perímetro urbano. Durante a Primeira República, a população cresceu significativamente (TAB. 1).

TABELA 1
Crescimento populacional de São Paulo — 1890–1930[233]

ANO	MUNICÍPIO DE SÃO PAULO		REGIÃO METROPOLITANA		ESTADO	
	População	Taxa[234] de crescimento*	População	Taxa de crescimento	População	Taxa de crescimento
1890	64.934	14,0%	—	—	1.384.753	5,1%
1900	239.820	4,5%	—	—	2.282.279	3,6%
1920	579.033	4,2%	—	—	4.592.188	2,3%

[232] SODRÉ, Nelson W. *Brasil.* Radiografia de um modelo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 46–8.
[233] Fonte: dados advindos de BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Censos demográficos 1890–1920*. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php. Acesso em: 12 jan. 2012.
[234] Fonte: BRASIL, 2012.

*Taxa de crescimento geográfico anual

Entre 1889 e 1930, a cidade de São Paulo passou de centro regional a metrópole nacional, sobretudo via industrialização. Em 1928, sua população atingiu um milhão de habitantes. O crescimento maior ocorreu nos anos 1890, quando sua população dobrou. Com o crescimento econômico e populacional, estavam implicadas a política café com leite e a imigração de europeus e asiáticos. No fim do século, o estado liderava a produção e exportação cafeeira. Os cafeicultores do oeste estavam politicamente organizados no Partido Republicano Paulista, de tendências ideológicas diversas, pois eram distintos os motivos que levavam seus integrantes a engrossar as fileiras republicanas; assim como era diferente o modo como pensavam em conduzir o fim da monarquia e estabelecer o regime republicano.

A liderança econômica e política "[...] repercutiu também no campo educacional. Como potência da produção e exportação de café, SP desenvolveu sua educação mediante uma legislação para o processo de institucionalização da escola primária pública graduada e não graduada. "O investimento público na difusão e modernização do ensino primário e normal tornou o 'aparelho escolar' de São Paulo uma referencia nacional";[235] a tal ponto que, na Primeira República, o estado "exportou" o grupo escolar para estados como o PR.

PARANÁ. Nesse estado, a República apresentou uma situação diferenciada na organização política da província, que passou condição de estado em 17 de novembro de 1889.[236] A população no início da colonização incluía originários de grupos distintos de imigrantes que rumaram para o Sul, sobretudo poloneses, holandeses e italianos. Negros e mulatos — diz Maria Cristina G. Machado e Cristiane Silva Melo —"[...] constituíam-se em um número reduzido em função de o Paraná ter sido elevado à categoria de Província independente da Província de São Paulo em 1853, após a proibição do tráfico de escravos".[237]

A economia nos primórdios da proclamação da República se fundamentava no trabalho agrícola, sobretudo a extração de erva-mate.[238] Como matéria-prima de um processo elementar de industrialização, ela embasou a economia do estado até os anos 20, mesmo ante a concorrência com o Paraguai, segundo diz Ruy Christovam Wachowicz.

---

[235] SOUZA, 2012, p. 28.
[236] CAMARGO, João B. de. *História do Paraná*: a República — 1889–2002. Maringá: Maranata, 2006, p. 21.
[237] MACHADO, Maria C. G.; MELO, Cristiane S. *A educação na legislação paranaense*: a organização do ensino primário no período de 1899–1900. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc>. Acesso em: 27 mar. 2012, p. 2.
[238] Nativa das florestas regionais, a erva-mate passou a ser consumida bebida pelos índios paranaenses. Como estes lhe atribuíam o poder de descontrolar as emoções, os jesuítas a chamaram de erva do diabo e proibiram seu consumo. WACHOWICZ, Ruy C. *História do Paraná*. 2. ed. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2010, p. 154–6.

> A exploração do mate fez surgir no Paraná um certo bem-estar e confiança no futuro, chegando a formar no interior uma classe média, composta de produtores, os quais, devido à posição conquistada na sociedade, vão exercer forte influencia na política local. No início da industrialização do produto, a mão de obra utilizada era predominantemente escrava. Mais tarde, com a chegada de numerosos contingentes imigratórios e a complexidade crescente de sua industrialização, passou-se a exigir nas fábricas a presença de indivíduos alfabetizados. Desta forma, a mão de obra livre acabou substituindo a escrava nesse ramo da produção.[239]

O primeiro governo republicano paranaense criou escolas e cadeiras de instrução primária. "Embora houvesse no Estado, nos anos finais do período provincial, um aumento significativo no número de escolas primárias, tal quantidade ainda apresentava-se pouco suficiente para o atendimento de extensa parcela da população."[240] Esse nível educacional era alvo de investimentos dos governos estaduais, isto é, de um movimento que enfrentava dificuldades de ordem nacional para educar com qualidade toda a população; e a ele subjaziam não só a circulação de ideias sobre instrução pública em solo paranaense — em especial a resolução do problema do analfabetismo; mas também a disseminação de ideais de civilidade e progresso e de ampliação e reorganização do ensino.

Mais que instrução pública apta a suprir a demanda da população em idade escolar — sobretudo com a intensificação da urbanização e o aumento populacional —, era preciso pensar em alternativas para civilizar as crianças a fim de que se tornassem cidadãs. Eis por que cabe dizer que a escolarização era componente-chave não só do desenvolvimento social, mas também da consolidação de uma ideia de cidadania, sem falar da assimilação cultural entre imigrantes e da preparação para o trabalho. Schelbauer endossa essas ideias:

> A escola passa a ser vista como a instituição responsável pela formação do sentimento de cidadania necessário para colocar o País rumo ao progresso e a consolidação de democracia, nos moldes dos países *civilizados*. Pois, se antes, numa visão quase consensual dos homens da época, o atraso em que o País se encontrava era atribuído à escravidão, com a sua abolição definitiva, esse passa a ser atribuído à educação, por não cumprir ou cumprir precariamente seu papel social.[241]

No início da federalização — Salienta Oliveira —, o PR "Contou com variada legislação de ensino, com o objetivo de difundir as escolas primárias",[242] pois a educação fora objeto de preocupação de vários governadores na Primeira República. A precariedade da instrução permeou relatórios ministeriais, discursos parlamentares, falas de educadores e a

---

[239] WACHOWICZ, 2010, p. 56.
[240] MACHADO; MELO, 2012.
[241] SCHELBAUER, Analete R. *Idéias que não se realizam*: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: ed. UEM, 1998, p. 64.
[242] OLIVEIRA, Maria Cecília M de. *Ensino primário no Paraná durante a Primeira República*. 1994. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, p. 46.

imprensa. Via-se a padronização e divulgação do ensino como condição de ordem, integridade nacional, civilização e desenvolvimento, que pressupunham formar as classes populares: ofertar o máximo possível de instrução ao máximo possível de pessoas em condições de recebê-la. Esse desejo fortalecia a noção de educação como amenização das dificuldades sociais — embora parcial, mas relevante.

RIO GRANDE DO NORTE. Após a declaração de independência do Brasil, em 1822, o RN se tornou província. Em 15 de novembro de 1889, o país adotou o regime político republicano, e essa província se tornou estado, cujo primeiro governador — Pedro de Albuquerque Maranhão — fora nomeado em 19 de novembro e cujos limites têm o oceano Atlântico ao norte e a leste; a Paraíba ao sul e o Ceará a oeste. Dividido em 167 municípios, tem superfície de 52.796,791 quilômetros quadrados; ou seja, ocupa 3,42% do território nordestino e 0,62% do brasileiro. O desenvolvimento da capital, Natal, seguiu o rio Potengi, cujas margens abrigavam o

> Cais do Porto e a Estrada de Ferro, os armazéns de compra e venda de açúcar e algodão para exportação e o Palácio do Governo, com a instalação de incipientes indústrias, escritórios de firmas inglesas e americanas, bancos e hotéis, ainda no Império, o foco de desenvolvimento muda-se para a Cidade Alta, como é ainda conhecida.[243]

Com essa localização geográfica — um vértice da América do Sul —, o RN é uma das "esquinas" do continente, além de ser a porção brasileira mais próxima da Europa e da África. Não por acaso navios de rotas internacionais atracaram periodicamente no porto de Natal para se reabastecerem de água potável, trazendo novidades dos grandes centros europeus em forma de impressos, dentre outros artefatos que suscitavam a curiosidade e o interesse. Alguns navios trouxeram portugueses; outros, africanos. Da França e da Holanda, trouxeram invasores.[244]

A origem do povo potiguar está na união entre negros, portugueses e indígenas. Lusitanos e ameríndios se concentraram na capital, enquanto o interior recebeu acentuadamente os holandeses. Além disso, muitas pessoas de outros estados se mudaram para o RN, sobretudo gente de áreas da fronteira com a Paraíba. (A tabela a seguir resume o aumento da população, recenseada desde 1890.) No início da colonização, "[...] o povoamento do Sertão foi feito por sesmeiros no século XVII, com base na concessão das terras onde instalaram suas fazendas de gado".[245]

---

[243] PINHEIRO, Rosa A. *Educação e modernização em Henrique Cipriano* Natal: ed. UFRN, 2005, p. 75–6.
[244] LYRA, Tavares de. *História do Rio Grande do Norte*. 3. ed. Natal: ed. UFRN, 2008, p. 67.
[245] PINHEIRO, 2005, p. 73.

Após findar a subordinação ao governo da Bahia, o RN passou a se subordinar à capitania de Pernambuco. No início do século XX, o estado adotou medidas de grandes centros avançados para reformular seu espaço urbano. "[...] o crescimento demográfico demandava urbanização, higienização e disciplinamento da cidade."[246]

Em 1909, o sistema bancário se firmou na capital, para suprir a demanda de uma economia movida pela produção agrícola, pecuária e pesqueira. A cana-de-açúcar, sobretudo, alimentava o setor industrial — leiam-se engenhos produtores de açúcar mascavo e aguardente. "Os engenhos de Cunhaú e Ferreiro Torto eram os primeiros lugares para onde iam os escravos vindos de Pernambuco",[247] dos quais muitos iam para outros engenhos e alguns fugiam rumo ao interior, onde se tornavam vaqueiros, contadores aclamados e meeiros da produção. Havia ainda a indústria têxtil, alimentada pelos descaroçadores de algodão. Ainda assim, o setor industrial era pouco relevante na economia potiguar, como noutros estados; mas era mais relevante que o do Piauí e do Maranhão.

De 1889 a 1930, o estado ficou sob o jugo da oligarquia: consolidou-se em meio a uma sociedade que entrava no capitalismo urbano-industrial sem um poder central e com "[...] um ordenamento político cultural nacional, com a implantação de um universo cognitivo modernizante, que, em última instância, no projeto republicano libertaria o Brasil de seus resquícios rurais e coloniais".[248] A representação política estava nos partidos liberal e conservador. Como nenhum tinha unidade ideológica interna, as divergências abriam a guarda a campanhas contra a monarquia, como a dos jornais *A Gazeta de Natal* — contrapropaganda para conservadores — e *Correio de Natal* — contrapropaganda para liberais.

TABELA 2
Crescimento populacional
do Rio Grande do Norte
(1890–1920)[249]

CENSO	POPULAÇÃO
1890	268.273
1900	274.317
1920	537.135

[246] PINHEIRO, 2005, p. 75.
[247] PINHEIRO, 2005, p. 74.
[248] PINHEIRO, 2005, p. 74.
[249] Fonte: IBGE. *Censo demográfico do Rio Grande do Norte*, 1890–1940. Tabela 1.4 População nos censos demográficos de 1872/2000, segundo as grandes regiões e as unidades da federação. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/sinopse_preliminar/Censo2000sinopse.pdf>. Acesso em: 1º fev. 2012.

Assim como SP e PR, o RN buscava ampliar a instrução do povo, mas ainda seguia o regulamento 32, de 11 de janeiro de 1887, que regia a Diretoria Geral da Instrução Pública. Uma medida imediata foi institucionalizar a escola primária transformando-a em matéria constitucional.

2.2 **Educação e exigências constitucionais**

A Constituição de 1891[250] prescreveu a cada estado a organização da instrução pública primária; e o art. 35 atribuiu ao Congresso o papel de criar de instituições de ensino superior e secundário nos estados e "[...] prover a instrução secundária do Distrito Federal", o que o nivelava aos estados-membros. O art. 72 estabeleceu que seria "[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos".[251] Afora tais prescrições, a Constituição não tratou de nada mais no campo da educação. Para Gonçalves Neto e Carvalho,

> [...] no que se refere à educação, essa Constituição é omissa, não avançando para além da definição do caráter leigo do ensino público e da abertura da prática educativa à iniciativa particular. Completando por seu silêncio, com a transmissão aos governos estaduais da responsabilidade por organizar e gerir a instrução pública nos seus territórios.[252]

Se a cada estado cabia organizar sua estrutura nos assuntos de instrução, então se pode ver aí uma descentralização da tomada de decisões relativas à educação. Como diz Primitivo Moacyr, "[...] cada estado deve, a expensas próprias, promover às necessidades do seu governo e administração, só podendo a União, prestar socorros em caso de calamidade pública, quando eles os solicitar".[253] Mais que isso, tal incumbência teve consequências: ao [...] remeter aos estados a organização e implementação da instrução, o governo central abriu mão de qualquer proposta de formação de um sistema unificado de ensino que viesse a contribuir para o desenvolvimento mais homogêneo da educação nacional".[254]

---

[250] BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição federal de 1891*. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/novoconteudo/Legislacao/Republica/Leis1891vIp980/parte-indiceb.pdf#page=7>. Acesso em: 4 jan. 2012.
[251] BRASIL, 1891.
[252] GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos H. O nascimento da Educação Republicana. Princípios Educacionais Nos Regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no Final do Século XIX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da educação em perspectiva*: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2005, p. 265.
[253] MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República: reformas Rivadavia e C. Maximiliano* (*1911–1924*). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 320, v. 4.
[254] GONÇALVES NETO; CARVALHO, 2005, p. 269.

Como certos fundamentos sociais e valores do antigo regime permaneceram na fase inicial da República, mantiveram-se as competências na divisão das responsabilidades educacionais entre União (em âmbito federal) e estados (em âmbito municipal). Além disso, tal permanência garantia a continuidade de poderes aos mesmos grupos sociais dominantes. Com efeito, há quem veja como "[...] justificada a afirmação de que o liberalismo da constituição de 1891, também no setor do ensino, foi um liberalismo 'negativo' que favorecia pequena camada da sociedade brasileira".[255]

Em 1892, a lei 88, de 8 de setembro e regulamentada pelo decreto 144B, reformou a instrução pública em SP, mas não sem ocasionar sua reestruturação via decreto 144A, de 30 de dezembro. Seu art. 1° prescreve a Secretaria Geral da Instrução Pública como órgão de registro burocrático submisso ao diretor-geral da Instrução Pública e dividido em três seções: "[...] a primeira seção incumbe todo o serviço relativo às escolas preliminares e complementares, a segunda o das escolas normais, ginásios e curso superior, a terceira, todo o serviço do Conselho superior, do ensino particular e da estatística escolar do Estado".

SÃO PAULO. Curiosamente, a promulgação da primeira Constituição[256] desse estado ocorreu em 1890. Com base na legislação federal, Jorge Tibiriçá convocou, via decreto 104, de 15 de dezembro, o primeiro congresso para formalizá-la e publicá-la. Tal Constituição deveria nortear a organização do estado. Como deputados e senadores estaduais eleitos não aceitaram trabalhar sob os auspícios do projeto governamental de 1890, optaram por formar uma assembleia constituinte. "Da Constituição publicada por Tibiriçá foi mantida a dualidade das Câmaras e o número de políticos do Congresso."[257] Na parte primeira ("Regime do estado"), título I ("Do estado") do capítulo IV ("Das atribuições do Congresso"), o art. 23º prevê que caberia ao Congresso legislar "Sobre o ensino primário, secundário e superior que será livre em todos os graus"; na parte da seção terceira ("Da declaração de direitos e garantias") se lê que "Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, em todos os graus, e gratuito no primário".[258]

A efetivação da Constituição ocorreu em 14 de julho de 1891. Na parte I ("Organização do estado"), no capítulo IV ("Atribuições do Congresso"), o art. 20º — que

[255] NAGLE, 2001, p. 362–3.
[256] São Paulo teve as constituições de 15 de dezembro de 1890, 14 de julho de 1891, 9 de julho de 1905, 11 de julho de 1908, 8 de julho de 1911, 9 de julho de 1921, 8 de julho de 1929.
[257] IOKOI, Zilda Márcia G. O. *Legislativo na construção da República*. São Paulo: Contexto; CNPq, 1990, p. 5.
[258] SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. *Constituição estadual, 1890*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/doc-e-informacao/constituicoes/constituicoes-anteriores. Acesso 04/01/2012>. Acesso em: 25 maio 2011, p. 1.

atribui ao Congresso estadual o dever de fazer leis, suspendê-las, interpretá-las e revogá-las — refere-se à educação nestes termos: "Ensino primário, secundário, superior e profissional, que será em todos os graus, podendo o ensino secundário, superior e profissional ser ministrado por indivíduos ou associações, subvencionados ou não pelo Estado".[259] Na parte II ("Regime municipal"), capítulo III ("Declaração de direitos e garantias"), o item IV do art. 57° determinava que o estado não professa nem repele seita ou profissão religiosa; noutros termos, "[...] será leigo o ensino público".

Esses dispositivos fundamentais das constituições federal e estadual exigiam, segundo Reis Filho, "[...] uma revisão da legislação do ensino, então em vigor, de modo a criar um serviço público de educação que atendesse as diretrizes do regime constitucional que se implantava".[260] Assim, em 1905, uma reforma constitucional alterou o quadro educacional previsto pela Constituição. Com a reforma, o capítulo IV ("Atribuições do Congresso) previu que "[...] ensino primário, secundário, superior e profissional, [...] será gratuito e obrigatório no primeiro e livre em todos os graus". Entra no texto a palavra obrigatoriedade, ausente na redação de 1891. A reforma reitera a gratuidade e a possibilidade de que indivíduos ou associações com subvenções do estado (ou sem) ministrem o ensino secundário, superior e profissional. Além disso, o texto final da reforma omitiu o termo referente ao município no tocante à laicidade do ensino.

Da manutenção de gratuidade pode se inferir uma educação popular resumida: 1) ao ensino primário; 2) a poucos professores; 3) a poucas escolas normais. Mas, mesmo em número incoerente com a demanda, os educadores iniciaram imediatamente sua formação docente, inclusive no estrangeiro, na qual assimilavam métodos que privilegiassem mais a ordem e o controle disciplinar, e menos a formação de conhecimentos necessários para instruir.

PARANÁ. Esse estado promulgou sua primeira Constituição[261] em 4 de julho de 1891.[262] Foi elaborada e materializada seguindo preceitos de organização que a dividiam em títulos como "Atribuições do poder legislativo", cujo art. 15° diz que era atribuição do Congresso "[...] Regular o ensino". A segunda Constituição (7 de abril de 1892) reiterou essa atribuição ao dizer que competia ao Congresso "[...] Legislar sobre o ensino público";

---

[259] SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. *Constituição estadual, 1891*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/portal/site/internet/menuitem.a5cf20fe598dde2eca76e110f20>. Acesso em: 25 maio 2011.

[260] REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal de São Paulo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981, p. 76.

[261] PARANÁ. Constituição de 1891. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos do estado do Paraná*, p. 234–47.

[262] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente da junta do governo provisório de 25 de fevereiro de 1892*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 65–7

enquanto o art. 125 diz que "Todos são iguais perante a lei", em seu título VIII, e que "O ensino primário será gratuito e generalizado".

A Constituição prescreveu ao estado matérias relativas à instrução, sobretudo sua condição de objeto de cuidados e auxílio para fazer a educação avançar. Alguns artigos sugerem a projeção dos assuntos educacionais como objeto de legislação entre 1889 e 1890.

> Art. 137. Todas as instituições livres, de ensino superior, fiscalizadas pelo Estado, poderão conferir diplomas científicos e literários. Art. 139. As obras de reconhecido valor sobre educação e ensino serão publicadas por conta do Estado, e os respectivos autores terão direito aos prêmios que foram criados. Art. 149. O Estado poderá auxiliar àqueles que se propuser fundar estabelecimentos que tenham por fim amparar as crianças indigentes. Art.150. O Estado poderá auxiliar àqueles que se propuser fundar estabelecimentos de instrução superior, técnica ou profissional.[263]

Uma passagem de Machado e Melo sugere que havia raízes para essa preponderância da questão educacional, caso se possa considerar que no fim do período provincial era notável "[...] um aumento quantitativo do número de escolas primárias em diversas regiões do estado". Contudo, isso não anula a constatação de estudiosos de que,

> [...] embora houvesse crescimento no número de instituições de ensino primárias naquele momento, tal iniciativa esbarrava-se em problemas relacionados ao custeamento para a manutenção deste ensino. A instrução pública exigia investimentos não apenas na construção de prédios escolares, mas, em especial recursos para o funcionamento desses estabelecimentos, tais como materiais escolares e remuneração dos professores.[264]

De fato, as despesas com instrução incluíam material escolar. Estavam na distribuição da receita estadual 1889 e 1930. A muitas escolas, porém, faltavam recursos. (Não havia ainda o provimento das caixas escolares.) Uma medida da escassez está no fato de que "A falta de mobília e material levou os professores a comprar equipamentos para serem, mais tarde, ressarcidos pelo Estado."[265] Ainda assim, a intervenção do estado era preeminente. E envolvia, sobretudo, fundar e equipar instituições de ensino públicas para propagar a educação a toda a população.

---

[263] PARANÁ. Constituição de 1892. In: _____. *Coleção de leis e decretos*. Curitiba, Arquivo Público do Paraná, p. 30–1.
[264] MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. *A educação na legislação paranaense*: a organização do ensino primário no período de 1899–1900. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc>. Acesso em: 27 mar. 2012, p. 7.
[265] OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Políticas de investimentos do governo do Paraná na rede pública de ensino (1889–1930). *Eccos*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 393, jan./jun. 2006.

RIO GRANDE DO NORTE. O decreto 91, de 20 de janeiro de 1891,[266] formalizou a primeira Constituição do RN, promulgada em 21 de julho daquele ano.[267] O presidente do estado Manoel do Nascimento Castro Silva, bacharel e juiz de direito, afirmava a nova Carta Magna estadual como forma de assegurar a ordem e orientar o progresso do RN segundo princípios da Constituição federal de 1891. O decreto 91, de 20 de janeiro desse ano, refere-se à organização definitiva do estado, que dependia da promulgação de sua lei orgânica. A Carta estadual trouxe medidas, também, para a educação, ponderando ser importante uma lei que embasasse e moldasse sua organização e orientasse a ação do estado, via instituições republicanas, em prol da educação. No capítulo II ("Poder Legislativo"), seção 2ª ("Atribuições do Congresso"), o art. 12 diz que:

> [Cabe ao RN] Legislar sobre instrução pública, tendo em vista auxiliar e desenvolver o progresso da Educação e do ensino, bem como das ciências letras e artes no Estado, instituindo, mantendo ou subvencionando escolas e qualquer outro estabelecimento de instrução secundaria profissional ou superior, gratuita nas aulas de ensino elementar e em todos os graus livre e leigo.[268]

Essa passagem nos sugere que haveria descentralização de competências nas esferas público-administrativas, seguindo preceitos que estabelecia a Constituição republicana, a qual incumbia o Congresso, não exclusivamente, de criar instituições de ensino superior e secundário nos estados, assim como a obrigação não privativa de "animar" o desenvolvimento das letras, das artes e da ciência. "O Sentido do Verbo 'animar', o caráter cioso com que os Estados se viam em sua autonomia, a necessidade de educação escolar básica como suporte de várias necessidades, enfeixavam uma realidade complexa e aberta a várias tendências".[269] Nessa lógica, ao legislar a instrução pública para assegurar e ampliar melhorias educacionais, o RN deveria, também, estimular o desenvolvimento da ciência, das letras e das artes. Entendemos que esse movimento convinha ao RN, afinal o ensino elementar foi assumido pelo estado, que consignou sua gratuidade.

A Constituição estadual destaca, no art. 50, capítulo V, que "O município è a base da organização política do Estado" e que, diz o art. 53, deverá "Criar e manter escolas de educação cívica e de instrução primária gratuita e obrigatória". Também aí a Carta Magna

---

[266] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 91, de 20 de janeiro de 1891. In: INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO. *Coleção de leis e decretos do governo do Rio Grande do Norte*. Natal, 1891, p. 129.
[267] RIO GRANDE DO NORTE. *Constituição política de 1891*. Promulgada em 21 de julho de 1891. Natal: Typ. do Rio Grande do Norte, 1891, p. 26. Arquivo Público do Rio Grande do Norte.
[268] RIO GRANDE DO NORTE, 1891, p. 7.
[269] CURY, Carlos R. J.; HORTA, José S. B.; FÁVERO, Osmar. A relação educação–sociedade–estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 85.

estadual reitera os preceitos da Carta federal, sobretudo a menção ao civismo e à moral. Como diz Nagle, "[...] O Governo Federal desencadeia ampla campanha na qual se associam os "males do tempo, ao descuido com a formação moral e cívica do brasileiro".[270] Essa discussão se intensificaria nos anos 1920.

A Constituição de 7 de abril de 1892 saiu das mãos de representantes reunidos em Congresso e com poderes especiais para rever a de 1891 na tentativa de organizar um regime livre e democrático. No capítulo II ("Das atribuições do Congresso"), o art. 18 diz que compete privativamente "Legislar sobre instrução pública, tendo em vista auxiliar e desenvolver o progresso [não só] da educação e do ensino"; mas também das "[...] ciências, letras e artes do Estado, instituindo e mantendo e subvencionando escolas e outros estabelecimentos que julgar necessários" — é o que se lê no art. 20º. No capítulo V, título II ("Do município"), o art. 62 diz que "Uma lei especial regulará a organização dos Conselhos, tendo em vista as seguintes bases: § 7º Criar e manter escolas de educação cívica e instrução primária gratuita"; isto é, reitera o preceito da Constituição de 1891, mas suprime a ideia de obrigatoriedade.

Em relação ao PR e a SP, o RN singularizou sua Constituição ao propor medidas de organização dos profissionais da educação. No título III ("Disposições transitórias"), o art. 6º diz que o Congresso, conforme as condições da educação pública, reformaria a instrução sobre estas bases:

> Art.6º. 1º Garantindo a inamovibilidade dos professores, que só poderão ser removidos por acesso ou pedido. 2° Estabelecendo um curso profissional de três anos anexo ao curso secundário da Ateneu, aproveitadas as cadeiras deste estabelecimento e aumentadas as que forem necessárias para complemento do ensino secundário e profissional. 3° Dispensando os professores sem concurso e os de concurso que tiverem menos de cinco anos de nomeação. Estes últimos quando se apresentando a concurso, serão em igualdade de aprovação preferida para o provimento das cadeiras. 4° Aproveitando para a nova organização da Instrução primária os professores de concurso que tiverem mais de cinco anos de nomeação, ou aposentando-os com os vencimentos correspondentes ao tempo de ensino no magistério público.[271]

Como se lê, a prescrição constitucional de 1892 para a educação mostra um escopo abrangente, porque inclui não só a ação dos professores, mas também — no tocante ao município — "[...] todas as orientações em relação aos profissionais da educação, ou seja, vão

[270] NAGLE, 2001, p. 241.
[271] RIO GRANDE DO NORTE. *Constituição política de 1892*. Promulgada em 7 de abril de 1892. Natal: Typ. do Rio Grande do Norte, 1892, p. 21–2. Arquivo Público do Rio Grande do Norte. Cabe salientar que professores que não aceitassem a nova organização citada no item 4º do artigo perderiam seus direitos à aposentadoria relativa ao tempo de serviço.

desde a formação até a distribuição de aulas, deveres, direitos e ainda tratavam de questões de ordem estritamente administrativa como questões de concurso até aposentadoria da classe de professores", como se lê no art. 6º.

A reforma constitucional mudou a ordem dos artigos da Constituição de 1891, mas não alterou a ideia apresentada nela, pois citava que a "[...] instrução secundária profissional ou superior, gratuita nas aulas de ensino elementar e em todos os graus livre e leigo". A Constituição de 1892, no capítulo II ("Das atribuições do Congresso"), diz que cabe "Legislar sobre instrução pública, tendo em vista auxiliar e desenvolver o progresso da educação e do ensino" (art. 18). No tocante à profissão de professor, o governador estava autorizado a se aposentar com ordenado correspondente ao tempo de efetivo exercício no magistério público, sobretudo professores de ensino secundário cujas cadeiras a lei 6 de 30 de maio de 1892 suprimiu. Se essa alteração sugere a necessidade de renovar o corpo docente, a Constituição não explicitou a idade para exercer o magistério; e isso desalinhava a legislação brasileira à lógica educacional de países "cultos" que estipulam, a "professores" e "magistrados", um "[...] limite de idade e de tempo de serviço que não pode ser ultrapassado".[272]

2.3 **Educação nas mensagens de presidentes**

As constituições estaduais representam um espírito rigidamente federalista ao atribuir ao município a educação pública primária. Com isso, oferecem margem para comparar as ações de cada estado. Mas outros documentos dão uma medida do movimento em prol da escola primária, a exemplo das mensagens de presidentes de SP, PR e RN, que permitem discutir as modalidades das escolas primárias na Primeira República. Os quadros e gráficos a seguir organizam as mensagens para facilitar o entendimento e a interpretação dos dados. A organização supõe periodização e quantificação de presidentes, páginas e anexos em cada estado para evidenciar como se constitui a estrutura do documento. Em primeiro lugar, apresentamos a análise relativa a cada estado para evidenciar a efetivação do período de governabilidade de cada presidente; depois, sintetizamos comparativamente os dados dos três estados a fim de mostrar pontos relevantes de cada mensagem.

[272] MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República*: reformas Rivadavia e C. Maximiliano (1911–1924). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942, p. 274.

QUADRO 8
Mensagens dos presidentes de São Paulo (1890–1930)[273]

DATA	PRESIDENTE EM EXERCÍCIO	PÁGINAS
18/10/1890	Prudente J. de Moraes Barros	54 (202 anexas)
8/6/1891	Américo Brasiliense de A. Mello	9
7/4/1892	José Alves Cerqueira César	16
7/4/1893	Bernardino José de Campos Júnior	27
7/4/1894	Bernardino José de Campos Júnior	37
7/4/1895	Bernardino José de Campos Júnior	50
7/4/1896	Bernardino José de Campos Júnior	81
7/4/1897	Manuel Ferraz de Campos Sales	104
7/4/1898	Francisco A. Peixoto Gomide	118
7/4/1899	Fernando Prestes de Albuquerque	23
7/4/1900	Fernando Prestes de Albuquerque	154
7/4/1901	Francisco de Paula Rodrigues Alves	51
7/4/1902	Domingos Corrêa de Moraes	205
1º/7/1903	Domingos Corrêa de Moraes	23
7/4/1904	Bernardino José de Campos Júnior	38
7/4/1905	Jorge Tibiriçá	50
14/7/1906	Jorge Tibiriçá	68
14/7/1907	Jorge Tibiriçá	366
14/7/1908	Manuel Joaquim de A. Lins	40
14/7/1909	Manuel Joaquim de A. Lins	54
14/7/1910	Fernando Prestes de Albuquerque	44
14/7/1911	Manuel Joaquim de A.Lins	58
14/7/1912	Francisco de Paula Rodrigues Alves	551
14/7/1913	Francisco de Paula Rodrigues Alves	78
14/7/1914	Carlos Augusto Pereira Guimarães	644
14/7/1915	Francisco de Paula Rodrigues Alves	697
14/7/1916	Altino Arantes	96
14/7/1917	Altino Arantes	96
14/7/1918	Altino Arantes	109
14/7/1919	Altino Arantes	112
14/7/1920	Washington Luís Pereira de Sousa	93
14/7/1921	Washington Luís Pereira de Sousa	147
14/7/1922	Washington Luís Pereira de Sousa	181
14/7/1923	Washington Luís Pereira de Sousa	176
1º/5/1924	Carlos de Campos	89
14/8/1925	Carlos de Campos	183
14/7/1926	Carlos de Campos	161
14/7/1927	Antônio Dino da Costa Bueno	156
14/7/1928	Júlio Prestes de Albuquerque	293
14/7/1929	Júlio Prestes de Albuquerque	260
14/7/1930	Heitor Teixeira Penteado	238

[273] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes de SP disponíveis em <http://www.crl.edu/brazil>.

QUADRO 9
Mensagens dos presidentes do Paraná (1890–1930)[274]

DATA	PRESIDENTE EM EXERCÍCIO	N. DE PÁGINAS	OBSERVAÇÃO
1890	—	—	Não consta mensagem para o ano de 1890
1891	—	—	Não consta mensagem para o ano de 1891
4/10/1892	Francisco Xavier da Silva	20	—
15/8/1893	Vicente Machado da Silva Lima	08	—
18/5/1894	Vicente Machado da Silva Lima	14	—
13/11/1895	Francisco Xavier da Silva	20	—
1º/10/1896	José Pereira Santos Andrade	14	—
1º/10/1897	José Pereira Santos Andrade	11	—
25/6/1898	José Pereira Santos Andrade	15	—
1º/2/1899	José Pereira Santos Andrade	14	—
1º/2/1900	José Pereira Santos Andrade	09	—
1º/2/1901	Francisco Xavier da Silva	12	—
1º/2/1902	Francisco Xavier da Silva	13	—
1º/2/1903	Francisco Xavier da Silva	12	—
1º/2/1904	Francisco Xavier da Silva	13	—
1º/2/1905	Vicente Machado da Silva Lima	64	—
1º/2/1906	Vicente Machado da Silva Lima	66 (12 anexas)	—
1º/2/1907	Vicente Machado da Silva Lima	23	—
1º/2//1908	Joaquim M. de Carvalho e Silva	21	—
3/2/1909[275]	Francisco Xavier da Silva	13	—
1º/2/1910	Francisco Xavier da Silva	17	—
1º/2/1911	Francisco Xavier da Silva	19	—
2/2/1912	Francisco Xavier da Silva	20	—
1º/2/1913	Carlos Cavalcanti de Albuquerque	30	—
1º/2/1914	Carlos Cavalcanti de Albuquerque	36	—
5/6/1914	Carlos Cavalcanti de Albuquerque	09	Sessão extraordinária
1º/2/1915	Carlos Cavalcanti de Albuquerque	47	—
1º/2/1916	Carlos Cavalcanti de Albuquerque	59	—
25/11/1916	Affonso Alves de Camargo	25	Sessão extraordinária
1º/2/1917	Affonso Alves de Camargo	26	—
1º/2/1918	Affonso Alves de Camargo	36	—
1º/2/1919	Affonso Alves de Camargo	40	—
1º/2/1920	Affonso Alves de Camargo	68	A mensagem tem duas partes
23/3/1920	Caetano Munhoz da Rocha	24	—
1º/2/1921	Caetano Munhoz da Rocha	106	—
1º/2/1922	Caetano Munhoz da Rocha	101	—
1º/2/1923	Caetano Munhoz da Rocha	140	—
1º/2/1924	Caetano Munhoz da Rocha	108	A mensagem tem duas partes
25/2/1924	Caetano Munhoz da Rocha	66	—
1º/2/1925	Caetano Munhoz da Rocha	117	—
1º/2/1926	Caetano Munhoz da Rocha	209	—
1º/2/1927	Caetano Munhoz da Rocha	255	—
1º/2/1928	Caetano Munhoz da Rocha	310	—
1º/2/1929	Affonso Alves de Camargo	159	—
1º/2/1930	Affonso Alves de Camargo	111	—

[274] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes de PR disponíveis em <http://www.crl.edu/brazil>.
[275] A mensagem de 1909 a 1912 apresenta os nomes Fernando Xavier da Silva e Francisco Xavier da Silva. A análise dos documentos permite considerar Francisco Xavier da Silva. Mensagem ao Congresso Legislativo do estado do Paraná dirigida pelo Dr. Francisco Xavier da Silva presidente do estado. Ao instalar-se na 2ª sessão da 9ª Legislatura em 3 de fevereiro de 1909. Typografia d' A República Curitiba, p. T–2.

QUADRO 10
Mensagens de presidentes do Rio Grande do Norte (1890–1930)[276]

DATA	PRESIDENTE EM EXERCÍCIO	N. DE PÁGINAS	OBSERVAÇÃO
8/2/1890	Adolpho Affonso da Silva Gordo	16	Mensagem em duas partes
10/2/1890	Jeronymo Américo Raposo da Camara	5	
10/6/1891	Francisco Amyntas da Costa Barros	6	Mensagem em duas partes
20/9/1891	Miguel Joaquim de Almeida Castro	14	
20/2/1892	Junta governativa: Manoel do Nascimento Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho	9	
14/6/1893	Pedro Velho de Albuquerque Maranhão	9 (46 de anexo)	
14/7/1894	Pedro Velho de Albuquerque Maranhão	14	
31/1/1895	Pedro Velho de Albuquerque Maranhão	9	Sessão extraordinária
14/7/1895	Pedro Velho de Albuquerque Maranhão	27 (4 de anexo)	
15/7/1896	Joaquim Ferreira Chaves Filho	11 (187 de anexo)	
14/7/1897	Joaquim Ferreira Chaves Filho	8 (98 de anexo)	
14/7/1898	Joaquim Ferreira Chaves Filho	10 (120 de anexo)	
14/7/1899	Joaquim Ferreira Chaves Filho	14 (93 de anexo)	
14/7/1900	Alberto Maranhão	25	
14/7/1901	Alberto Maranhão	14	
14/7/1902	Alberto Maranhão	6 (10 de anexo)	
14/7/1903	Alberto Maranhão	08	
25/3/1904	Alberto Maranhão	22	Mensagem em duas partes
14/7/1904	Augusto Tavares de Lyra	18 (102 de anexo)	
22/1/1905	Augusto Tavares de Lyra	18	Sessão extraordinária
14/7/1905	Augusto Tavares de Lyra	13 (70 de anexo)	
14/7/1906	Augusto Tavares de Lyra	23 (28 de anexo)	
1º/11/1907	Antonio José de Mello e Souza	27	
1º/11/1908	Alberto Maranhão	18	
1º/11/1909	Alberto Maranhão	27	
1º/11/1910	Alberto Maranhão	37	
1º/11/1911	Alberto Maranhão	31	
1º/11/1912	Alberto Maranhão	27	
1º/11/1913	Alberto Maranhão	29	
1º/11/1914	Joaquim Ferreira Chaves	34	
1º/11/1915	Joaquim Ferreira Chaves	26	
1º/11/1916	Joaquim Ferreira Chaves	34	
1º/11/1917	Joaquim Ferreira Chaves	29	
1º/11/1918	Joaquim Ferreira Chaves	25	
1º/11/1919	Joaquim Ferreira Chaves	26	
1º/11/1920	Antonio José de Mello e Souza	42	
1º/11/1921	Antonio José de Mello e Souza	34	
1º/11/1922	Antonio José de Mello e Souza	59	
1º/11/1923	Antonio José de Mello e Souza	73	
1º/11/1924	José Augusto de Bezerra de Medeiros	84	
1º/11/1925	José Augusto de Bezerra de Medeiros	78	
1º/10/1926	José Augusto de Bezerra de Medeiros	81	
1º/10/1927	José Augusto de Bezerra de Medeiros	170	
1º/10/1928	Juvenal Lamartine de Faria	89 (1 de anexo)	
1º/10/1929	Juvenal Lamartine de Faria	142 (1 de anexo)	
1º/10/1930	Juvenal Lamartine de Faria	175	

[276] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes de RN disponíveis em <http://www.crl.edu/brazil>.

QUADRO 11
Síntese das mensagens dos presidentes de SP, PR e RN (1890–1930)[277]

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	TOTAL DE MENSAGENS	TOTAL DE PRESIDENTES	MÍNIMO DE PÁGINAS	MÁXIMO DE PÁGINAS
SP	41	23	9	697[278]
PR	43	12	8	310
RN	46	15	5	175

Entre a liderança do RN e o terceiro lugar de SP no número de mensagens, impõem-se algumas singularidades: enquanto no Paraná, em 1890 e 1891, não houve mensagens, em 1914 e 1916 uma mensagem foi dividida em duas sessões, uma denominada extraordinária, e em 1920 e 1924 as mensagens se dividiram em duas partes; no RN, as de 1890, 1891, 1895, 1904, 1905 se dividiram em sessões extraordinárias. Diferentemente, SP não teve sessão extraordinária.

Os governantes ficavam na administração como presidente por dois anos, três, quatro, às vezes até por cinco anos; no PR, o presidente Caetano Munhoz da Rocha permaneceu na administração de 1920 a 1928. O RN teve a maior constância na administração dos presidentes: seus representantes ficaram no comando do estado sem ininterrupção entre quatro e cinco anos, mas a frequência se sobressaía entre quatro anos a cada período; assim, como no PR e em SP, houve a mesma circulação de retorno ao cargo, para um total de 13 presidentes (Joaquim Ferreira Chaves Filho, antes de ser presidente [1896–9], compôs a junta governativa de 1892). São Paulo teve 18 presidentes, mas nenhum período ficou sem a

[277] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes de SP, PR e RN disponíveis em <http://www.crl.edu/brazil>.

[278] Esse número situa São Paulo como líder na política e educação. A liderança na política nacional "[...] foi notável durante a Primeira República", quando o estado recebeu um contingente expressivo de imigrantes estrangeiros, sobretudo nas primeiras décadas do século XX, graças a políticas de recrutamento desenvolvidas pelos governos federal e estadual" — SOUZA, 2012, p. 27. A imigração Boris Fausto detalha nestes termos: "As regiões Centro Sul, Sul e Leste foram as que receberam imigrantes maciçamente. Um dado eloqüente nesse sentido: em 1920, 93,4% da população estrangeira vivendo no Brasil estavam nessas regiões. O Estado de São Paulo se destacou no conjunto, concentrando sozinho a maioria de todos os residentes estrangeiros no país (52,4%). Essa preferência se explica pelas facilidades concedidas pelo Estado (passagens, alojamento) e pelas oportunidades de trabalho abertas por uma economia em expansão. [...]. No curso das últimas décadas do século XIX até 1930, o Brasil continuou a ser um país predominantemente agrícola. [...]. O dado mais revelador é o do crescimento do número de pessoas na área industrial, que, pelo censo de 1872, não passava de 7% da população em atividade. [...] Podemos entender melhor o crescimento econômico e as mudanças sociais ocorridas sobretudo no Centro-Sul do país, analisando um pouco da história regional. O Estado de São Paulo esteve à frente de um processo de desenvolvimento capitalista, caracterizado pela diversificação agrícola, a urbanização e o surto industrial. O café continuou a ser o eixo da economia e constituiu a base inicial desse processo. [...] Outro fenômeno importante foi a urbanização. Todas as cidades cresceram, mas o salto mais espetacular se deu na Capital do Estado de São Paulo. A razão principal desse salto se encontrava no afluxo de imigrantes espontâneos e de outros que trataram de sair das atividades agrícolas. [...]. A Capital paulista era também o grande cenário distribuidor dos produtos importados, o elo entre a produção cafeeira e o porto de Santos, e nela se encontravam a sede dos maiores bancos e os principais empregos burocráticos. A partir de 1886, São Paulo começou a crescer em ritmo acelerado. [...] O crescimento industrial paulista data do período posterior à abolição da escravatura, embora se esboçasse desde a década de 1870". FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. A Primeira República (1899–1930). 5. ed. São Paulo: ed. USP, 1997, p. 276–87.

governabilidade deles, porque alguns retornaram ao cargo uma vez, enquanto outros retornaram duas vezes ou mais, a exemplo de Bernardino José de Campos Júnior (1893–6; 1904), Fernando Prestes de Albuquerque (1899–1900; 1910), Manuel Joaquim de Albuquerque Lins (1908–9; 1911) e Francisco de Paula Rodrigues Alves (1901; 1912–3; 1915). No PR, o número de presidentes chegou a 7, porque estes retornavam ao cargo em tempos diferentes; mas todos os anos foram conduzidos por um presidente.

A extensão do documento das mensagens variou bastante. Em SP, a mensagem menor tem 9 páginas; a maior, 697. No PR, a menor tem 8 páginas; a maior, 310; no RN, a menor tem 5; a maior, 175. Em momentos distintos de cada estado, o volume das mensagens se ampliou: em SP, somaram 551 em 1912, 78 em 1913, 644 em 1914, 96 em 1916–7 e 93 em 1920; entre 1918 e 1927, passaram a ter média de 109 a 183 páginas, pois de 1928 a 1930 houve três com número de páginas entre 238 e 293. No PR, a extensão oscilou no período 1921–4: 106 páginas em 1921, 66 em 1924. No período 1926–8, o número ficou acima de 200, oscilando entre 209 e 310. No RN, o aumento no número de páginas ocorreu no período 1920–6, quando variou de 34 a 84; porém, entre 1927 e 1930, foi acrescido: ficando a menor mensagem com 89 páginas e a maior com 175. No RN e PR, o número de páginas das mensagens diminuía a cada ano, diferentemente de SP, onde sempre tiveram número de páginas superior ao daqueles dois estados.

As mensagens dos presidentes do PR ofereceram informações e dados mais úteis à análise aqui pretendida. Mas as dos demais presidentes permitem considerar que os estados buscavam caminhos para ampliar e melhorar as condições de suas questões políticas. Ainda assim, cabe frisar que se referem a uma prática política específica de cada estado; e como tais traduzem ideais do cenário político e social republicano, nacionalmente. Com efeito, segundo Araujo, as mensagens, "[...] consideradas como discursos, revelam-se, por quatro décadas, como reveladoras de um sentido republicano e federativo".[279] Elas materializam o pensamento político "[...] a um tempo utópico e real ante os problemas brasileiros de então — conjuga, de forma lingüística, uma prática discursiva, porém a expressar uma estrutura social".[280]

Dito isso, embora as mensagens deixem entrever um pensamento político e social efetivado localmente e fundado em estruturas econômicas, sociais e políticas peculiares, reforçam o ideário republicano mediante procedimentos apresentados detalhadamente em cada mensagem sob a forma de relatório ou prestação de contas. Assim também se pode

[279] ARAUJO, 2012, p. 104.
[280] ARAUJO, 2012, p. 104.

tomar a temática educacional referida nas mensagens, que revelam singularidades no funcionamento da educação ao considerar conceitos relativos ao grau e às especificidades (instrução pública, ensino público, ensino primário, escolas normais, escolas-modelo, grupos escolares, ensino superior, ensino secundário, escola politécnica e ginásios, escolas diversas, escolas complementares); ao se referirem à localização e arquitetura — edifícios escolares; urbana, distrital, rural; ao vínculo administrativo — estadual, municipal; ao ordenamento político — pública, particular; ao controle escolar — inspeção do ensino; etc. Essas palavras permeiam a maioria das mensagens — umas mais, outras menos; e expressam uma coesão que aponta a sistematização, organização, racionalidade, integração e difusão da educação escolar.

As mensagens resumiam temas importantes da escola primária — número de alunos, matrículas, escolas e outros. Segundo Rosa F. de Souza, "[...] oferecem dados sobre a estatística escolar, o número de escolas e de alunos matriculados, o investimento no ensino público e os problemas mais candentes".[281] Também merece enfoque "[...] a associação das idéias políticas, educacionais, pedagógicas e mesmo didáticas [...]"; que, segundo Araujo, não poderia deixar de ser diversa porque "[...] a política e a educação encontram-se imbricadas entre si, fazendo com que uma solicite a outra, e mesmo que uma torne necessária a outra. Afinal, entre a organização do trabalho pedagógico e a organização do trabalho didático, tais relações se fazem presentes".[282]

Portanto, mais que ser visto como menor ou secundário, o problema da educação foi concebido como inerente ao processo de desenvolvimento político e social dos estados, porque desenvolver assuntos educacionais supõe adentrar o terreno do político, e vice-versa. Reorganizar a educação para reduzir o índice de analfabetismo herdado do Império era vital ao exercício político das ideias liberais nos três estados. A escolarização era um problema sério se considerados os relatórios estatísticos escolares e de recursos direcionados de investimento ao ensino público; mas era só mais outro dos "[...] grandes problemas nacionais", que "[...] muitos espíritos [foram] transformando no único e grave problema da nacionalidade".[283]

Se as mensagens reforçam a urgência da institucionalização da escola primária, também deixam entrever um propósito de civilizar a criança pelo grau de frequência escolar, como se pode deduzir de demonstrativos da situação de matrícula e do número de escolas.

[281] SOUZA, 2012, p. 27.
[282] ARAUJO, 2012, p. 106.
[283] NAGLE, 2001, p. 135.

Também permitem delinear a necessidade de estruturar um sistema nacional de educação que se vinculasse não só à administração estadual, mas também à legislação e regulação. Conforme Paiva, quando se trata da administração da educação elementar, "[...] descentralizada desde o Ato Adicional, sabemos que já no final do Império se discutia a propósito da necessidade de um organismo nacional que orientasse a evolução dos sistemas provinciais e centralizasse as informações relativas ao ensino no País".[284]

A ausência de diretrizes centrais desestruturava o sistema, pois cada estado tinha autonomia para renovar diretrizes ou abandoná-las. O cumprimento da lei deixava incoerências do discurso político com a realidade educacional, a ponto de o nível primário não receber atenção do governo central, isto é, não ser interesse das autoridades responsáveis pela instrução pública maciça. "[...] Foram os Estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias" — diz Saviani.[285]

Com efeito, as mensagens de SP, PR e RN transparecem certa preocupação em ampliar oportunidades de escolarização aos cidadãos e garantir leis e reformas educacionais para alargar o ensino primário, modificado segundo a intencionalidade e necessidade de cada estado; mas sempre restringindo sua função social à erradicação do analfabetismo, em vez de se preocupar com uma educação escolar que fosse o mais completa possível para o aluno. Uma educação tal estava no ideário, afinal — como pensa Moacyr — a educação é componente essencial da formação do cidadão republicano: a nação — a República — cujos poderes públicos têm representatividade mais elevados "[...] vai assenhoreando ao ensino público, como elemento essencial do seu adiantamento e da sua própria existência. Não há mais um só país civilizado que se desinteresse das questões da instrução como fator poderoso da educação nacional".[286]

A confiança na capacidade redentora da educação pública, segundo Rosa F. de Souza, incidia "[...] na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos, potência criadora do homem moral [...]": do homem instruído para o progresso social e civilidade do país. Por isso, ela foi "[...] atrelada à cidadania [...]", isto é, foi instituída como imprescindível à formação de cidadãos.[287] A escola atuaria não só na regeneração moral, mas também na difusão das luzes, o que ajudaria a consolidar os ideais republicanos. Essa concepção mais ampla de educação circulou em mensagens, por exemplo, do presidente de São Paulo Prudente J. de Moraes

[284] PAIVA, 2003, p. 95.
[285] SAVIANI, 2008, p. 171.
[286] MOACYR, 1942, p. 207, v. 4.
[287] SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização*: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910). São Paulo: ed. UNESP, 1998, p. 26.

Barros: “A Instrução bem dirigida é, sem contestação, o mais forte eficaz elemento do progresso, e de todos os fatores da instrução popular, o mais poderoso e indispensável é a instrução primária, largamente difundida e convenientemente ministrada”.[288] A escola aflora a fim de abarcar a totalidade da atividade educativa como expressão institucional da ação pedagógica e resposta ao momento histórico republicano.

2.4 **Escola primária nas mensagens**

Para ser o que queriam, a escola devia ser reorganizada e difundida a todos os cidadãos, em especial o ensino primário: base da instrução escolar e elemento primordial do adiantamento. Os estados aqui considerados encontravam dificuldades para efetivar a proposta da República via legislação. As mensagens mostram que esse panorama foi discutido com frequência durante a Primeira República. Por exemplo, no RN:

> O Estado da instrução pública, assim primária, como secundária, em nada é lisonjeiro, e está muito longe de corresponder ao pesado sacrifício que o tesouro faz com esse ramo do serviço público, para o qual chamo a vossa patriótica solicitude. É diminuto o número de alunos que frequentam as aulas, e quase nulo o aproveitamento deles. Causas diversas concorrem e influem para isso. Em geral os professores não têm preparos, e nem gosto pelo ensino; procuram as cadeiras como meio de vida, e uma vez conseguidas essas abandonam os alunos, esquecem seus deveres, e procuram somente jus ao ordenado, para o que encontrarão toda facilidade, diante de uma inspeção ilusória, qual a que existe entre nós, em relação à tão importante assunto.[289]

Esse estado de coisas na educação pedia reformas; e São Paulo, pela lei 88, buscou reformar sua instrução pública — sobretudo a escola primária — segundo as ideias de renovação educacional debatidas desde os anos 1870.[290] Mais que romper com a organização pedagógica da escola primária, conforme Rosa de F. Souza, essa reforma “[...] aprimorou o processo de racionalização do ensino em curso desde 1870, não apenas

---

[288] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Prudente J. de Moraes Barros de 18 de outubro de 1890*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 39.

[289] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Francisco Amytas da Costa Barros dirigida ao Congresso Legislativo em 8 de fevereiro de 1891*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.

[290] O Manifesto Republicano de Itu em 1870 impulsionou o movimento a favor da República; e, talvez, para impedir ou postergar a efetivação desse regime de governo, o parlamento imperial atendeu ou pôs em andamento muitas propostas republicanas, inclusive a abolição do trabalho escravo, mantido intocado com privilégios da aristocracia rural e do latifúndio em quase todo o período monárquico. Reunindo tendências antagônicas, o movimento em prol da República foi desencadeado por uma coligação de conservadores ressentidos com a monarquia, dissidentes liberais, militares irritados, partidários da autoridade forte e positivistas com espírito reformador e aristocrático. Ver: INACIO FILHO; SILVA, 2011, p. 219.

o texto lei, mas o conjunto de medidas prescritivas e normativas adotadas pela Diretoria Geral de Instrução Pública".[291]

Três aspectos relevantes tiveram impacto de duração longa nesse período de organização: a ordenação do tempo, do espaço e do currículo escolares.[292] A reforma agrupou experiências praticadas na escola-modelo, inovou no trabalho interno da escola e no modelo do estabelecimento do edifício, que passou a ter várias salas de aulas para vários professores. Motivações para a reforma podem ser depreendidas de mensagem de Prudente de Moraes, de SP: "[...] há bastantes anos que todos aqueles que se interessam pelos negócios públicos reconhecem que em São Paulo, o desenvolvimento da instrução primária está muito aquém do *progresso material e industrial*, apesar das diversas reformas que tem sido decretada" (grifo nosso).[293]

Essa iniciativa reformista se fez presente, também, no Paraná, cujo presidente Francisco Xavier da Silva lamentou as condições da instrução pública nestes termos:

> Experimento verdadeiro pesar em ter de dizer-vos que o ensino público não tem tido o desenvolvimento que era de desejar e que não corresponde aos sacrifícios que custa ao Estado, que com ele despende aproximadamente a sexta parte da sua renda.[294] [...] O ensino público é assunto que tem ocupado a atenção do Poder Legislativo, e do Governo, e que, entretanto, o seu adiantamento não tem correspondido á tanta solicitude, e sacrifícios que há custado ao erário público.[295]

Com efeito, caso se possa afirmar que a instrução pública não se desenvolvia no ritmo dos esforços políticos do estado — não supria as expectativas da sociedade política; também se pode dizer que não se materializavam no cotidiano escolar os projetos, os discursos e as teorias pedagógicas relativas ao método aplicado nas escolas, tampouco os programas determinados pela legislação para escolas isoladas, grupos escolares e outras modalidades. É nesse âmbito que a intercessão dos estados buscava diferenciar a escola de outras instituições sociais. Na tentativa de melhorar a educação pública — acabar com o analfabetismo para fazer as pessoas entrarem em aprendizado civilizatório e, assim, acompanharem os desafios proposto pela República —, também o Paraná recorreu a reformas e leis já efetivadas para renovar a estrutura do nível primário desde o início da República, como se lê no decreto 31, de 29 de janeiro de 1890. Esse decreto fortalecia os ideais republicanos porque prescreveu

---

[291] SOUZA, 2009, p. 58.
[292] Cabe esclarecer que o termo currículo começou entrou em uso no campo educacional brasileiro nos anos 1920; sobre isso, ver SOUZA, 2009, p. 84.
[293] SÃO PAULO, 1890, p. 36
[294] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[295] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Francisco Xavier da Silva de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 6.

medidas para sistematizar o estabelecimento do ensino elementar em suas regiões, por exemplo, formar professores do ensino primário pela escola normal.

Igualmente, no RN a junta governativa composta pelos presidentes Manoel do Nascimento Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho afirmou em mensagem que "A instrução pública é no e todo o ramo do serviço público mais decurado e reclama urgente reforma. No entender da junta deve o estado ministrar a instrução".[296] Em 1892, o presidente do estado Pedro Velho Maranhão sancionou a lei 6, de 30 de maio, que "[...] autoriza o Governador do Estado a fazer a reforma do ensino, essa reforma fora prevista pela Constituição Estadual de 7 de abril de 1892"[297] e constituída pelo decreto 18, de 30 de setembro. Para cumprir aquela lei, o decreto "Reorganiza a Instrução Pública do Estado do Rio Grande do Norte" mediante uma nova reforma educacional nestes termos:

> O Governador do Estado, considerando que é de urgente necessidade reorganizar a Instrução Pública, elevando moral e materialmente o nível de ensino entre nós; Considerando que o vigente Regulamento n°. 32 de 11 de janeiro de 1887, pelo qual se rege a Diretoria Geral da Instrução Pública não satisfaz às necessidades, nem se harmoniza com os progressos da pedagogia moderna; resolve mandar que pelo Regulamento que com este baixa se dirijam todos os estabelecimentos de instrução primária, secundária ou profissional do mesmo Estado.[298]

Como se pode deduzir dessa passagem, antes da República já havia regulamento para orientar a instrução pública no estado. Em mensagem, o presidente Pedro Velho Maranhão afirma que

> Há entre nós, em todo o Estado, como em todas as classes de sua sociedade, uma tal indiferença á Instrução Pública, [...], O ensino primário, base de toda a instrução e, por consequência elemento primordial do adiantamento de um povo, não tem além disto, o desenvolvimento que era para desejar. E demasiadamente resumido o número das escolas públicas em relação a população do Estado.[299]

É perceptível que as autoridades republicanas estaduais se empenhavam em aspectos estruturais e funcionais do sistema de ensino para suprir as aspirações sociais em matéria de educação. Se almejavam uma reconstrução pedagógica da escola, também estavam atentos a

---

[296] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa do estado — Manoel do Nascimento Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho — de 20 de fevereiro de 1892*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 6.

[297] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 18, de 30 de setembro de 1892. In: _____. *Decretos do governo do estado do Rio Grande do Norte*. Natal: Typ. d' A República, 1892. Disponível em: <http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v38n24.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2011, p. 267.

[298] RIO GRANDE DO NORTE, 1892, p. 267.

[299] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Pedro Velho de Albuquerque Maranhão por ocasião da 3ª sessão ordinária da 1ª legislatura em 14 de julho de 1894*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p.1–2.

aspectos sociais quando ressaltam a importância de construir mais escolas para suprir a demanda da população, porque um número expressivo de crianças ficava sem escolarização. Estados como SP e RN apresentavam estímulos inovadores e consideráveis. À luz do ideário republicano, a educação difundiria o espírito científico, imprescindível à regeneração social.

Com efeito, Carvalho sustenta que a escola republicana paulista "[...] seria o marco da transição do passado de 'trevas, obscurantismo e opressão' para um 'futuro luminoso', no qual instrução e cidadania, juntas, trariam o progresso".[300] As discussões sobre a organização da educação no início da República pode ser vistas até como grandiosas — para não dizer ambiciosas — ante os obstáculos enfrentados; para Florestan Fernandes, "[...] elas se encadeiam ao longo de tentativas que possuem mais que a simples continuidade — possuem uma grandiosidade inegável, proveniente da teima do homem em adaptar uma civilização refinada a condições mais ou menos rústicas de existência".[301]

Contudo, embora fossem orientadas para a multiplicação de escolas, não conseguiram "[...] estabelecer uma construção relativamente eficiente entre os objetivos da escola e os interesses das diversas camadas da população".[302] Prevalecia como urgente e merecedora do esforço educativo dos poderes públicos republicanos a universalização do ensino primário para combater o analfabetismo; falava-se muito em quantidade, isto é, em estatística — como o faz o presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves:

> A Constituição do Estado de São Paulo declarou obrigatório o ensino primário, e o que se afirma, "é que damos instrução a 150 mil crianças, mas há 300 mil á espera desse benefício, parecendo, portanto, fora de dúvida que, enquanto não cuidarmos de difundir o ensino em todas as direções, não poderemos esperar com muita confiança que aquele cálculo se altere em proveito de uma estatística melhor".[303]

Essas circunstâncias permitem perceber não só que cabia a políticos e autoridades educacionais estaduais o esforço incessante para usar os poderes públicos em prol de um ataque vigoroso ao problema do analfabetismo, mas que também houve poucas realizações em prol do ensino primário nas primeiras décadas republicanas. Os governantes estaduais tinham de enfrentar dificuldades para solucionar o problema.

Por exemplo: ausência de uma diretriz nacional, unificada — cada estado devia encontrar por si só os caminhos para alfabetizar a massa — ou então outros problemas — "[...] país novo que somos [...] [temos] inúmeros problemas a resolver [...]", diria o presidente

---

[300] CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 2011, p. 23.
[301] FLORESTAN, Fernandes. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966, p. 5.
[302] COSTA, Ana Maria Infantosi. *A escola na República velha*. São Paulo: EDEC, 1983, p. 49.
[303] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 14 de julho de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 545.

do Paraná Caetano Munhoz da Rocha, por isso "[...] não nos é possível dar a todos a mesma instrução".[304] À necessidade "urgente", "fundamental" de "[...] reduzir o número dos analfabetos [...]" o presidente do RN Joaquim Ferreira Chaves Filho impunha a incapacidade parcial do estado — a indisposição de recursos — "[...] para dar a esse combate a extensão e a força que requerem";[305] igualmente, o presidente do Paraná Caetano Munhoz da Rocha afirmava que "[...] tem feito tudo quanto possível para que a escola pública do Paraná seja um elemento de combate firme ao analfabetismo", também se apoiando na limitação "[...] dos nossos recursos financeiros [...]".[306]

Portanto, para cumprir a obrigatoriedade escolar prescrita pela Constituição de 1891, os estados demandavam finanças para não só ampliar a rede escolar, mas também melhorar a localização das escolas antigas e das novas dada a baixa densidade e mobilidade populacional nos estados aqui discutidos.

É provável, porém, que o contingente de analfabetos anulasse muito do poder público e de suas iniciativas para erradicar o analfabetismo; afinal, "O Brasil aparecia em plena República com o mais alto índice de analfabetismo: 85,21%" — informa Paiva.[307] Esses dados são reiterados em mensagens de presidentes de São Paulo:

> Ainda é muito grande, com pesar o digo, o número de analfabetos existentes no Estado. Por outro lado, se não houver uma contribuição, com fim especial para a instrução, não será possível desenvolver-se em larga escala o ensino primário [...].[308]
>
> Mas, não é menos verdade que o Estado só fornece escolas para menos da metade da infância paulista, que deve aprender a ler, escrever e contar, ficando a maioria na mais profunda ignorância por falta de escolas.[309]
>
> Com a nossa organização atual, só menos de metade da população pode receber a instrução primária. Repetindo o envelhecido conceito de que o ensino é o pão do Espírito, concluímos que, na sua mesa, São Paulo dá de comer fartamente a menos da metade de seus filhos e deixa á fome a maioria desprezada, o que é profundamente iníquo. E, o que deve ainda assustar mais, é que sendo enorme, felizmente em São Paulo, a natalidade, e esperando nós com segurança a continuação e o recrudescimento de uma imigração imediata, temos que contar cada vez mais com aumento da população escolar, o que significa que só temos a esperar o aumento do analfabetismo.[310]

---

[304] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 99.
[305] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa* (*Joaquim Ferreira Chaves*) *de 1º de novembro de 1917*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 12.
[306] PARANÁ, 1921, p. 98-9.
[307] PAIVA, 2003, p. 95.
[308] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Altino Arantes de 14 de julho de 1917*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 13.
[309] SÃO PAULO. *Mensagem do presidente de estado Washington Luís Pereira de Sousa de 14 de julho de 1920*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 43.
[310] SÃO PAULO, 1920, p. 46.

Segundo Rosa de F. Souza, "[...] a erradicação do analfabetismo emerge com força após a Primeira Guerra Mundial atrelada ao nacionalismo e aos anseios da classe média de moralização da ordem pública, de combate ás oligarquias e a reivindicação pelo voto secreto".[311]

2.5 **Analfabetismo como problema nacional**

Cremos que a retomada da história do analfabetismo possa ser útil para compreender a gênese das desigualdades regionais na educação segundo o enfoque analítico deste estudo. Essa retomada se vale de dados estatísticos referentes aos índices nacionais e estaduais (SP, PR, RN). A opção pela categoria analítica analfabetismo supõe mais que explorar uma das faces do tema desta pesquisa visíveis nas mensagens dos presidentes, porque se trata de questão implícita no conjunto da legislação daqueles estados. Para Rosa de F. Souza, "[...] esses discursos [as mensagens] cotejados com a legislação oferecem informações relevantes para o desvelamento das transformações institucionais ocorridas no ensino primário paulista no início do século XX".[312]

Analisado por este prisma, o analfabetismo pode direcionar significativamente a compreensão crítica da estrutura educacional dos estados e do país. A Tabela 3, a seguir, apresenta o crescimento da população e o desenvolvimento da educação segundo o número de alfabetizados e analfabetos. Os dados se referem à taxa de analfabetismo na população de 5 anos de idade ou mais segundo censos demográficos. Assim, podemos ir do nível macro ao micro para verificar o desenvolvimento educacional dos estados aqui considerados.

O índice de 82,3% analfabetismo punha o Brasil em posição desconfortável nos fins do século XIX. Mais que isso, fundamenta qualquer esforço em prol da escolarização para sanar o problema. Igualmente, as medidas tomadas pelos estados se justificavam com urgência porque o problema permaneceu incólume nas décadas de 1870 e 80 — as mediadas resultaram em redução de quase 10%. O Gráfico 1 traduz essa tendência secular de índices elevados de analfabetismos entre a população de 5 anos ou mais.

[311] SOUZA, 2012, p. 32.
[312] SOUZA, 2012, p. 27.

TABELA 3
Evolução do número de analfabetos
no Brasil — 1872, 1890, 1920[313]

CENSO	POPULAÇÃO		
	População na faixa etária 5 anos ou mais	Número de analfabetos	
1872	8.854.774	7.290.293	82,3%
1890	12.212.125	10.091.566	82,6%
1920	26.042.442	18.549.085	71,2%

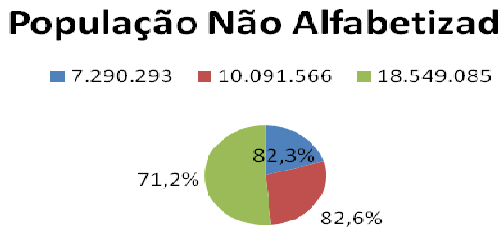


GRÁFICO 1 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos no Brasil — 1872, 1890 e 1920[314]

Como se pode deduzir, de 1872 ao fim dos anos 20 a taxa de analfabetismo caiu 11 pontos porcentuais: de 82,3% em 1872 para 82,6% em 1890 e para 71,2% em 1920. "O primeiro período é de estabilidade da taxa nacional de analfabetismo em nível extremamente elevado, entre 82% e 83% para as pessoas de 5 anos ou mais. Esta situação perdurou com certeza do primeiro até o segundo censo, isto é, de 1872 a 1890."[315]

Uma interpretação possível — para não dizer óbvia — desses dados é que iniciativas pré-republicanas no setor educacional não foram suficientes para reduzir o analfabetismo nem criar condições convergentes para a redução da taxa pelos republicanos. A Tabela 4 apresenta taxas de analfabetismo dentre pessoas de 5 anos de idade: o índice de 69,4% do Censo de 1900 deixa entrever por que há quem critique sua validade para a alfabetização. Ainda assim, seus resultados estão apresentados em documento oficial, por isso cremos que têm de ser tomados como parâmetro para entender e confrontar índices de analfabetismo e alfabetização nos estados, como se lê no gráfico a seguir.

[313] Os dados advêm de FERRARO, Alceu R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paul: Cortez, 2009, p. 86. O Censo de 1900, conforme aponta o estudo de Ferraro, deve ser analisado com prudência no quesito analfabetismo. "O motivo é simples: o sub-recenseamento de extensas áreas rurais em 1900 resultou em subestimação do analfabetismo para varias Unidades da Federação e, consequentemente, para o conjunto do País". Por isso, não foi considerado nesta tese.
[314] Dados advindos de FERRARO, 2009, p. 86.
[315] Ver: FERRARO, 2009, p. 86.

TABELA 4
Analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade (1872–1920)[316]

ANO	%
1872	82,3
1890	82,6
1900	69,4
1920	71,2

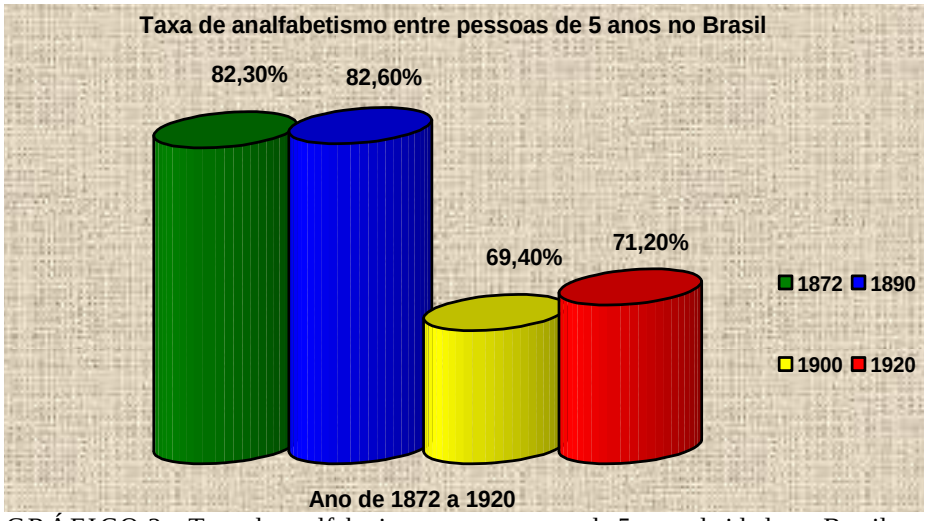


GRÁFICO 2 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade no Brasil — 1872 a 1920[317]

Os dados dos gráficos 1 e 2 apontam o início, em 1890, de uma queda contínua — mas vagarosa — do índice de analfabetismo que se desdobrou no período republicano. Um olhar mais atento para as taxas permite verificar que absorveram um movimento mais ou menos constante no período 1872–90 e nos anos 20, que evidencia a simultaneidade de duas dinâmicas antagônicas: queda do porcentual de analfabetismo e aumento do número absoluto de analfabetos. Nesse caso, os dados do Censo de 1900 são úteis para entender tal dinâmica quando verificamos o Gráfico 2, que segue dados apresentados da Tabela 4, incluindo o Censo de 1900. Como explicitou Ferraro, "[...] a taxa de analfabetismo apresenta queda abrupta de cerca de 13 pontos percentuais, na década de 1890–1900":[318] em 1890, o índice era de 82,6%, conforme apresenta o gráfico; em 1900, caiu para 69,4%; em 1920, foi a 71,2%, o que deixa entrever uma situação atípica numa tendência de longo prazo. Essa queda impõe uma indagação importante: "[...] por que, nas décadas seguintes, isto é, no período que

[316] Dados advindos do Censo 1920: BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria geral de estatística. *Recenseamento geral do Brasil 1920*, v. IV, parte 4ª — população. Rio de Janeiro, 1929, p. X–XI. 294, 360, 466. In: FERRARO, 2009, p. 88.
[317] Dados provenientes de BRASIL, 1929, p. X–XI.
[318] FERRARO, 2009, p. 88.

vai do Censo de 1900 a 1920, essa taxa se teria mantido constante e até se elevado um pouco"?[319]

Uma leitura dos dados do Censo de 1920 embasada nos estudos de Ferraro pode esclarecer essas questões. Segundo o documento do Censo de 1920,

> De 1872 a 1890 não houve diferença favorável no número relativo dos analfabetos (814 por 1.000 habitantes, em 1872, contra 815, por mil habitantes, em 1890). Pelos elementos apurados em 1900, verifica-se uma redução assaz notável no coeficiente de analfabetismo. Convém insistir, porém que dos censos efetuados no Brasil foi o inquérito de 1900 o mais imperfeito pela deficiência de dados censitários em muitas localidades e até mesmo por completa omissão de vários distritos e não menor número de municípios, conforme assinalam os próprios documentos oficiais. Quer isto dizer que a operação se fez em lugares de mais fácil acesso, mais próximos dos centros populosos e, portanto, mais cultos, resultando daí conclusões menos verdadeiras, embora favoráveis ao Brasil sob o ponto de vista da instrução. Assim se explica a grande redução que sofreu o coeficiente do analfabetismo de 1890 a 1900, (815 analfabetos por 1.000 habitantes, em 1890) e a consequente elevação da taxa de 1900 a 1920 (669 analfabetos por 1.000 habitantes em 1900, contra 691 analfabetos por 1.000 habitantes em 1920) — o que é absolutamente inaceitável visto como ninguém ignora que a instrução publica progrediu muito mais no período de 1900–1920 do que no período anterior de 1890 a 1900. Com maior aproximação da verdade, pode-se afirmar que houve, no período de 1890–1920, a redução de 124 analfabetos no número total de habitantes de 7 anos e mais (815 por 1.000 habitantes, em 1890, contra 691, por 1.000 habitantes, em 1920), desprezando-se, por deficiente, o censo intermediário de 1900, ao menos na parte referente ao grau de instrução.[320]

Esses dados delineiam a distorção que a inclusão do Censo de 1900 provoca na trajetória da taxa de analfabetismo; mais que isso, mostram por que temos de considerar o Censo de 1900 com precaução no quesito alfabetização.

Ainda assim, resta "[...] um problema sem solução, a saber, a definição do ponto exato no tempo em que teria tido início o declínio da taxa de analfabetismo. [...] que em algum momento deve ficar dentro da década de 1890–1900. Portanto, na última década do século XIX".[321] A Tabela 5 apresenta o número de alfabetizados e analfabetos de todas as idades, assim como alfabetizados e analfabetos por mil habitantes, nos três estados em estudo no período 1872–1900. Como se pode ver, as distinções ou desigualdades vão assumindo um caráter nitidamente regional.

Em SP, ao aumento da população, sobretudo no período 1900–20, equivaleu o aumento do número de alfabetizados — superior ao populacional. Igualmente nesse período, mesmo com aumento de 87,59% de analfabetos, esse porcentual caiu para 70,17% em 1920, ante os 75,27% de 1900. Entre 1872 e 1890, a população total cresceu 65,37%, enquanto a

[319] FERRARO, 2009, p. 89.
[320] BRASIL, 1929, p. IX.
[321] FERRARO, 2009, p. 90–1.

taxa de alfabetizados ficou em 38,60% e a de analfabetos em 70,80%. De 1890 a 1900, a diferença na população total foi de 64,81%, enquanto a taxa de alfabetizados — seguindo linha de análise apresentada antes — foi de 188,45%, ante 44,47% de analfabetos. De 1900 a 1920, a população aumentou em 101,21% em relação aos 142,64% de aumento na população alfabetiza e 87,59% de analfabetos.

Uma leitura da taxa de analfabetismo segundo os dados dessa tabela seria que em SP o controle do analfabetismo foi tal que, em termos absolutos, a população alfabetizada de todas as idades em 1920 — 1.369.579 pessoas — correspondia quase à população total do estado em 1890: 1.384.753; o porcentual de diferença era de 1,09%. De cada mil pessoas em 1872, 168,6 eram alfabetizadas; em 1920, esse número chegou a 298,24, quando apresenta a participação dos alfabetizados na população de todas as idades.

Enquanto o índice de analfabetos diminuiu em 84,4%, o de alfabetizados aumentou em 176,8% de 1872 a 1920, isto é, em quase meio século. Ao cotejar os números com a taxa de alfabetizados, que era de 176,8%, encontramos porcentual médio de crescimento de 3,6% ao ano. Para Costa,

> A atenção dispensada ao setor educativo conseguia, pois enfrentar o rápido crescimento populacional. Para melhor se avaliar o rápido crescimento populacional de São Paulo considere-se as informações seguintes: de 1890 a 1900 o ritmo de crescimento da população brasileira igualou-se ao dos Estados Unidos — aumento médio anual de 2% — enquanto neste mesmo período a população paulista apresenta média anual de crescimento de 6,5%.[322]

TABELA 5
Número de alfabetizados e analfabetos de todas as idades em São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1872–1920)[323]

	ANO	POPULAÇÃO	ALFABETIZADOS	ANALFABETOS	ALFABETIZADOS *Por mil habitantes*	ANALFABETOS *Por mil habitantes*
SP	1872	837.354	141.171	696.183	168.60	831.40
SP	1890	1.384.753	195.665	1.189.088	141.30	858.70
SP	1900	2.282.279	564.392	1.717.887	247.30	752.70
SP	1920	4.592.188	1.369.579	3.222.609	298.24	701.76
PR	1872	126.722	31.824	94.898	251.13	748.87
PR	1890	249.491	46.812	202.679	187.63	812.37
PR	1900	327.136	78.317	248.819	239.40	760.60
PR	1920	685.711	193.199	492.512	281.75	718.25
RN	1872	233.979	39.829	194.150	170.20	829.80
RN	1890	268.273	41.248	227.025	153.76	846.24
RN	1900	274.317	55.924	218.393	203	797.00
RN	1920	537.135	96.415	440.720	179.50	820.50

[322] COSTA, 1983, p. 49.
[323] Fonte: dados advindos de BRASIL, 1929, p. X–XI (recenseamento de 1900, quadro comparativo das populações dos estados, p. X.)

De 1872 a 1920, a população paulista cresceu 548,4%,[324] enquanto o índice de analfabetismo diminuiu: média de –15,6%; isto é, enquanto o índice de alfabetizados cresceu em 176,8%.[325] Mas a taxa de crescimento do número de analfabetos foi menor do que se verificou entre alfabetizados, com taxa média de –0,3%[326] ao ano. Os gráficos a seguir traduzem visualmente esses dados de SP, assim como os índices de PR e RN. Uma leitura comparativa da Tabela 5 e do Gráfico 3 permite verificar que a taxa anual média de redução de analfabetos de SP entre 1872 e 1920 foi de 1,75%;[327] enquanto a taxa média de crescimento populacional foi de 11,4%,[328] considerando-se números associados por grupos de mil habitantes.

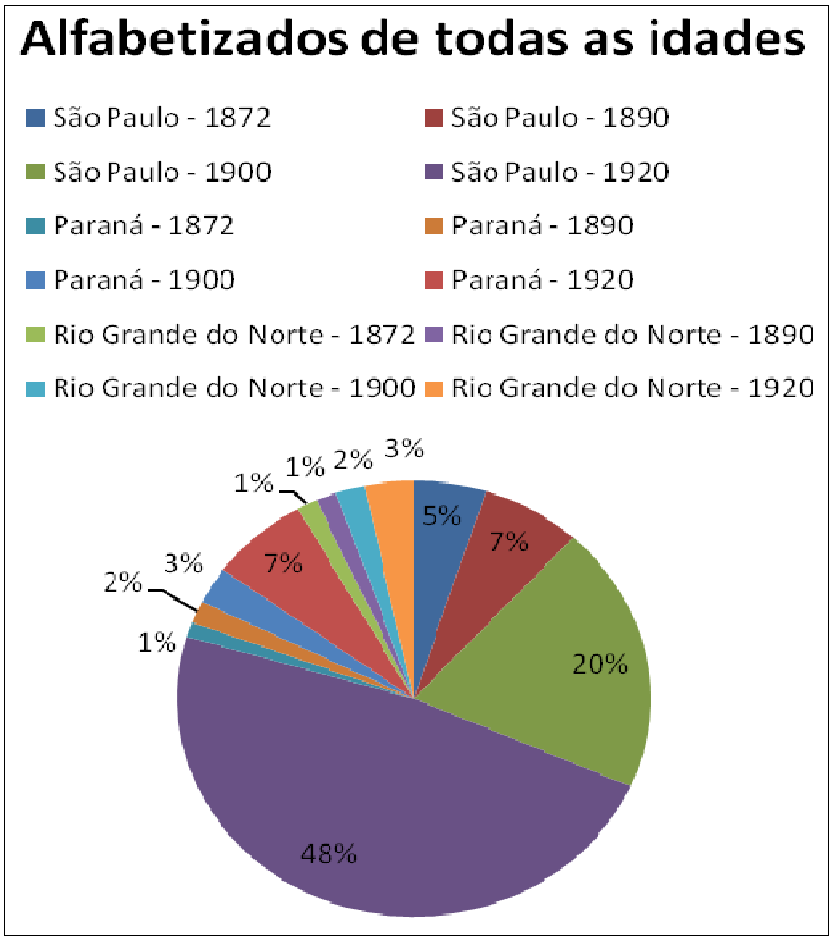


GRÁFICO 3 – Porcentagem do número de alfabetizados de todas as idades em SP, PR e RN (1872–1920)[329]

[324] Total da população de 1920 dividido pelo total de 1872 x 100 = 548,41%.
[325] Total de alfabetizados em 1920 dividido pelo total de alfabetizados em 1872 x 100 = 176,8%
[326] A diferença dos anos 1920 para 1872 é de 48 anos divididos por 15,6%, sendo uma média de –0,3%.
[327] 84,4% de analfabetos divididos por 48 anos (1872–1920) = 1,75%.
[328] 548,4% de crescimento do estado entre 1872 e 1920 dividido por 48 anos = 11,4%.
[329] Dados provenientes de BRASIL, 1929, p. X–XI (recenseamento de 1900, quadro comparativo das populações dos estados, p. X.)

No PR verifica-se comportamento parecido com o de SP: taxas elevadas de crescimento populacional e de alfabetizados; o porcentual de analfabetismo caiu a 71,82% em 1920. (Ainda assim vemos essa taxa como elevada.) Os dados da população total de 1872 a 1890 mostram diferença de crescimento de 96,88%,[330] taxa de alfabetizados de 47,10%[331] e índice de analfabetismo de 113,57%.[332] Entre 1890 e 1900, a população total cresceu 31,11%[333] e a de alfabetizados, 67,30%,[334] ante os 22,76% de analfabetos; de 1900 a 1920, esse porcentual foi de 109,61% para população total e 146,69% para alfabetizados, ante 97,94% de analfabetos.

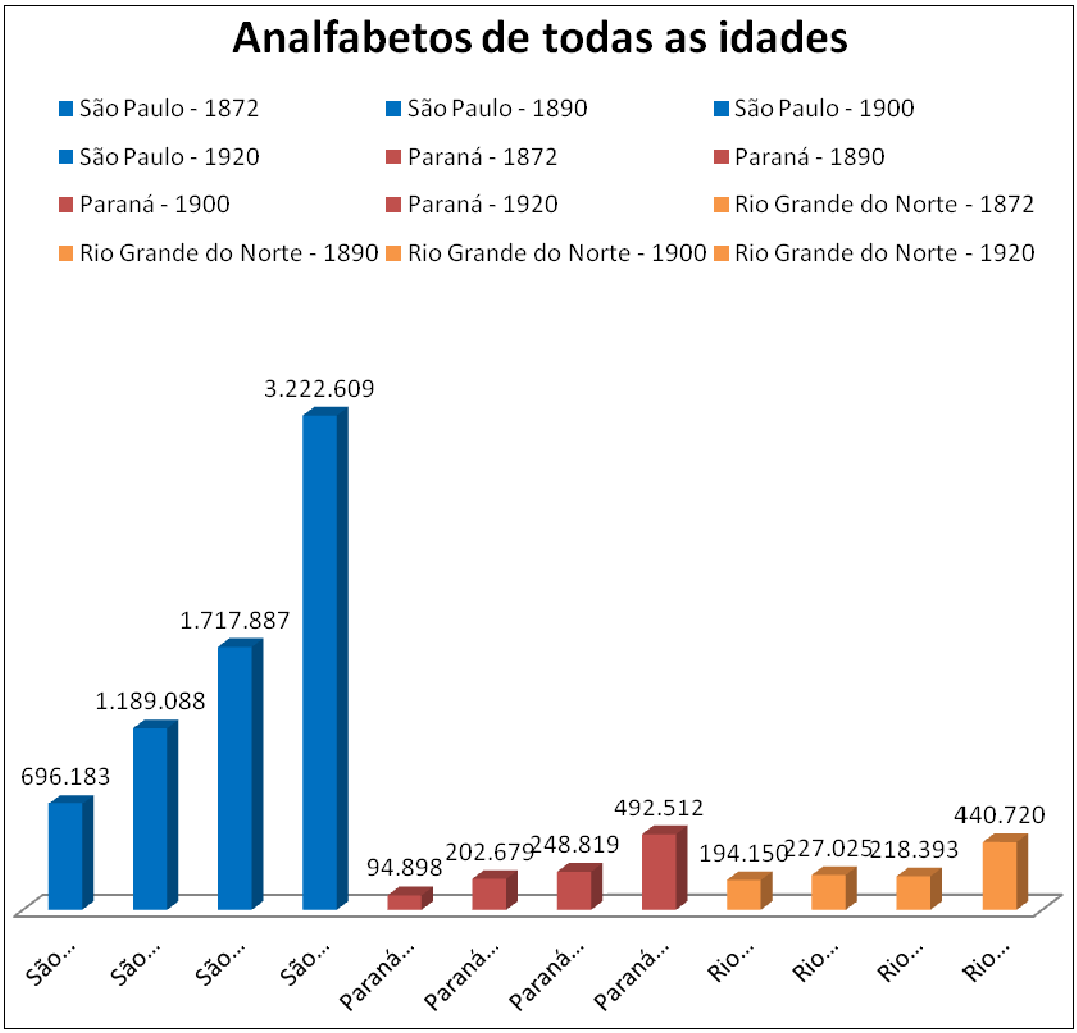


GRÁFICO 4 – Porcentagem do número de analfabetos de todas as idades em SP, PR e RN (1872–1920)[335]

[330] Valores de 1890 da população total divididos pelo número da população total de 1872 x 100 – 100.
[331] Valores de 1890 dos alfabetizados divididos pelo número de alfabetizados de 1872 x 100 – 100.
[332] Valores de 1890 dos analfabetos divididos pelo número de analfabetos de 1872 x 100 – 100.
[333] Valores de 1900 da população total divididos pelo número da população total de 1890 x 100 – 100.
[334] Valores de 1900 dos alfabetizados divididos pelos alfabetizados de 1890 x 100 – 100.
[335] Dados provenientes de BRASIL, 1929, p. X–XI (recenseamento de 1900, quadro Comparativo das populações dos Estados, p.X.

De 1900 a 1920, a população do RN cresceu 95,81%,[336] enquanto a população de analfabetos chegou, ao fim dos anos 20, a uma taxa de 101,80%[337] relativamente a 1900. Nesse período, a população alfabetizada aumentou em 78,40%, refletindo no número de alfabetizados e analfabetos por mil habitantes; uma comparação com o período 1872–1920 mostra que o número de 170,2 mil habitantes em 1872 passou a 179,5 mil em 1920 (crescimento de 9,30%)[338] e que a quantidade de analfabetos passou de 829,8 a 820,5 por mil habitantes (diminuição de 9,3%). No período 1872–90, a população total cresceu 14,65%; desse porcentual, o número de alfabetizados aumentou em 3,56%, enquanto a população de analfabetos ficou 16,93% maior.

Diferentemente, entre 1890 e 1900, a taxa de crescimento da população total foi 2,25%, ante 35,58% de alfabetizados e –3,8% de analfabetos. No período 1900–20, a população total aumentou em 95,81%; destes, o número de alfabetizados aumentou em 72,4% e o de analfabetos, em 101,80%. Em suma, no período 1872–1920, a taxa média de aumento da população total foi 229,5%[339] e de 5,5% da população alfabetizada;[340] o número de analfabetos teve taxa média de 4,8%[341] ao ano. Assim, a taxa de alfabetizados cresceu 0,1%, mais que a taxa de média anual de analfabetos: 0,02%. As tabelas a seguir oferecem outra organização desses dados para facilitar a leitura comparativa.

TABELA 6
Número de alfabetizados e analfabetos de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte (1872–1920)[342]

ESTADO	ANO	POPULAÇÃO	ALFABETIZADOS (TODAS AS IDADES)	ANALFABETOS (TODAS AS IDADES)
SP	1890	65,37%	38,60%	70,80%
SP	1900	64,81%	188,45%	44,47%
SP	1920	101,21%	142,64%	87,59%
PR	1890	96,88%	47,10%	113,57%
PR	1900	31,1%	67,30%	22,76%
PR	1920	109,61%	146,69%	97,94%
RN	1890	14,57%	3,56%	16,93%
RN	1900	2,25%	35,58%	–3,80%
RN	1920	95,81	72,40%	101,80%

[336] Valores de 1920 do total da população divididos pelo valor total da população de 1900 x 100 – 100.
[337] Valores de 1920 dos analfabetos divididos pelo total de analfabetos de 1900 x 100 – 100.
[338] Diferença dos porcentuais de 1920 (179,5) menos os de 1872 (170,2) = 9,3%.
[339] Total da população de 1920 dividido pelo total da população de 1872 x 100.
[340] Total dos alfabetizados de 1920 dividido pelo total de alfabetizados de 1872 x 100 dividido por 48 anos.
[341] Total da população de analfabetos de 1920 dividido pelo de analfabetos de 1872 x 100 dividido por 48 anos.
[342] Fonte: BRASIL, 1929, p. X–XI (recenseamento de 1900, quadro comparativo das populações dos estados p. X.)

Esse movimento do analfabetismo de cada estado se aclara ante o coeficiente da população dos demais estados em 1920 segundo o grau de instrução e a idade por mil habitantes — como mostram a Tabela 7 e o Gráfico 5, a seguir. Uma leitura dos dados da tabela permite concluir que SP obteve o maior coeficiente em números absolutos da instrução da faixa etária 7–14, o maior indicativo de número de alfabetizados: 276 crianças; quando, no PR, foram 256 e, no RN, 124. A Tabela 5 mostra a população de cada estado em 1920; SP tinha 4.592.188 habitantes, dos quais 961.616 estavam na faixa etária 7–14 anos; logo, 27,6% eram alfabetizados. Outras 724 ficaram sem escolarização, isto é, 72,4% eram analfabetos.

TABELA 7
Coeficientes da população conforme grau de instrução e idade por mil habitantes — 1920[343]

ESTADO	ANO	ALFABETIZADOS (7–14 anos de idade)	ANALFABETOS (7–14 anos de idade)	TOTAL
SP	1920	276	724	1.000
PR	1920	256	744	1.000
RN	1920	124	876	1.000

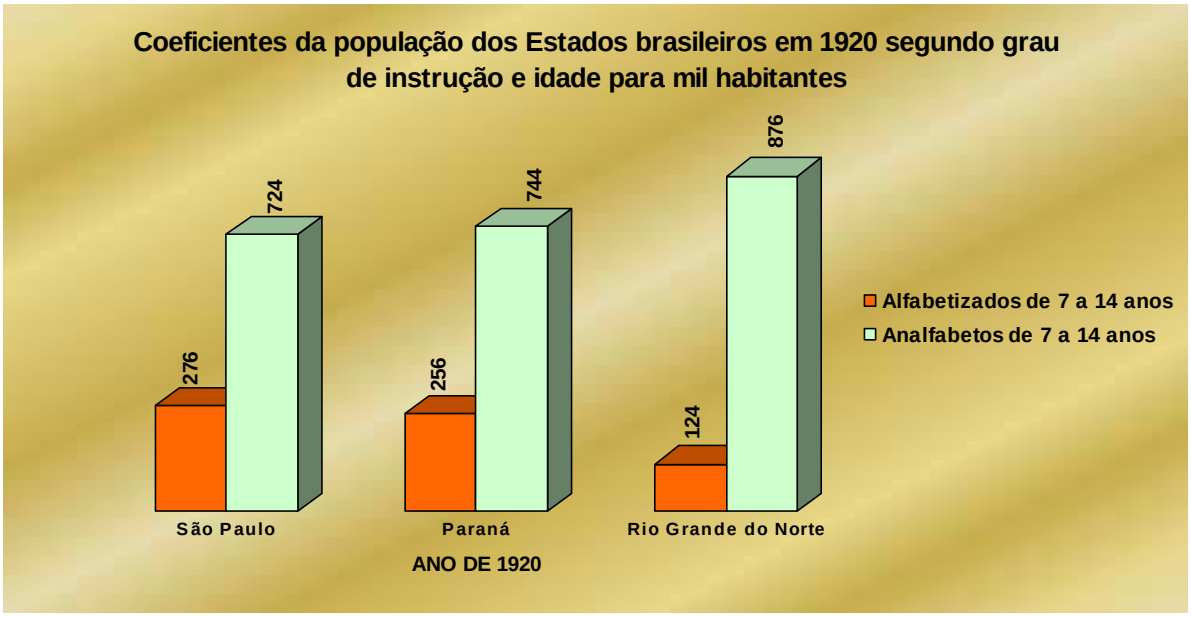


GRÁFICO 5 – Diferenças da população de alfabetizados e analfabetos nos três estados[344]

[343] Fonte: BRASIL, 1929, s. p.
[344] Fonte: BRASIL, 1929, s. p.

A comparação de SP com PR mostra que na população de 7 a 14 anos de idade de um universo de 685.711 habitantes havia 151.986 alfabetizados; a taxa de analfabetos chegava a 74,4%. A diferença de porcentual de um estado para o outro quanto ao número de alfabetizados e analfabetos era de 2%. A população total de SP era numericamente 6,33 vezes maior que a do PR. Na comparação de SP com RN, o percentual era de 15,2% de alfabetizados. A população total de 7 a 14 anos de idade do RN era 111.242. Isso mostra que São Paulo era 8,64 vezes maior que o RN.

As diferenças que esses estados apresentavam no número de analfabetos permitem supor que ainda necessitavam estruturar mais suas ações e buscar mecanismos que concretizassem, de fato, o que muitos presidentes julgavam concretizar com êxito nos relatórios que as mensagens apresentavam. O Gráfico 5 traduz as desigualdades regionais apresentadas, por exemplo, em diferenças como as dos estados do Sul e Sudeste, que tinham o dobro de alfabetizados a mais que o RN. Mais da metade da população de 7 a 14 anos de idade fora excluída da escola nos três estados. Esse quadro exigia que a União e os estados, num movimento de aspiração dos governantes, manifestassem uma luta para expandir e elevar as taxas de alfabetização, adquirindo a consciência necessária à consolidação da instrução educacional e social.

Não por acaso o analfabetismo foi situado e edificado, sob os auspícios de elites políticas e intelectuais, como inimigo a ser vencido pelos presidentes de SP, PR e RN. Reduzi-lo era "[...] vital para a nacionalidade brasileira" — diria Serva. Mas as condições da educação nacional se agravavam dia a dia.

De fato havia estados que se esforçavam em promovê-la; "[...] a maioria das unidades federativas vê piorarem as suas condições financeiras e assim cada dia menos despendia com a cultura da sua população".[345] Por isso, era chegada a hora de iniciar um período de esforços conscientes para organizar a população, conforme apresentou mensagem do presidente de SP.[346] Segundo o presidente do PR Caetano Munhoz da Rocha, a educação deveria ser ofertada a todos sem distinção.Instruir uns e outros não era diferenciar filhos da pátria cujo lema de igualdade valia a todos. Era instituir privilégios na educação. Era sustentar uma camada de educados e uma classe de ignorantes. E tudo isso era contrário aos preceitos republicanos, por exemplo, àquele que via a instrução como alavanca do progresso.

---

[345] SERVA, Mario P. *A educação nacional por Mario Pinto Serva*. Pelotas: Echenique & Comp, 1921, p. 13.
[346] SÃO PAULO, 1920, p. 51.

Todavia, a mobilização não obteve resultados quantitativos animadores. Os níveis de desenvolvimento dos sistemas educacionais eram mais ou menos os mesmo nos anos 1930. Também permaneciam as inquietações qualitativas e o movimento em prol da educação elementar. Para Serva, "Não é possível que a história nacional continue e se prolongue nesta página triste [...] sob nossos olhos. Precisamos volvê–lá atrás e abrir outra página iluminada gloriosamente por surto de grandes energias criadoras que se propaguem pelo país inteiro".[347]

Ainda que a República tentasse erradicar o analfabetismo, não conseguia educar uma população numericamente expressiva. Mais que traduzir a ineficácia das ações, essa carência educacional conflitava com o ideário republicano, isto é, com um regime de participação efetivamente política, conforme apresenta as mensagens dos presidentes, e no qual era imperativo ofertar, ao menos, o mínimo de escolarização. Como se lê na Tabela 7 e no Gráfico 5, a República supriu as necessidades educacionais de menos de um terço da população em idade escolar. A Tabela 8 apresenta porcentuais de analfabetismo entre 1872 e 1920 em SP, no PR e no RN. Como se pode deduzir, a diferença entre SP e RN era de 0,3%; de –10,1% entre PR e SP; e de –9,8% entre PR e RN. Mais que isso, se em 1872 SP tinha a taxa maior de analfabetismo (81,2% da população), em 1920 tinha a menor dos três estados; enquanto o RN manteve taxas elevadas.

TABELA 8
Taxas de analfabetismo entre pessoas de 5 anos de idade (1872–1920)[348]

ANO	SP	PR	RN
1872	81,2%	71,1%	80,9%
1920	64,7%	66,7%	78,9%

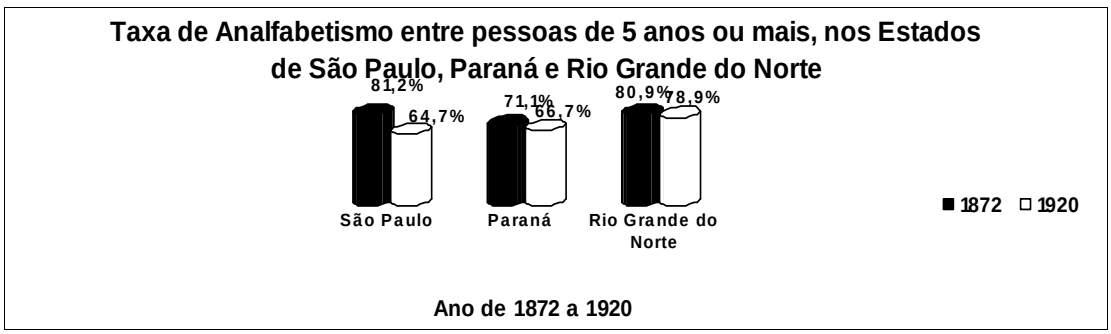


GRÁFICO 6 – Porcentuais de analfabetismo na faixa etária 5 anos ou mais em SP, PR e RN (1872–1920)[349]

[347] SERVA, 1921, p. 15.
[348] Dados provenientes de BRASIL, 1929, p. X–XI.
[349] Dados provenientes de BRASIL, 1929, p. X–XI.

A comparação do indicativo de analfabetos de 1920 no RN e PR mostra diferença de 12,2%; no caso de RN e SP, –14,2%. Se SP alavancou o número de alfabetizados em 0,3% em 1872, 48 anos depois o RN declinou em 14,2%. Entre RN e PR em 1872, a diferença foi de 9,8%, mas aumentou para 12,2% em 1920. Como se lê, o número de analfabetos caiu nesses dois estados em 2,4% de 1872 a 1920. Na comparação dos estados, declinou: 16,5% em SP, 4,4% no PR e 2% no RN. Em certo sentido, pode-se deduzir que SP oferecia uma população mais apta a suprir a demanda por mão de obra alfabetizada imposta pelo processo de industrialização.

Essa situação educacional aponta duas constatações: houve progressos nos três estados, em especial a distinção de uma educação nacional — priorizando o ensino primário — e a democratização dos ramos do ensino. Mas havia muito a ser concretizado. No dizer de Florestan Fernandes, a evolução e ampliação educacional ocorreram sob aspectos múltiplos, a exemplo de "[...] uma valorização complexa e altamente sofisticada da escola, como fator de aperfeiçoamento do 'homem letrado' e de esclarecimento da inteligência, concepção motora dos imensos sacrifícios feitos no Brasil para expandir e melhorar a rede de ensino";[350] ou então a exemplo da falta de equilíbrio entre as necessidades educacionais do republicano e as formas organizadas para supri-las satisfatória e eficazmente conforme as exigências reais de educação nas varias regiões e em camadas distintas da população; seja na oferta de escolas, seja na qualidade da educação ofertada no interior destas.

Num cenário de reorientação da política educacional, o eixo da preocupação com a educação em SP, PR e RN passou a ser a escola primária, como se afirma em mensagem do presidente de SP ao se referir ao dever do estado de dar instrução igual a todos: "[...] é forma de estabelecer o nível intelectual do seu povo; porque esse nível tem que ser expoente intelectual dos habitantes do seu território; e só vale, como nível, quando por ele se afere o grau de intelectualidade de todos os paulistas".[351] Essa necessidade de proclamar a instrução e o preparo intelectual nos estados como necessidade nacional delineou uma organização escolar que variou de estado para estado, mesmo que o grupo escolar — de criação paulista — tenha penetrado no PR e RN como modelo escolar.

2.6 À guisa de síntese

À concretização do projeto republicano de civilidade subjaziam não só ações econômicas, políticas e desenvolvimentistas (interesses tecnológicos e materiais), mas

[350] FERNANDES, 1966, p. 5.
[351] SÃO PAULO, 1920, p. 51.

também o progresso dos cidadãos pela educação. Para Carvalho,[352] a intenção de regenerar, instruir e educar a população se ligou ao progresso social, à modernidade e à civilidade. Na aclimatação do novo regime político se difundiu a atribuição da escola como mecanismo-chave da consolidação da República. Por isso, uniformizar a educação — diz Schelbauer — era "[...] questão de integridade nacional [...]", assim como difundir a instrução elementar.[353] Era ação tida como condição de ordem social, civilização e progresso. Não por acaso as mensagens de presidentes de SP, PR e RN se referem ao analfabetismo desde o início da República, quando os estados buscavam solucionar as necessidades de educação seguindo uma organização derivada da aspiração de quem respondia por assuntos políticos e educacionais.

Contudo, entre 1872 e 1920, a população brasileira permaneceu maciçamente analfabeta. Nos três estados aqui considerados, os índices de analfabetismo não foram tão desiguais, isto é, foram altos; embora as condições e especificidades de cada um no fim do Império e no início da República tenham mudado o quadro. Nenhum ciclo agrário da economia de exportação — o café do Sul, a cana, a borracha e o cacau dos Norte — impulsionou com vigor a alfabetização; tampouco a vinda de imigrantes europeus estimulados pelas políticas desenvolvidas pelos governos estadual e federal alterou o quadro. Mesmo em um estado de potencial desenvolvimentista e poder político na Primeira República como SP — que recebeu maioria expressiva de europeus como os italianos — não conseguiu reduzir o número de analfabetos mais que em 20%.

[352] CARVALHO, 1989, p. 10.
[353] SCHELBAUER, 1998, p. 65.

CAPÍTULO

3

Diferenças e similitudes na organização da escola primária

Na Primeira República, a escolarização era problema de abrangência e prioridade nacional: a escola devia chegar a populações até então marginalizadas[354] pela difusão das unidades escolares. Mensagens de presidentes de São Paulo, do Paraná e do Rio Grande do Norte contêm passagens que reiteram essa ideia de ampliação do número de escolas, a exemplo daquela do presidente paranaense Affonso Alves de Camargo onde se lê que seu "[...] governo se tem esforçado vivamente no combate ao analfabetismo, criando para esse fim, inúmeras escolas, espalhando-as por todo o nosso vasto território [...]"; sobretudo por causa do "[...] aumento crescente da nossa população".[355]

Essa necessidade de criar "inúmeras escolas" supunha interesses distintos. A julgar pelo que diz Alves de Camargo — "[...] é bom que o administrador veja em cada escola um templo onde se cultua a Pátria" —, tal organização deveria refletir a organização republicana do país, que pressupunha "[...] fazer de cada brasileiro um cidadão consciente de seus deveres cívicos e um real valor para a nacionalidade".[356] Daí o interesse nela como lugar ideal para incutir a civilidade nacional republicana nas gerações mais novas. A disseminação da escola primária interessava ainda como projeção numa escala de ação política e de desenvolvimento, como se deduz desta mensagem, de um presidente do RN:

> Aqui tenho a satisfação de verificar ainda uma vez que a nossa terra não está nos mais baixos degraus da escada. Quando os dirigentes, inclusive a imprensa mais adiantada do país, preconizam a urgência da disseminação do ensino elementar, e reconhecem que o tipo de escola, de que o Brasil por ora mais precisa para reduzir a porcentagem dos seus analfabetos, e a rural e rudimentar, vemos que o Rio Grande do Norte há quatro anos já não discute nem apregoa, mas executa essa providência.[357]

---

[354] CARVALHO, 2003, p. 228.
[355] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Affonso Alves de Camargo de 1º de fevereiro de 1929*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 128.
[356] PARANÁ, 1929, p. 128.
[357] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa — Antonio José de Mello e Souza — de 1º de novembro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 5.

Mesmo afirmando uma consciência da urgência e uma tomada de providência, os estados "engatinhavam" na consubstanciação das primeiras ações republicanas para descentralizar a educação. Mensagens de presidentes e outros documentos dão o tom da tentativa de efetivar o que impunha o governo federal: a organização da escola primária. No PR, no RN e em SP, essa organização e o processo de implementação, adaptação e funcionamento escolar na Primeira República coincidiram com o momento de reformas tidas e havidas como modernizadoras do ensino primário em alguns estados. Laicidade, financiamento público, regulação social, frequência obrigatória, uniformização pedagógica e igualdade legal foram vistos "[...] como fundamentos embasadores da educação escolar primaria pública na formação de uma sociedade civil republicana";[358] na formação de cada cidadão brasileiro.

Dentre outros pontos, a tentativa de chegar a uma organização escolar uniforme partia da tomada da escola graduada como modelo racional de escola primária no fim do século XIX. Dados de sua organização à época suscitaram um rearranjo que traduziu novos dispositivos de racionalização administrativa e pedagógica; isto é, resultou em sua instituição Brasil afora. Inovação que motivou um debate com posições diversas sobre as vantagens e desvantagens de sua adoção nos sistemas nacionais de ensino, a escola graduada constituiu uma estratégia da política educacional reformista e modernizadora dos governos estaduais. A tentativa partia ainda da existência de tipos distintos de escolas primárias em cada estado aqui estudado, as quais ora se assemelhavam entre si, ora se distinguiam. Isso fica patente nas mensagens dos presidentes de SP, do PR e do RN.

3.1 **Escolas primárias paulistas**

Pela lei 88, de 8 de setembro de 1892,[359] São Paulo reafirmou o preceito do dever do Estado de promover o desenvolvimento da educação, diga-se, de criar e manter escolas de todos os níveis; assim como de o ensino público ter estrutura articulada, como diz o art. 1º: "O ensino público no Estado de São Paulo será dividido em: primário, o secundário, e o superior". Como se lê em mensagem do presidente Bernardino de Campos,

---

[358] ARAÚJO, Marta M. *Educação de escola para meninos e meninas* (*São Paulo e Rio Grande do Norte, 1890–1930*). Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT02/GT02-1015%20int.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2013, p. 1.

[359] SÃO PAULO. Lei 88, de 8 de setembro de 1892. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos do estado*, p. 58–71.

> O Ensino primário, propriamente, é dado pelas escolas preliminares e pelas suas auxiliares, as intermédias e as provisórias. As primeiras, regidas por professores normalistas, são obrigadas ao programa estatuído pela nova lei e estão funcionando em número de 819, [...] Considerando-se que há 1.954 escolas preliminares criadas no Estado, far-se-á idéia, pelo número de providas, normalmente, do enorme desequilíbrio entre o escasso número de professores habilitados e o das cadeiras existentes. A Escola Normal da Capital não tem podido fornecer o pessoal necessário. [...], além das escolas esparsas, existem cinco escolas-modelo.[360]

Segundo Antunha, as escolas preliminares foram os únicos estabelecimentos públicos de educação "[...] destinados a ministrar o ensino primário (preliminar), ao proclamar-se a República".[361] Os 819 estabelecimentos educacionais funcionando em 1896 incluíam duas escolas normais, cinco modelos, um jardim de infância, um ginásio, uma escola complementar e uma instituição de ensino superior; havia ainda subvenção ao Liceu de Artes e Ofícios e 29 grupos escolares. Só um terço foi provido por professores, em razão de dificuldades como desequilíbrio entre formação de docentes habilitados e número de cadeiras vagas; distribuição geográfica das escolas criadas em relação ao lugar onde vivia a massa da população a ser escolarizada; incapacidade da escola normal de suprir a demanda por professores habilitados; enfim, desinteresse em lecionar no meio rural.

Na Primeira República, o ensino primário em SP, por exemplo, foi provido por escolas que se distinguiam pela organização didática e pedagógica e por critérios como formação dos mestres, faixa etária discente, localização, duração do curso, número de classes e de alunos. Rosa de F. Souza se refere a elas como "[...] as escolas isoladas, os grupos escolares, as escolas ambulantes, as escolas modelo, e as escolas reunidas".[362] De fato, embora enfrentasse dificuldades para disseminar o ensino primário, a República concentrou suas políticas educacionais no esforço de criar escolas. Sugere isso — segundo Costa — o "[...] vultoso número de criações de escolas preliminares do governo paulista nas três primeiras décadas da República [...]". Isso porque "[...] a insatisfação quanto ao ensino primário era sentida principalmente como questão da insuficiência da oferta do ensino ou, enfim, da falta de escolas".[363]

---

[360] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Bernardino de Campos de 7 de abril de 1896*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 65–7.
[361] ANTUNHA, Heládio Gonçalves. A instrução pública no estado de São Paulo. A reforma de 1920. *Estudos e Documentos da Faculdade de Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 12, 1976, p. 64.
[362] SOUZA, 2012, p. 35.
[363] COSTA, 1983, p. 89.

Um problema mais sério era a expansão do ensino primário para áreas que não as de núcleos urbanos, a exemplo do provimento das escolas isoladas. A lei 88[364] prescreveu, em seu art. 2º, que

> Em toda a localidade do Estado onde houver de 20 a 40 alunos matriculáveis haverá uma escola preliminar [...] Se o número de alunos for inferior a 80, haverá duas escolas, e, se for superior, serão criadas tantas escolas, quantas sejam necessárias, na proporção de 40 alunos para cada escola.

Em geral, prevaleciam dois modelos de organização pedagógica: 1) escolas unitárias ou singulares, diferenciadas pelo ensino ministrado por um professor a grupos de alunos de níveis distintos de adiantamento em um mesmo espaço escolar; 2) escolas preliminares, conhecidas como unidades escolares sem agrupamento que se diferenciavam dos grupos escolares — "[...] escolas graduadas compreendendo várias salas de aula com vários professores, alunos classificados em classes o mais homogênea possível pelo nível de adiantamento e a distribuição dos programas em series".[365]

A criação dos grupos escolares estabeleceu distinção relativa às escolas preliminares, que passaram a ser denominadas isoladas — nome ainda corrente, segundo Antunha.[366] Reuniam, na mesma sala de aula, de 20 a 40 alunos cuja idade e cujo ritmo de aprendizagem variavam (um parâmetro pode ser a atual a classe multisseriada). Às vezes, funcionavam na casa do professor, às vezes em espaços públicos erguidos para fins não escolares, sem estrutura adequada.

A mensagem do presidente Campos Salles[367] afirma a existência de 2.246 escolas: 1.290 preliminares, 400 intermédias e 556 provisórias. Do total, 1.013 eram providas (funcionavam), as demais estavam vagas dada a falta de professores preparados conforme as exigências do regime estabelecido. Segundo Costa:

> As condições de exercício do magistério em escolas isoladas eram tão precárias que a terça parte do professorado encontrava-se licenciada. O professor público normalista, em virtude de sua elevada qualificação na Escola Normal da Capital mantinha alto padrão de ensino, preferia, e o encontrava facilmente, emprego público nas Secretarias de Estado, em vista de melhor remuneração.[368]

---

[364] SÃO PAULO, 1892.
[365] SOUZA, 2012, p. 35.
[366] ANTUNHA, 1976, p. 64.
[367] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Campos Salles de 7 de abril de 1897*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 99.
[368] COSTA, 1983, p. 107.

Assim, a concretização do desenvolvimento das escolas isoladas dependia intrinsecamente das condições do mestre. Em mensagem, o presidente Altino Arantes[369] diz que a garantia de eficácia, sobretudo da escola isolada, exigia obrigar o professor a residir nas proximidades da sede escolar a fim de que pudesse não só desempenhar seu papel de mestre, mas também influenciar a comunidade local.

As escolas preliminares — isoladas[370] — somaram um número significativo em SP ao longo da Primeira República. Embora continuassem a ser edificadas nas áreas urbanas — segundo Rosa de F. Souza, em localidades afastadas da cidade: "[...] distritos de paz, nas vilas industriais, e nos núcleos de colonização [...]" —, tais escolas foram identificadas como "[...] escola primária tipicamente da zona rural no Estado de São Paulo".[371] Em mensagem do presidente Altino Arantes se lê que

> As escolas isoladas, de acordo com a citada lei [a de n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917],[372] estão sendo classificadas em diversas categorias. Para seu provimento, o Governo tem dado preferência aos municípios novos ou distantes, e os que são grandes núcleos de população estrangeiro ou se encontram menos providos de instrução.[373]

O art. 1º dessa lei a que se referiu o presidente reclassificou as escolas isoladas em rurais, distritais e urbanas. O art. 2º considerou como rurais aquelas "[...] localizadas nas propriedades agrícolas, nos núcleos colônias e nos centros fabris distantes de sede de município"; também prescreveu que o curso delas seria de "[...] dois anos, devendo o programa de ensino ser adaptado às necessidades da zona em que funcionarem" e que, no distrito de paz onde fossem criadas, seriam "[...] de preferência localizadas nos núcleos coloniais e nas propriedades agrícolas e fabris cujos donos ou administradores oferecerem casa para residência do professor e sala de aula". Segundo o art. 3º, as distritais seriam "[...] situadas em bairros ou sede de distrito de paz [...]" e teriam curso de "[...] três anos, e o respectivo programa, conseqüentemente, mais desenvolvido que os das escolas rurais". As urbanas (ou de sede) seriam criadas em sede do município e teriam, segundo o art. art. 4º, curso de "[...] quatro anos, e o seu programa abrangerá todo o ensino preliminar". Com base no art. 5º da lei, o governo determinou que, nas escolas existentes, continuariam "[...] os professores das já providas com os vencimentos que ora lhes cabem".

---

[369] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Altino Arantes de 14 de julho de 1919*. Disponível em: <http:www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[370] O termo escola isolada aparece pela primeira vez no decreto 518, de 11/1/1898 — SOUZA, 2012, p. 39.
[371] SOUZA, 2012, p. 54.
[372] SÃO PAULO. Lei 1.579, de 19 de dezembro de 1917. In: COLEÇÃO de leis e decretos do estado de São Paulo, 1890–1930. Arquivo Público de São Paulo.
[373] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Altino Arantes de 14 de julho de 1918*. Disponível em: <http:www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.

Porém, segundo Rosa de F. Souza, "[...] nenhuma medida foi tomada no sentido de criação de infra-estrutura necessária para o funcionamento das escolas rurais, isto é, construção de prédios e casas para professores".[374] A falta de tais condições dificultava a permanência do professor nas escolas isoladas. Mensagem do presidente Carlos de Campos diz que "[...] a situação das escolas rurais, na grande maioria delas, é de evidente e grave precariedade, dependentes não só do problema da casa para a escola, como também da moradia, alimentação e de outros recursos essenciais a autoridade".[375]

O decreto 2.944, de 8 de agosto de 1918, fixou o programa para as escolas rurais, distritais e urbanas, além de aprovar o regulamento para executar a lei 1.579/17. O regulamento manteve a mesma composição estipulada nas revisões já apresentadas. No dizer de Rosa de F. Souza, "Na Reforma de 1920, as escolas isoladas passaram a ter um tipo único de dois anos classificadas em urbanas e rurais".[376] Os artigos 2º, 3º e 4º do decreto estipularam duração de dois, três e quatro anos para o curso, respectivamente.

Essa classificação das escolas isoladas e sua expansão sugerem que houve descompassos em sua efetivação durante a Primeira República entre as providas e as vagas — urbanas e rurais.[377] Mensagem de 1912 do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves reitera esse descompasso ao afirmar que "[...] a nossa instrução elementar tem prosperado nas cidades e vilas, mas está longe de corresponder ao desenvolvimento do Estado nas zonas do interior, aí o nosso atraso é considerável e vexatório".[378]

Se assim o for, então tais medidas de expansão e funcionamento se concentraram no meio urbano — embora "[...] 73,6% das escolas isoladas [...] [estivessem] localizadas na zona rural [...]" — como informa Costa. Ainda segundo essa autora, o atraso não resultava de escassez, pois "[...] neste mesmo ano [1912], havia 2.661 escolas de bairro, 954 escolas em sede de município [...]"; o problema era o funcionamento, visto que "[...] 61,5% das urbanas estavam providas enquanto somente 20,5% das rurais funcionavam".[379] Igualmente, o número de escolas isoladas de bairro crescia, mas não em provimento, cuja média era de 25%, enquanto as urbanas conseguiam provimento de dois terços (TAB. 9 e 10).

---

[374] SOUZA, 2012, p. 45.
[375] SÃO PAULO, 1925, p. 15–6.
[376] SOUZA, 2009, p. 86.
[377] COSTA, 2012.
[378] SÃO PAULO, 1912, p. 545.
[379] COSTA, 1983, p. 110.

TABELA 9
Escolas isoladas no estado de São Paulo — 1904–16[380]

ANO	SEDE DE MUNICÍPIO			BAIRRO			TOTAL
	Providas	**Vagas**	**Total**	**Providas**	**Vagas**	**Total**	GERAL
1904	476	228	764	251	1.576	1.827	2.591
1909	724	220	944	609	1.471	2080	3.024
1912	587	367	954	547	2.114	2.661	3.615
1914	593	318	911	632	2.254	2.886	3.797
1915	656	253	909	758	2.148	2.906	3.815
1916	625	894	1.519	882	2.851	3.733	5.252

TABELA 10
Escolas providas nos meio urbano e rural paulista (1904–16)[381]

ANOS	ESCOLAS URBANAS	ESCOLAS RURAIS
1904	62,35%	13,7%
1909	76,7%	29,3%
1912	61,5%	20,5%
1914	65,1%	21,9%
1915	72,2%	26,1%
1916	41,1%	23,6%

TABELA 11
Distribuição das escolas segundo a localização em São Paulo (1904–16)[382]

ANO	ÁREA URBANA	ÁREA RURAL	TOTAL
1904	29,3%	70,5%	100%
1909	31,2%	68,8%	100%
1912	26,4%	73,6%	100%
1914	24%	76,6%	100%
1915	23,8%	76,2%	100%
1916	28,9%	71,1%	100%

Em 1904, esclarece Costa, 63% das escolas isoladas urbanas eram providas, mas 86% das escolas rurais estavam vagas. Tal desproporção se intensifica ante as cifras correspondentes a alguns municípios com estágios distintos de urbanização. Na capital havia 135 escolas isoladas, das quais funcionavam 126 (93%). A Tabela 11 apresenta a distribuição do porcentual delas e sua localização.

Esses dados porcentuais subsidiam não só uma compreensão quantitativa do número de escolas, mas também uma análise da matrícula, que se vincula ao provimento delas, ou seja, ao seu funcionamento, como se pode ler na Tabela 12.

[380] Fonte: COSTA, 1983, p. 110.
[381] Fonte: COSTA, 1983, p. 111.
[382] Fonte: COSTA, 1983, p. 110.

TABELA 12
Escolas isoladas em funcionamento e o número de matrículas em São Paulo (1890–1929)[383]

ANO	NÚMERO DE ESCOLAS	ALUNOS MATRICULADOS	CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS
1895	1.013	24.329	—
1896	—	30.390	19,94%
1898	1.196	43.021	29,36%
1899	1.050[384]	46.577	7,63%
1906[385]	986	31.503	–47,84%
1907	1.006	29.195	–7,90%
1908	1.314	35.253	17,18%
1909	1.281	40.103	12,09%
1913	1.192	52.674	23,86%
1914	1.212	58.138	9,39%
1915	1.414	60.858	4,46%
1916	1.555	65.664	7,31%
1917	1.604	54.912	–19,58%
1918	1.595[386]	61.421	10,59%
1919	1.560	—	—
1920	1.583	57.872	—
1922	1.486	74.788	22,61%
1923	1.563	81.062	7,73%
1924[387]	1.505[388]	79.254	2,28%
1925	1.318	63.039	–25,72
1926	1.460	66.041	4,54%
1927	1.628	72.927	9,44%
1928	2.684	115.960	37,11%
1929	2.788[389]	149.393	22,37%

Mensagem do presidente Fernando Prestes de Albuquerque[390] declarou a provisão de 1.196 escolas em 1898. Em 1899, esse número caiu para 1.050; mas, mesmo com esse decréscimo, o número de matrículas subiu a 46.577 alunos — 5.556 mais que no ano

[383] Dados advindos de mensagens de presidentes variadas, as quais estão disponíveis em: <http//:www.crl.edu/brazil>.
[384] O número de matrícula alude a 1899, embora a mensagem seja de 1900. O presidente Fernando Prestes de Albuquerque esclarece que "Funcionaram durante o ano próximo passado 1.050 escolas isoladas, existindo 1.304 vagas, sendo, portanto, de 2.354 o número de escolas criadas" — SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Fernando Prestes de Albuquerque de 7 de abril de 1900*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 142.
[385] "Atualmente [em 1906] funcionam [...] 986 escolas isoladas com 31.503." SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 14 de julho de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7
[386] Cf. mensagem do presidente Altino Arantes de 1919, p. 8 e 9, que apresenta a estatística escolar de 1918. Embora datem de 1919, as mensagens se referem a 1918, pois são uma forma de balanço de um ano para outro. SÃO PAULO, 1919, p. 8–9.
[387] Os dados apresentados em 1924 foram divididos em duas etapas, conforme informações na mensagem. Apresentamos os dados consolidados nas p. 23–6. Cf. SÃO PAULO, 1925.
[388] Eis a situação que o presidente Carlos de Campos, ao fim do ano letivo de 1924, apresenta para os ensinos primário e médio. SÃO PAULO, 1925, p. 23–6.
[389] Cf. mensagem de Heitor Teixeira Penteado. SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Heitor Teixeira Penteado de 14 de julho de 1930*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 212.
[390] SÃO PAULO, 1900, p. 142.

anterior. Ainda segundo a mensagem, esse aumento resultava da inspeção escolar regular. Em 1906, funcionavam 986 escolas isoladas, para 31.503 alunos. Ao todo, havia 55.801 escolares frequentes, isto é, quase 2% da população (2.567.000 habitantes), como se lê em mensagem do presidente Jorge Tibiriçá. O número médio de matriculados chegava a 43 por classe nos grupos e a 32 nas escolas. "A verba destinada às escolas isoladas nesse ano foi de 2.504:620$000. Sendo gasto por aluno nas escolas isoladas anualmente 79$489 anuais e 6$624 mensais."[391]

Como se vê na Tabela 12, as escolas isoladas foram providas em 1913 e somaram 1.192, inclusive as noturnas e as modelos. Eram 664 de sede e 528 de bairros, que recebiam 52.674 alunos. Sem provimento nesse ano havia, segundo mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves, "[...] 2.481 escolas, 367 de sede e 2.114 de bairros".[392] Para sanar o inconveniente de haver tantas escolas de bairros sem provimento, o Congresso Legislativo expediu a lei 1.358, de 19 de dezembro de 1912, regulamentada pelo decreto 2.368, de 14 de abril de 1913.[393] A lei determinava a organização das escolas isoladas e o provimento das de bairros. A mensagem informa que foi publicado o edital chamando concorrentes para o primeiro provimento de algumas delas.

Em 1914, funcionaram 1.212 escolas isoladas: 173 na capital, 1.039 em cidades interioranas. O número de matrículas chegou a 58.138, com frequência de 7.538 alunos na capital e 36.168 no interior; isso correspondia a 74% e 75,8%, respectivamente. A quantidade de matriculados aumentou em 9,39% ante o total de 1913, quando havia 52.674, distribuídos em 1.192 escolas. Em 1917, as escolas isoladas providas somaram 1.604. Havia 183 na capital e 1.421 no interior, que somavam 54.912 matrículas: 9.743 na capital, 45.169 no interior. O porcentual médio de matrícula nesse ano foi de –19,58% ante 1916.

Em 1918, a população em idade escolar dos 7 aos 12 anos chegava a 480.164 crianças segundo mensagem do presidente Altino Arantes com base em cálculo da Diretoria Geral de Instrução Pública. A matrícula alcançava "[...] nas escolas estaduais municipais e particulares a quantia de 253.406 alunos, dentre os quais freqüentavam o curso primário somente 232.621. As escolas isoladas foram em número de 1.595, sendo 637 urbanas, 797 distritais e 164 rurais".[394] Ainda segundo a mensagem de Altino Arantes, mesmo com aumento matricular, havia 247.543 crianças na faixa etária 7–12 anos que não frequentavam as escolas.

---

[391] SÃO PAULO, 1906, p. 7.
[392] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 14 de julho de 1913*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 20.
[393] SÃO PAULO, 1913, p. 20.
[394] SÃO PAULO, 1919, p. 8–9.

No fim do ano letivo de 1919, havia 1.560 escolas isoladas providas: 510 urbanas, 803 distritais e 247 rurais. Mas houve diminuição de 35 delas de 1918 para 1919, como se lê em mensagem de Washington Luis Pereira: "Na Capital existiam 134 escolas, desapareceram do quadro geral das escolas isoladas, por terem sido anexadas aos grupos escolares que eram de 29 na Capital e 51 no interior".[395] Em 1920, estavam providas 1.583 escolas isoladas: 414 urbanas, 792 distritais e 377 rurais. A matrícula somava 57.872 alunos: 33.127 meninos e 24.745 meninas. Segundo mensagem de Washington Luis, "Em 1920, apenas, 188.455 crianças tiveram escolas para freqüentar; entretanto a população infantil na idade de freqüência obrigatória, nesse mesmo ano de 1920 atingia a 547.975. Quer dizer que o contingente anual do analfabetismo nesse ano foi de 359.520".[396]

O Censo do estado em 1920 mostra essa situação ao apresentar uma taxa de analfabetos de 7 a 14 anos de 724 crianças ante 276 alfabetizados para mil habitantes. Em mensagem de 1921,[397] Washington Luis declarou que as matrículas de todas as escolas somavam 229.553 alunos, ante 194.213 em 1920. A diferença era de 35.340. Os números de 1922 eram animadores: nos quatros primeiros meses, inscreveram-se 182.706 crianças nas 5.072 escolas paulistas; mas durante todo o ano letivo as matrículas ficaram abertas na expectativa de que o número aumentasse, ao menos, em um terço para elevar a 229.553 o número de alunos matriculados relativamente a 1921.

De 1920 para 1922, o total de matrículas aumentou. Em 1922, foi de 241.178,[398] com frequência média anual de 69,9% nas escolas isoladas, nas reunidas e nos grupos escolares. Esse aumento fica mais significativo quando verificamos que até 1920 as matrículas se destinavam a crianças de 7 a 12 anos de idade. A reforma Sampaio Dória — lei 1.750, de 8 de dezembro de 1920 — tornou obrigatória a "[...] freqüência escolar gratuita às crianças de 9 e 10 anos de idade, sendo facultada, nas vagas, a matrícula às de outras idades".

Durante 1926, as escolas isoladas somaram 1.460, com matrícula de 66.041 alunos. Ainda com base na Tabela 12, o número de matriculados foi superior ao de 1925 — 63.039 — e inferior ao de 1924 — 79.254 alunos. O Censo apurou, em 1926, segundo mensagem de Antonio Dino da Costa Bueno, "[...] a existência, de 496.172 crianças de 7 a 12 anos, das quais 363.628 eram analfabetas e 132.544 sabiam ler e escrever. Freqüentavam a escola 269.967, e

[395] SÃO PAULO, 1920, p. 54.
[396] SÃO PAULO, 1921, p. 127–8.
[397] SÃO PAULO, 1922, p. 163.
[398] SÃO PAULO, 1923, p. 173.

não frequentavam 277.105. Destas, 201.944 eram analfabetas".[399] Houve aumento das escolas isoladas: em 1925, havia 1.318; em 1926, 1.460. O acréscimo foi de 142. Nessa mesma mensagem, com base nas conclusões do recenseamento, o governo se referiu à adequação da localização das escolas e à criação, com verba especial, de mais de 200 escolas rurais e 50 urbanas, que deveriam ser localizadas e providas com vantagem para a instrução primária.

O quadro de matrículas sugere que o número de unidades de escolas isoladas subiu de 1.460 em 1926 para 1.628 em 1927, segundo mensagem de Júlio Prestes de Albuquerque.[400] Eram 1.160 rurais e 468 urbanas. A matrícula geral, que em 1926 foi de 66.041 alunos, subiu a 72.927 em 1927; portanto, 6.886 a mais. Esse aumento correspondeu à matrícula média de 40,9% por escola. No texto da mensagem se lê que "Foram alfabetizadas no ano passado, 15.085 crianças, contra 10.102 de 1926, número que representa mais 65% das promoções nelas verificadas, que atingiriam a cifra de 23.105 alunos".[401] Dentre as 72.927 matrículas em 1927, a mensagem aponta 41.878 alunos e 31.049 alunas

Enfim, ainda segundo a Tabela 12, cabe esclarecer que, em 1929, o número de escolas isoladas funcionando foi de 2.788, assim distribuídas: 585 urbanas, 2.203 rurais. Mensagem do presidente Heitor Teixeira Penteado diz que "[...] a matrícula, nesses estabelecimentos, subiu a 149.393 alunos em 1929 contra 115.960 do ano de 1928, havendo um crescimento de 33.433 alunos e um aumento de mais de 104 escolas providas".[402] Foram alfabetizados, então, 23.967 alunos e promovidos 36.920.

Esses dados permitem dizer que a disseminação de escolas isoladas atingiu camadas diferentes da população paulista em regiões distintas: não só filhos de operários urbanos, mas também filhos de camponeses. Estes, aliás, segundo Costa, "[...] adentraram 'pobres casebres sem ar e sem luz, sentaram-se em caixões vazios' para aprenderem as primeiras letras". Mesmo com precariedade, a escola isolada chegou até eles. Com efeito, segundo Fernandes,

> Cada uma delas representa em si mesma, um avanço, um progresso que realizamos na participação do sistema civilizatório que estamos inseridos [...] a escola qualquer que seja o nível do ensino, mesmo que trate de um caso extremo de uma pequenina escola primária perdida num vasto mundo rural indiferente ou hostil, que funcione com um único professor e conte com um corpo discente ralo e flutuante (que não seria propriamente uma "escola" segundo o padrão civilizatório importado, mas o rudimento ou o escombro dela), ela surge como um marco que indica nossos êxitos na transplantação cultural.[403]

---

[399] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio Dino da Costa Bueno de 14 de julho de 1927*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 23.
[400] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Júlio Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1928*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 226.
[401] SÃO PAULO, 1928, p. 226–7.
[402] SÃO PAULO, 1930, p. 212.
[403] FERNANDES, 1966, p. 73–4.

As escolas isoladas tinham estrutura ínfima, funcionavam em lugares variados e com programas mais simples e práticos. Em 1911, o decreto 2.005, de 13 de fevereiro, instituiu um programa específico a elas: o curso primário teria três anos de duração e as mesmas disciplinas dos grupos escolares. Mudavam, porém, a abrangência e profundidade dos conteúdos. Assim, embora se caracterizassem pela simplicidade no sistema de ensino e tivessem seus programas alterados para suprir a demanda da população a que se destinavam — sobretudo no meio rural —, as escolas isoladas ainda indicavam a necessidade de melhorias e ampliação, mais que sua importância modesta à escolarização da infância. Além disso, como salienta Rosa de F. Souza, as matrículas nelas "[...] a partir do início do século XX foram bem menores do que nos grupos escolares".[404]

Para remodelar as escolas preliminares com uma organização mais prática e utilitária, o governo publicou o decreto 1.577, de 21 de fevereiro de 1908, cujo art. 1° criava uma escola-modelo, um padrão escolar às escolas isoladas; assim como a escola modelo de então era padrão para o grupo escolar. (A ela ficaria anexa a escola normal.)

3.1.1 *Organização escolar e expansão educacional: escolas reunidas e grupos escolares*

As mudanças prescritas pela lei 1.750 (reforma Sampaio Dória) afetaram as escolas reunidas e os grupos escolares. A lei restringiu o ensino primário a dois anos uniformemente e ampliou a idade escolar obrigatória da faixa etária 7–12 anos para 9–10 anos. Essas modificações pretendiam manter o mesmo número de professores e a mesma despesa, além de expandir a oferta de vagas. Como diz Costa, "Ao diminuir a quantidade de educação ofertada e postergar a idade de ingresso ao primário, pretendia-se intensificar o fluxo de alfabetização — a mesma escola teria capacidade para receber aumentados contingentes de analfabetos".[405] Contudo, a prescrição legal não se efetivou, porque a lei reformista foi revogada pelo decreto 3.858, de 11 de junho de 1925.[406] Pelas leis 1.999, de 19 de dezembro de 1924, e 2.028, de 30 de dezembro de 1924, que o art. 18 do decreto 3.858 reitera, o ensino primário seria obrigatório e gratuito para crianças de ambos os sexos na faixa etária de "[...] 7 a 12 anos de idade". A lei 2.095, de 24 de dezembro de 1925, aprovou o decreto 3.858, expedido pelo Poder Executivo e que reformou a instrução pública.

---

[404] SOUZA, 2012, p. 56.
[405] COSTA, 1983, p. 121.
[406] SÃO PAULO. *Decreto 3. 858*, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925%20n.3.858.%2011.06.1925.htm>. Acesso em: 27 mar. 2012.

A criação dos grupos escolares incorporou o pressuposto da reunião das escolas, "[...] constituindo-se em um novo tipo de estabelecimento de ensino primário, cuja instalação e funcionamento dependiam de vários critérios como o número de alunos no raio da obrigatoriedade escolar".[407] O decreto 3.858 prescreveu em seu art. 25 que "Serão instalados grupos escolares onde houver, no mínimo, 300 crianças matriculáveis, dentro do raio de dois quilômetros".

Esses estabelecimentos apresentavam características diferentes em sua organização: edifícios divididos em várias salas de aulas, um professor — habilitado — para cada sala, porteiro e espaço para acomodar, ao menos, quatro classes, que correspondiam a cada ano do curso elementar. Tudo sob a supervisão do diretor. Em mensagem, o presidente Carlos de Campos diz que

> As escolas reunidas são estabelecimentos que no geral precedem à organização dos grupos. Três ou mais escolas instaladas em um raio de dois kilometros passam a funcionar em um mesmo edifício, sob a direção de um dos professores para esse fim designado. O ensino é, por esse modo, distribuído com maiores probabilidades de êxito, aproximando-se da uniformidade desejada que é somente conseguida nos grupos.[408]

Quando começaram a ser construídas, as escolas reunidas não formavam um tipo escolar próprio, diferentemente das isoladas e dos grupos escolares; tampouco se diferenciavam, num primeiro momento, das escolas isoladas. O que as distinguia eram o agrupamento das escolas reunidas num mesmo local e a desobrigação de os mestres pagarem aluguel. Embora ocupassem o mesmo espaço físico, eram independentes, a ponto de sua organização ter preceitos pedagógicos distintos; também a direção era independente e procurava, cada uma a seu modo, ministrar os conhecimentos aos alunos e orientação aos professores. Mas aos poucos se impuseram no cenário paulista; sua estrutura se equiparou à dos grupos escolares. Para Antunha, "A rigor, a gênese de certos grupos escolares deu-se assim: as escolas isoladas de certo local agrupavam-se em um único prédio, juntando-se eventualmente a elas novas escolas especialmente criadas, formando-se uma Escola Reunida".[409] Não demorou até que constituíssem legalmente a estrutura de um grupo escolar de porte menor. A Tabela 13 apresenta o movimento das reunidas.

---

[407] SOUZA, 2012, p. 57.
[408] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Carlos de Campos de 14 de julho de 1926*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 40.
[409] ANTUNHA, 1976, p. 76–7.

TABELA 13
Escolas reunidas de São Paulo (1914–30)[410]

ANO	QUANTIDADE	MATRÍCULAS			AUMENTO DE MATRÍCULAS
		Feminino	Masculino	Total	
1914	11	—	—	2.329	—
1916	12	1.189	1.172	2.361	1,35%
1918	31	2.801[411]	2.637	5.439	56,59
1919	39	—	—	7.443	26,92%
1920	52	5.311	4.745	10.056	25,98%
1922	261	—	—	53.178	81,08%
1924	370	—	—	77.153	31,07%
1925	236	32.488	15.736	48.224	–59,98%
1927	217	23.084	17.237	40.321	–19,60%
1928	214	23.769	17.989	41.758	3,44%
1929	213	25.934	20.247	46.181	9,57%
1930	205	—	—	37.868	–21,95%

No dizer de Rosa de F. Souza, nos anos 20 "[...] cresceu o número das escolas reunidas instaladas nos pequenos núcleos urbanos e, principalmente, nos distritos de paz".[412] Em mensagem, o presidente Altino Arantes[413] afirmou que esse número passou de 15 em 1917 a 31 em 1918 — mais que o dobro — e que 149 tiveram classes. As matrículas em 1917 somaram 3.068; em 1919, o número de escolas reunidas chegou a 39, com 245 classes e 7.443 alunos matriculados.[414]

Durante 1919, funcionaram em vários municípios 423 escolas custeadas pelas respectivas câmaras municipais, com 15.246 alunos matriculados. As municipalidades gastaram 1.091:311$800 com tais escolas. Na capital havia, em 1919, 461 particulares; no interior, 864, as quais somavam 1.325. Algumas devem ter fechado, pois o governo disse que em 1920 funcionavam 421 na capital e 753 no interior — isto é, 1.174. Em relação a 1918,[415] houve acréscimo de 236 dessas escolas e de 7.949 alunos.

À época da lei 1.750 (reforma Sampaio Dória), as escolas reunidas cresceram. Em 31 de dezembro de 1921, segundo mensagem do presidente Washington Luis Pereira de Sousa,[416] havia 148 funcionando, com 667 classes; em 1922, funcionavam 261, com 1.195 classes e dois cursos, incluindo as noturnas: 21, com 88 classes. O número de matrículas em 1920 somava 10.056; em 1922, 53.178 — 81,08% a mais. Em 1924, atingiu 77.153, isto é,

[410] Fonte: dados de mensagens dos presidentes de São Paulo — 1890–1930. Disponível em: http://www.crl.edu/brazil. estatística escolar 1930>.
[411] Sobre o número de alunos e alunas matriculados, ver: SOUZA, 2012, p. 58.
[412] SOUZA, 2012, p. 57.
[413] SÃO PAULO, 1919, p. 9.
[414] SÃO PAULO, 1920, p. 54.
[415] SÃO PAULO, 1920, p. 55.
[416] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de São Paulo Washington Luis Pereira de Sousa de 14 de julho de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 172.

cresceu 31,07% ante 1922 — o que equivale a sete vezes mais. Talvez por isso Rosa de F. Souza diga que "[...] a Reforma Sampaio Dória (1920–1924) priorizou as escolas reunidas".[417] Afinal, o número delas aumentou: de 52 em 1920 para 370 em 1924; assim como o número de matriculados. Daí se poder inferir que permaneceu estacionado o número de grupos escolares e escolas isoladas no estado; além disso, as matrículas chegaram a 1924 com indicativos próximos daqueles de escolas isoladas no mesmo ano: 79.254.

Em 1925, porém, houve redução matricular ante 1924: de 77.153 para 48.224. Com efeito, a partir de 1925 decresceu o número de escolas reunidas e matrícula: em 1924 havia 370 — com 77.153 matriculados; em 1925, 236 (diferença de 134), enquanto no número de matrículas a diferença foi de 2.101 a menos. A diminuição nessa quantidade continuou: em 1927, havia 217 escolas — 19 a menos que em 1925. O total de matrículas de 48.224 em 1925 caiu para 40.321 — 7.903 a menos. Em 1928, o total aumentou ante 1927, porém menos do que em 1929, quando chegou a 46.181 alunos.

Como se pode deduzir, de 1924 a 1930 o total de matrículas em escolas reunidas ficou 39.285 menor, talvez porque, no mesmo período, crescesse o número de grupos escolares e seus matriculados. Noutros termos, na hora de pôr os filhos para estudar, os pais passaram a preferir os grupos escolares, edificados como modelo exitoso de educação primária. Concebidos com uma organização que os distinguia das escolas reunidas e isoladas, podem ter suscitado mais credibilidade dos pais; sobretudo, daqueles que endossavam os "[...] opositores da reforma de 1920, [para os quais] a precariedade dessas escolas [as reunidas] não condizia com o desenvolvimento educacional do estado de São Paulo".[418]

Se de início via-se a escola reunida como opção viável de escolarização pública — "[...] parecia, á primeira vista, que essa multiplicidade de escolas reunidas, com a organização aproximada da dos grupos [escolares], viria prestar relevantes serviços à disseminação e eficiência do ensino"; não demorou até que fossem vistas como "[...] inúteis, meras fontes de despesas [...]" — diria o presidente Carlos de Campos. Afora serem "Instaladas em prédios impróprios, com acomodações deficientes [...]", distavam de pontos mais centrais, daí ser inacessíveis ao grosso da população escolar; isto é, à frequência discente regular. Como medida para "[...] pôr cobro a tal situação", houve "[...] a dissolução de muitas [...], voltando

[417] SOUZA, 2012, p. 52.
[418] SOUZA, 2012, p. 58.

as respectivas unidades a funcionar isoladamente, em pontos onde melhor satisfizessem as necessidades do ensino".[419]

Segundo mensagem do presidente Carlos de Campos, "As escolas reunidas, de 370 que eram, no começo do ano de 1924, [...] algumas das quais tem ainda que desaparecer, transformando-se em novos grupos escolares".[420] Com a anexação aos grupos escolares de escolas isoladas mais próximas destes e com matrícula reduzida, o número de matriculados nos grupos aumentou, como se vê na tabela a seguir.=Enfim, cabe dizer que os grupos escolares eram mais apreciados como referência de educação primária, mesmo que, do ponto de vista da organização, as escolas reunidas se aproximassem deles (logo, poderiam ser relevante à população). Mas, a falta de recursos materiais, as instalações em locais inadequados e a inacessibilidade a uma parte expressiva da população sugerem que foram equívoco estimular a criação e o funcionamento das escolas reunidas.

TABELA 14
Grupos escolares e expansão de matrículas (1896–1929)[421]

ANO	N. DE GRUPOS ESCOLARES	NÚMERO DE MATRICULADOS	AUMENTO DAS MATRÍCULAS
1896	29	—	—
1898	—	9.474	—
1899	32	10.469[422]	9,50%
1900	45	15.280	31,48%
1904	62	20.689	26,14%
1906	72	24.536	15,67%
1907	76	25.498	3,77%
1908	81	28.172	9,49%
1909	96	35.765	21,23%
1910	103	54.804	34,74%
1912	115	71.642	23,50%
1913	129	76.221	6,00%
1914	147	88.199	13,58%
1916	161	94.852	7,01%
1917	170	99.057	4,24%
1918	176	101.129	2,04%
1919	187	111.135	9,00%
1920	195	120.527	7,79%
1921	197	115.614	–4,24%
1922	198	113.212	–2,12%
1923	199	93.716	–20,80%
1924	200	110.951	15,53%
1925	275	162.750	31,82%
1926	283	169.937	4,22%
1927	294	177.237	4,11%
1928	297	187.304	5,37%
1929	297	191.320	2,09%

[419] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Carlos de Campos de 14 de agosto de 1925*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 24–5.
[420] SÃO PAULO, 1925, p. 26.
[421] Fonte: dados provenientes de mensagens de presidentes de São Paulo no período 1890–1930 disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[422] Total de alunos matriculados em 1898 (9.474), menos em 1899 (10.469) = 995 x 100 dividido por 10.469 = 9,50%.

3.1.2 *Grupos escolares*

Em 26 de julho de 1894,[423] o decreto estadual 248 formalizou o surgimento dos grupos escolares, em São Paulo. O art. 81 diz que, onde, "[...] em virtude de densidade da população, houver mais de uma escola no raio fixado para a obrigatoriedade [...]", as autoridades encarregadas poderiam fazer funcionar, "[...] em um só prédio para esse fim construído ou adaptado [...], o 'Grupo Escolar'". Segundo Antunha, esta foi "[...] a criação mais feliz de toda a reforma do ensino".[424] O decreto ainda classificou as outras escolas preliminares, no art. 14: "[...] cada escola, conforme sua categoria terá uma tabuleta com um dos seguintes dísticos em letras legíveis à distancia: Escola pública para meninos. Escola pública para meninas. Escola pública mista". Também determinou "[...] os dois tipos principais de estabelecimento de ensino, a escola isolada e o grupo escolar, que constituirão até os nossos dias a base de nosso sistema de educação primária".[425]

Mensagem do presidente Bernardino Campos diz que:

> A prática confirma a grande utilidade da reunião das escolas em um só prédio com as devidas acomodações, móveis, utensílios e livros subordinados ao mesmo regime, sob zelosa direção, divididos os alunos em classes, segundo a aptidão e capacidade, e correlativamente aproveitada á cooperação dos professores. Por isso tem sido reunidas escolas em grupos em muitos municípios do Estado. Não podendo desde logo levar o melhoramento a todos, têm o Governo operado dentro das verbas do orçamento, atendendo as Câmaras que se mostram compenetradas da vantagem da instituição, dispostas a apresentar-lhe auxílios, oferecendo prédios apropriados ou contribuindo com parte da soma precisa para a construção; conforma-se assim a administração com o preceito legal e espera ver dentro em pouco transformado o ensino público em todo o Estado, segundo a melhor orientação.[426]

A concretização dos grupos escolares, como salienta a mensagem, ganhou centralidade, a ponto de ser conformada, já nos ordenamentos da lei 169, de 7 de agosto de 1893, como local específico e adequado a uma educação, também, específica. Segundo mensagem de Francisco de Paula Rodrigues, "[...] continuavam a produzir magníficos resultados, o número crescente de alunos que todos os anos concorrem à sua matrícula e o empenho louvável com que os poderes municipais solicitam a instalação de novos grupos provam sua excelência".[427]

---

[423] SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos*. Arquivo Público, 1894, p. 183.
[424] ANTUNHA, 1976, p. 65.
[425] ANTUNHA, 1976, p. 65.
[426] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Bernardino de Campos de 7 de abril de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 43.
[427] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 7 de abril de 1901*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 18.

Em 1900, o governo recebeu oferta de prédios de municípios e auxílios de particulares para instalar 11 grupos escolares. Mensagem[428] de 1901 deixa entrever a contribuição do poder público ao subvencionar a instalação deles nos municípios. Das 2.558 escolas criadas, 534 eram providas e atendiam 15.551 alunos. Subjacente a esses números estava a transferência de escolas provisórias — 547 — para as câmaras municipais por força da lei 686, de 16 de setembro de 1899. Os 11 grupos absorveram as escolas isoladas locais. Em 1902, surgiram mais 6. Agora, somavam 58, quase o dobro do que havia em 1896, 29. Em mensagem, o presidente Fernando Prestes de Albuquerque disse que 1.156 escolas estavam providas em 1899 e com frequência média de 22.671 alunos de ambos os sexos. "Foi suspenso o exercício de 82 escolas por falta de freqüência legal; pelo mesmo motivo foram dissolvidos os grupos escolares de Ubatuba, Cananéia, Bananal e S. José dos Campos, que não correspondiam aos sacrifícios feitos pelo Estado com a sua manutenção."[429]

Quanto à constituição do trabalho pedagógico nos grupos escolares e implantação desse modelo de escola, Saviani esclarece que

> [...] por um lado a graduação do ensino levava a uma mais eficiente divisão do trabalho escolar ao formar classes com alunos do mesmo nível de aprendizagem[430] [...] E essa homogeneização do ensino possibilita um melhor rendimento escolar. Mas por outro lado, essa forma de organização conduzia, também, a mais refinados mecanismos de seleção, com altos padrões de exigência escolar.[431]

No âmbito das instituições escolares, a formação ou reunião de escolas ou grupos se apresentou como indicador da modernização educacional nacional e paulista. Os grupos apresentavam as características da escola graduada,[432] isto é, de uma nova organização da escola tida como mais eficiente para selecionar e formar a elite — não só paulista, mas também paranaense e potiguar. Segundo Costa,

---

[428] SÃO PAULO, 1901. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 17.
[429] SÃO PAULO, 1899, p. 7.
[430] SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 175.
[431] SAVIANI, 2008, p. 175.
[432] Para dirimir possíveis dúvidas, cabe diferenciar graduação escolar de escola graduada: a graduação é pré-implantação dos sistemas nacionais de ensino e alude à segmentação vertical do sistema escolar em cursos, níveis, classe, seção ou divisão — cf. FRAGO, A. Viñao. Fracasan las reformas educativas. La resposta de um historiador. *Revista Brasileira da História da Educação*. A educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: São Paulo: SBHE, 2001. (Coleção Memória da Educação). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*: continuidades y cãmbios, Madrid: Closas–Orcoyen. A escola graduada é um modelo organizativo nos moldes dos colégios de ensino secundário (com vários professores e um diretor) para difundir o ensino primário público — cf. SOUZA, 2009.

> A reunião das escolas isoladas em um mesmo período, subordinadas a um só regime, sob uma única direção, divididos os alunos em classes, segundo o adiantamento, e correlatamente aproveitada a cooperação dos professores, revela-se, na pratica, de indiscutível utilidade na organização e expansão do ensino primário, e representava um progresso extraordinário em relação ás escolas isoladas.[433]

Tidos como inovação educacional e expansão da escola primária, os grupos escolares dão uma medida de sua ampliação pela desaceleração da criação de escolas isoladas — vistas como símbolo de um passado a ser ultrapassado, senão esquecido. Também moldaram práticas e criaram símbolos escolares e afirmaram uma forma escolar que devia começar pela produção de um lugar mais apropriado. Um lugar para a educação; para o grupo escolar como "instrumento" do progresso e de mudança; como aparelho propulsor da transformação. Segundo Faria Filho:

> Os grupos escolares e seu processo de organização significavam, portanto, não apenas uma nova forma de organizar a educação, mas fundamentalmente, uma estratégia de atuação no campo do educativo escolar, moldando práticas, legitimando competências, propondo metodologias, enfim, impondo uma outra prática pedagógica e social dos profissionais do ensino através da produção e divulgação de novas representações escolares.[434]

Faria Filho aponta a criação dos grupos escolares como nova reorganização da educação primária, algo que se encaixava no desenvolvimento, na estratégia, na forma e no conteúdo da instrução pública. Daí a importância de correlacionar informações sobre sua disseminação e mostrar sua consolidação via matrícula, pois tais grupos passaram não só a abarcar uma maioria expressiva de crianças em idade escolar, mas ainda a se expandir: em 1896, havia 29; em 1899, 32; em 1920, 195; em 1924, 200; em 1929, 297 (10,24 vezes mais que em 1896). Convém esclarecer que, durante a vigência da lei 1.750, o ritmo de criação de grupos escolares foi de cinco unidades em quatro anos. A matrícula atingiu os menores números na década de 20: no ano de 1920, somavam 120.527; em 1921, 115.614 (diferença porcentual de –4,24% de um ano para outro); em 1922, 113.212 (queda de –2,12%); em 1923, 93.716 (queda de 20,80%). A Tabela 15 mostra a queda como constante durante a implantação da lei 1.750.

---

[433] COSTA, 1983, p. 117.
[434] FARIA FILHO, 2000, p. 37.

TABELA 15
Matrículas no curso primário de São Paulo (1909–29)[435]

ANO	ESCOLAS ESTADUAIS	ESCOLAS MUNICIPAIS	ESCOLAS PARTICULARES
1909	80.469	13.561	28.648
1910	99.203	10.178[436]	36.786
1918	167.989	12.464	61.369
1919	254.109[437]	15.246	69.318
1924	248.493[438]	11.593	68.061
1925	275.013[439]	12.638	51.004
1926	280.697	12.308	51.974
1927	292.415	11.284	61.705
1928[440]	345.490	11.430	77.682
1929	388.418	15.702	92.484

Segundo Antunha, "[...] na verdade os grupos escolares foram os estabelecimentos que maiores modificações sofreram com a Reforma. [...] profundas mudanças em sua própria organização".[441] A reforma não só determinou a idade escolar obrigatória de 9–10 anos, mas também deu pouco tempo para que os grupos se ajustassem às exigências da lei, reduziu o tempo do curso primário para dois anos e transformou classes de 3º e 4° anos em classes de curso médio. O período 1921–4 na tabela anterior mostra interrupção na criação de grupos escolares e redução do número de matrículas no curso preliminar de 1° e 2° anos. Ainda 1925, após o decreto 3.858, de 11 de junho,[442] houve outra reforma: da lei 2.095, de 24 de dezembro; embora aprovasse esse decreto, retomou o crescimento dos grupos escolares e de suas matrículas.

O crescimento de matrículas nos grupos escolares justificava a política educacional, como se lê em mensagem do presidente Domingos Corrêa de Moraes: "As escolas públicas do Estado tem funcionado regularmente. Atendendo às necessidades mais imperiosas do ensino o Governo mandou instalar durante o período que relato, seis novos grupos escolares".[443] As matrículas e os grupos aumentaram de novo entre 1924 e 1929: de 110.951 passaram a

[435] Fonte: dados advindos de mensagens dos presidentes de São Paulo — 1890–1930. Disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[436] Para os dados referentes às escolas municipais e particulares, ver: COSTA, 1983, p. 72.
[437] SÃO PAULO. *Mensagem do presidente Washington Luis Pereira de Sousa 14 de julho de 1920.* Disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 56.
[438] SÃO PAULO, 1927, p. 11.
[439] SÃO PAULO, 1927, p.12.
[440] SÃO PAULO, 1930, p. 209–10.
[441] ANTUNHA, 1976, p. 193.
[442] SÃO PAULO. Decreto 3.858, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925%20n.3.858.%2011.06.1925.htm>. Acesso em: 27 mar. 2012.
[443] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Domingos Corrêa de Moraes de 1º de julho de 1903*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.

162.750 em 1925 — 31,82% de crescimento ante o total de matriculados de 1899: 10.469. Em 1929, essa diferença sobe a 94,52%. Para Antunha, a "[...] nova legislação [...] [e] a criação de numerosos grupos escolares, com um grande aumento de classes e das matrículas", contribuíram para a situação de 1925.[444]

3.1.3 *Escolas estaduais e municipais*

A criação de mais grupos escolares — logo, de mais classes e alunos — projetou a matrículas da escola primária; sua circulação cresceu mais intensamente que a das escolas isoladas e reunidas. Mas a escolarização pública primária de crianças disputou espaço com as iniciativas educacionais dos municípios e de particulares, ainda que numa extensão menor, como se vê na Tabela 16. Uma leitura analítica dessa tabela mostrará que as matrículas estaduais superaram as das escolas municipais e particulares. No caso destas ultimas, segundo Costa, talvez o "[...] crescimento da contribuição da iniciativa privada [...] no setor do ensino primário, relativamente modesto evidencia [...] que a democratização do ensino representava um encargo que recaía sobre o Estado".[445] Quanto à iniciativa pública municipal para o ensino primário, os recursos orçamentários a limitavam, diz Costa.

Com efeito, mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins[446] de 1908 informa a existência de 82.622 matrículas em escolas públicas estaduais e municipais e 14.866 nas particulares. (Ao todo, a população estadual discente era de 97.488.) Em 1909, as matrículas nas estaduais somavam 80.469 alunos: 41.275 nos grupos escolares, 39.194 nas escolas reunidas e isoladas. Nestas, houve frequência de 30.072 alunos; naqueles, de 33.130 — informa mensagem do presidente,[447] que ressalva a incompletude dos dados de instituições particulares porque faltaram dados de vários municípios. Em 1910, a matrícula foi de 99.203 — 54.804 nos grupos escolares, 44.399 nas escolas isoladas e reunidas.

Além de manter as escolas estaduais, o estado subvencionou escolas particulares em 1918. Mensagem do presidente Altino Arantes diz que 38 receberam 199:150$000.[448] Relatório de 1919 do governo de Washington Luis Pereira informa o funcionamento de 423 escolas custeadas pelas câmaras de vários municípios, com matrícula de 15.246 alunos.

---

[444] ANTUNHA, 1976, p. 194.
[445] COSTA, 1983, p. 73.
[446] SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins de 14 de julho de 1909*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8
[447] SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Fernando Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1910*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 6.
[448] SÃO PAULO, 1919, p. 8.

Havia 461 particulares na capital e 864 no interior — 1.325 ao todo. É provável que algumas tenham fechado, pois o governo teve conhecimento de que funcionavam 421 na capital e 753 no interior, isto é, 1.174. Ainda assim, esses números indicam "[...] acréscimo de 236 dessas escolas e de 7.949 alunos sobre o ano de 1918".[449]

Em 1926, as escolas mantidas pelo estado matricularam 288.675 alunos de todos os níveis, inclusive jardim de infância. As municipais matricularam 12.308 alunos, o que eleva a 64.282 o número de matriculados em estabelecimentos não mantidos pelo estado, ou seja, de alunos em escolas municipais e particulares. Mensagem do presidente Antonio Dino da Costa Bueno diz que "[...] nas escolas particulares matricularam-se 16.746 alunos na Capital, e 35.228 no interior, num total de 51.974 alunos".[450] Portanto, em 1926, frequentaram escolas públicas municipais e particulares 352.965 alunos, ante os 282.370 de 1925. Ainda assim, houve queda no total de matrícula das instituições municipais. Em 1927, 61.705 alunos frequentaram escolas particulares de ensino primário. O presidente Júlio Prestes de Albuquerque informou que

> [...] nas escolas custeadas pelas Câmaras Municipais, em número de 355, matricularam-se 11.284 crianças do curso primário. O número total de crianças matriculado nos estabelecimentos de ensino público e particular em 1927 foi de 403.733 alunos, sendo 365.404 no curso primário.[451]

A matrícula geral nos estabelecimentos de ensino público e particular em 1928 foi de 434.602 no curso primário; nos de ensino primário, somou 345.490 alunos — superior à de 1927 em 53.075 alunos. A mensagem do presidente Júlio Prestes de Albuquerque diz que "[...] 187.924 eram do sexo masculino e 157.566 do feminino. [E que Funcionaram 7.699 classes, sendo, pois, de 44,8% a matrícula média por unidade escolar. O número geral de promoções atingiu a 134.422".[452] Todos os dados apresentam superioridade relativamente a 1927.

Em 1929, os estabelecimentos de ensino primário matricularam 388.418 alunos, mais que em 1928 — quando o foram 42.928. Segundo mensagem do presidente Heitor Teixeira Penteado, os alunos somavam 206.227 e as alunas, 182.191, "[...] distribuídos por 8.032 classes, sendo, pois de 48,35% a matrícula média por unidade escolar. O número de

---

[449] SÃO PAULO, 1920, p. 54–5.
[450] SÃO PAULO, 1927, p. 15.
[451] SÃO PAULO, 1928, p. 224.
[452] SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Júlio Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1929*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 230.

promoção atingiu a 152.111 e o de alfabetização, 69.541".[453] A mensagem ainda apresenta um número de escolas particulares de 1.145.470 na capital e de 675 no interior, as quais totalizaram 92.484 matrículas no curso primário. As 370 escolas mantidas pelas municipalidades matricularam 15.702 — mais do que em 1928, quando houve 11.430 matrículas.

Dito isso, no período 1909–29, a matrícula em estabelecimentos estaduais de ensino cresceu 79,28%;[454] nos municipais, 13,63%; e nas escolas particulares, 69,02%.[455] Como se deduz, estaduais e particulares recebiam a maioria expressiva de crianças em idade escolar.

3.2 **Escolas primárias do Paraná**

Nas primeiras décadas republicanas, as escolas primárias paranaenses incluíam modalidades distintas, com características específicas; segundo Gisele de Souza, eram "[...] peças que compunham a mesma 'engrenagem', um mesmo projeto de organização de instrução pública republicana, 'modelos' escolares que deram forma e vida aos espaços educativos paranaenses".[456] Regulava o ensino primário o decreto 31, de 29 de janeiro de 1890, cujo art. 3º o divide em dois graus: um elementar, outro complementar. O primeiro devia ser ministrado "[...] por cadeiras já criadas e as que forem estabelecidas nas cidades, vilas e freguesias, e nos povoados onde verificar-se a existência de quarenta alunos em condições de aprender compreendia as colônias" (art. 1º); por escolas "[...] providas mediante contrato, em qualquer localidade, preferidas para regê-las os professores legalmente habilitados" (art. 2º); por aulas "[...] mantidas pelas câmaras municipais, com recursos próprios" (art. 3º); enfim, por "[...] estabelecimentos livres, não subvencionados" (art. 4º).[457]

Segundo mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima, o meio prático de desenvolver o ensino "[...] consiste em criar escolas em todas as localidades em que o recenseamento demonstrar determinado número de meninos no caso de aprenderem [...] falta provê-las de mobília, e do material necessário".[458] Tais escolas representavam a fragilidade da

---

[453] SÃO PAULO, 1930, p. 209.
[454] Total de matrículas das escolas estaduais 80.469 – 388.418= 307.949 x 100 dividido por 388.418 = 79,28%.
[455] Total de matrículas das escolas estaduais 28.648 – 92.484= 638.360 x 100 dividido por 92.484 = 69,02%.
[456] SOUZA, Gisele de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização*: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares do Paraná, 1900–1929. 2004. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, p. 113.
[457] PARANÁ. Decreto 31, de 29 de janeiro de 1890. In: _____. *Leis e decretos do estado*. Arquivo Público do Paraná. Curitiba: Typ d'a República, 1890, p. 39–40; *HISTEDBR* [*on-line*], Campinas, n. 38, p. 261–7, jun. 2010.
[458] PARANÁ, 1894, p. 8.

instrução pública: funcionavam em propriedades particulares, quase sempre do professor, cujo aluguel onerava o Tesouro. Em mensagem, o presidente Francisco Xavier da Silva informa que, salvo a "[...] 'Oliveira Bello' e 'Tiradentes' esta inaugurada no dia 8 de fevereiro último, ambas nesta Capital, a escola 'Faria Sobrinho' em Paranaguá, e a 'Casa Escolar' em Antonia, todas as outras funcionam em prédios alugados, sem necessárias acomodações".[459]

Para Maria Isabel Moura Nascimento, as chamadas casas-escolas ou escolas isoladas visavam suprir a demanda da "[...] população que vivia à margem das colônias [...]"; mas eram "[...] precariamente organizadas, com pouca luz e salas sem ventilação adequada para atender à quantidade de criança de cada lugarejo".[460] Para Gisele de Souza, "As denominadas 'casas escolares' constituíam-se, para este período, no modelo mais provável de organização de ensino em lugar dos grupos escolares, segundo o argumento das autoridades locais".[461] A organização do ensino por grupos escolares seria mais útil e proveitosa para "[...] cidades de grandes áreas e pouca gente [...]"; nelas, "[...] aplicam-se melhor as casas escolares, construídas em vários pontos, criteriosamente localizadas".[462] Verifica-se que há grupos escolares para o cenário urbano, a constituição de casas escolares e a urgência em organizar a escola primária no estado, inserido no ideário republicano de delegar à instrução a alavanca do progresso.

A instrução pública no estado compreendia o ensino primário — ministrado nas escolas primárias mantidas pelo estado e dividido em 1° e 2° graus e misto, como definiu a lei 136 de 31 de dezembro de 1894; o ensino normal — ministrado na escola normal da capital; e o ensino secundário — ministrado no Ginásio Paranaense ou noutros estabelecimentos criados por lei. Quanto à instrução primária, o art. 7° prescrevia como "Obrigatória para meninos de 7 a 14 anos, sendo obrigatório a matrícula e a freqüência no raio de dois quilômetros para o sexo masculino e para as meninas de 7 a 12 anos"; e a obrigatoriedade de matrícula e frequência para alunas residentes num raio de um quilômetro.

A lei 365, de 11 de abril de 1900, reviu a estrutura do ensino primário ministrado nas escolas primárias do estado — dividindo-o em 1º e 2º graus — e do ensino primário ministrado nas particulares mantidas pelas municipalidades. E prescreveu o ensino leigo e

---

[459] PARANÁ, Mensagem do Presidente do Estado do Paraná. Francisco Xavier da Silva. Mensagem de 13 de novembro de 1895. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.
[460] NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Grupos escolares na região dos Campos Gerais Paraná In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 326.
[461] SOUZA, 2004, p. 121.
[462] PARANÁ. Relatório do delegado do Ensino da 3ª Circunscrição, Ismael Alves Pereira Martins, ao diretor-geral da Instrução Pública do Paraná, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1908, p. 5.

gratuito,[463] prescrição esta mantida pelo o regulamento da Instrução Pública do estado, criado pelo decreto 93, de 11 de março de 1901.[464]

A criação de escolas de ensino primário era competência do Poder Legislativo, enquanto ao Executivo cabia suprimir as não enquadráveis nos casos estabelecidos. Sem citar grupos escolares, o regulamento de 1901 determinava que só professores regessem escolas para meninos e só professoras regessem aquelas destinadas a meninas e as "promíscuas" — isto é, mistas. Também estipulava que o estado não poderia manter nenhuma escola com menos de 20 alunos frequentes em povoados e vilas nem menos de 30 nas cidades; nem exceder 80 alunos (art. 33, 35, 37 e 48). O decreto definiu, no art. 21º, que "Não é mais permitido o ensino misto" e que ensino será leigo e gratuito (art. 1º).

Segundo Gisele de Souza, as escolas paranaenses se enquadravam nestas categorias: grupos escolares, semigrupos escolares, escolas isoladas, escolas reunidas, escolas ambulantes e jardins de infância.[465] Assim como em escolas de SP — embora a nomenclatura das diferisse, conforme classificação do decreto 248,[466] de 26 de julho de 1894, art. —, cada escola teria uma tabuleta onde se pudesse ler um destes dísticos em letras legíveis à distancia: "escola pública para meninos", "escola pública para meninas", "escola pública mista".

3.2.1 *Escolas promíscuas providas e vagas*

Também havia as casas escolares: escolas que Rosa Lydia Teixeira Corrêa denominou de "promíscuas" porque misturavam alunos com alunas no mesmo espaço, bem como ritmos distintos de aprendizagem; sua organização — diz Corrêa — previa "[...] diferentes classes, com alunos em diferentes etapas de aprendizagem, classe superior, outras classes (1ª, 2ª, 3ª, 4ª), principiantes, funcionando concomitantemente no mesmo espaço sob a regência de uma

---

[463] PARANÁ. Lei 365, de 11 de abril de 1900. In: _____. *Coleção de leis e decretos de 1899*. Curitiba: Typografia d'A República, 1900, p. 44–6.

[464] O regulamento substituiu o primeiro regulamento de instrução da República, de 1895. Cf. decreto 35, de 9 de fevereiro de 1895–1896. In: _____. *Coleção de leis e decretos — 1895–6*. Curitiba: Typ. da Penitenciaria de Ahú, p. 42.

[465] Os semigrupos escolares compõem o contexto educacional paranaense, mas escapam ao escopo deste estudo, pois as mensagens dos presidentes não apresentam dados referentes a eles, salvo esta menção em mensagem do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque: "[...] a reunião dessas escolas em grupos e semigrupos, e neles sistematicamente dividido o trabalho dos respectivos professores pelas series mencionadas". PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque de 1º de fevereiro de 1915*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 25. Ainda sobre os semigrupos escolares, ver: SOUZA, 2004, p. 134–41.

[466] SÃO PAULO. Decreto 248, de 26 de julho de 1894. In: _____. *Coleção de leis e decretos*. São Paulo, Arquivo Público, p. 174.

professora".[467] Isso permite considerar que partilhavam características particularmente semelhantes com escolas isoladas de SP e RN. A Tabela 16 resume dados estatísticos do número de escolas (cadeiras) criadas, em funcionamento e temporariamente desativadas.

TABELA 16
Número de cadeiras[468] e escolas promíscuas criadas, providas e vagas no Paraná (1900–24) [469]

ANO	ESCOLAS CRIADAS	MASCULINO	FEMININO	PROMÍSCUAS	VAGAS	PROVIDAS	ESCOLAS PROVIDAS
1900	337	105	33	131	68	269	—
1901	351	135	29	187	113	238	–13,02%[470]
1902	340	58	29	109	144	196	–21,42%[471]
1903	348	55	29	114	150	198	1,01%
1904	348	53	30	121	144	204	2,94%
1909	485	118	37	330	212	273	25,27%
1910	514	—	—	—	226	288	5,20%
1911	559	83	53	158	294	550[472]	47,63
1913	504	87	65	167	185	319	–72,41
1923	803	—	—	—	—	—	—
1924	832	—	—	—	—	—	—

A leitura desses dados mostra que o número de escolas vagas mais que dobrou em quatro anos: 68 em 1900, 144 em 1904. O aumento foi de 52,77.[473] Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva esclarece que, do total de escolas criadas em 1900, "[...] apenas 19 escolas são regidas por professores normalistas, sendo 5 para o sexo masculino, 7 para o sexo feminino e 7 promíscuas";[474] a mensagem ainda declara que o aumento no número de escolas vagas resultava da ausência de professores. Com efeito, segundo Gisele de Souza, "[...] por

[467] CORRÊA, Rosa L. T. *Escolas promíscuas*: significado, organização e seletividade. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/464.pdf>. Acesso: 2 fev. 2013, p. 5.
[468] No período 1902–7, as mensagens apresentavam os números de cadeiras no lugar de escolas. PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1902*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 5.
[469] Fonte: dados oriundos de mensagens de presidentes do Paraná — 1890–1930 — Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. O Regulamento da Instrução Pública de 1901 (art. 37, § único, inciso b) declara as escolas como vagas "[...] se a não freqüência (dos alunos) depender do procedimento do professor, provado em processo disciplinar perante o Diretor Geral e julgado pelo Governador, caso este em que o professor será suspenso até a conclusão do mesmo processo". PARANÁ. *Leis, decretos e regulamentos*, 1901, p. 121.
[470] Total de escolas providas em 1900 menos as escolas providas de 1901 (269 – 238) igual a 31 vezes 100 dividido pelo ano 1901 (238) igual a 13,02%.
[471] Total de escolas providas em 1901 (238-196) menos as escolas de 1902 igual a 42 vezes 100 dividido pelo ano 1902 (196) igual a 21,42%.
[472] A mensagem apresenta "[...] a soma de 294 escolas providas, adicionando-se as 135 escolas subvencionadas sobe a 429 o número de escolas custeadas pelo Estado, e adicionando-se mais 129 escolas particulares e colégios eleva-se a 550". PARANÁ, 1912, p. 12. A soma de 429 + 129 = 558 considerou o número informado pela mensagem 550.
[473] Total de escolas vagas em 1900 e 1904 (68 – 144 x 100 = 7.600) dividido por 144 (= 52,77%).
[474] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1901*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 5.

motivos do professor responsável e, portanto, temporariamente desativadas, correspondia a 20%; nos anos seguintes, a partir de 1902, esta cifra chegaria a mais de 40%".[475] O número de alunos — informa a mensagem do presidente — era de 3.227. Calculando-se a média de 30 alunos para cada uma das outras escolas públicas de 1900, a população discente chegava a 8.567.[476]

O número reduzido de escolas e a falta de edifícios adequados, mobília e materiais de ensino se traduziam em matrículas no fim do século. Em 1901, as escolas públicas matricularam 9.648 alunos (para 1900 estima-se um total de 8.567 — diferença de 1.081 alunos). Colégios e escolas particulares da capital matricularam 1.751 alunos. Somados os dois, a população discente chegava a 11.399 alunos recebendo instrução escolar. Como a população do estado em 1900 era de 327.136, esse total de alunos eleva a taxa de alfabetização a 3%.

Conforme informou o presidente Francisco Xavier da Silva, em 1903 estavam matriculados 8.441 alunos nas escolas públicas primárias — 4.748 para o sexo masculino, 3.693 para o feminino; em colégios e escolas particulares da capital e de outras localidades, havia 3.288. A população discente chegava a 11.729 alunos. "[...] distribuído este número pela população do Estado [...] 400.000 almas, cabe um aluno para 34 habitantes, o que equivale dizer que de 100 habitantes, 3% muito aproximadamente receberam instrução naquele ano letivo".[477]

3.2.2 *Expansão das escolas primárias*

Além desses méritos numéricos da educação pública, a mensagem se refere a seus deméritos, como a insuficiência de estabelecimentos de ensino para a população. Eis os dados que o presidente Francisco Xavier da Silva apresentou: no fim de 1907, havia 355 cadeiras criadas: 247 eram providas, 108 estavam vagas (quase 30%); em 1908, foram criadas mais 92 cadeiras, que totalizaram 447, das quais 200 estavam vagas porque faltavam educadores.[478] A necessidade era tal que levou o governo estadual a autorizar, pela lei 810, de 5 de maio de 1908, subvenções para 61 escolas particulares a fim de suprir gratuitamente de demanda de certo número de crianças. No dizer de Gisele de Souza, era "[...] estratégia política confortável para os cofres públicos, pois se entende que subsidiar com determinada quantia

[475] SOUZA, 2004, p. 114.
[476] PARANÁ, 1901, p. 5.
[477] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1904*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[478] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 3 de fevereiro de 1909*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.

estabelecimentos particulares seria menos oneroso para o estado que manter escolas públicas em funcionamento nessas localidades".[479]

O número de crianças frequentado essas escolas subvencionadas em 1909 chegou a 1.525 matrículas, ante os 11.591 alunos (6.613 do sexo masculino, 4.978 do feminino) matriculados nas públicas. Ao todo, houve 13.116 matrículas, como apurou estatística da diretoria geral do ensino apresentada em mensagem.[480] Em 1911, segundo mensagem de Francisco Xavier da Silva, às 294 escolas providas foram adicionadas 135 subvencionadas, que somaram ao todo 429 unidades escolares sob custeio do estado, além de mais 129 particulares. Segundo informava a Diretoria Geral do Ensino, "[...] eleva-se a 550 o total dos estabelecimentos de instrução pública".[481]

Também foi contratada a construção de 30 prédios onde poderiam funcionar 78 escolas em salas separadas e independentes nos municípios. Conforme disse Francisco Xavier da Silva em mensagem,

> Reunidos estes 30 prédios aos 12 existentes com 29 salas, elevam-se a 42 os prédios estaduais, espaçosos, com todas as condições de higiene, em que poderão funcionar 107 escolas. Não são propriamente grupos escolares, senão escolas reunidas umas e isoladas outras, suficientes para a população escolar das localidades em que funcionam. As novas escolas, à proporção que são instaladas, recebem o necessário mobiliário, adquirido nas oficinas da Capital, ou confeccionadas na Penitenciaria do Ahú.[482]

As escolas reunidas foram criadas para suprir as necessidades da população de baixa renda, cuja construção se intensificou mediante concorrência pública realizada em 1912. No dizer de Nascimento,"[...] foi contratada a construção de 30 escolas, que no máximo continham quatro salas de aulas".[483] Na tarefa de comprovar a situação de funcionamento das escolas, somam-se a esses dados os referentes números de matrículas dos alunos no ensino primário nos quadros apresentados.

A tabela a seguir apresenta dados de matrícula nas escolas primárias públicas e particulares — estas as subsidiadas pelo estado — a partir de 1909 para mostrar que o número de públicas era insuficiente para abarcar o contingente de crianças em idade escolar. Daí a necessidade de pôr alunos na rede particular, o que supostamente onerava menos o

---

[479] SOUZA, 2004, p. 122.
[480] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1910*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 10.
[481] PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 2 de fevereiro de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 12.
[482] PARANÁ, 1912, p. 13.
[483] NASCIMENTO, 2006, p. 329.

governo. Prova isso o relatório de 1902 da diretoria geral de instrução pública, que quantificou em três mil os alunos freqüentes em colégios e escolas particulares da capital e de outras localidades; somados com 9.299 das escolas públicas, elevavam a 12.299 a população discente — 900 a mais que a de 1901: 11.399 alunos.[484] Na capital, o total de discentes frequentando colégios e escolas particulares em 1902 foi de 1.859. À época — cabe esclarecer —, as escolas particulares não recebiam subvenção do estado; esta começou como prescrição da lei 810, de 5 de maio de 1908.

TABELA 17
Número de matrículas em escolas primárias do Paraná — 1900–29[485]

ANO	ALUNOS	ALUNAS	ESCOLAS PÚBLICAS	ESCOLAS PARTICULARES	TOTAL	% TOTAL
1900	—	—	3.227	1.256[486]	8.567	—
1901	—	—	9.648	1.751	11.399	24,84[487]
1902	—	—	9.299	3.000	12.299	7,31
1903	4.748	3.693	8.441	3.288	11.729	4,85
1908	5.963	4.918	10.881	1.608	12.489	6,08
1909	9.374	6.545	13.116	1.525	17.444[488]	28,40
1910	—	—	14.054	5.042[489]	19.096	8,65
1911	—	8.399	16.589	6.574	23.163	17,55
1913	—	—	—	—	24.330	4,79
1921	—	—	30.805	—	40.469	39,87
1922	—	—	34.274	10.568	44.842	9,75
1924	—	—	39.065	11.686	50.751	11,64
1925	—	—	41.342	12.205	53.547	5,22
1926[490]	—	—	45.795	13.512	59.307	9,71
1927[491]	—	—	51.126	15.346	66.472	10,77
1928[492]	—	—	55.438	16.106	71.544	7,08
1929[493]	—	—	66.310	14.726	81.036	11,71

[484] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1903*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 5

[485] Fonte: dados provenientes de mensagens de presidentes do Paraná de 1890 a 1930 disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.

[486] Esse número de matrícula não está incluído no total geral de 8.567 matrículas: "[...] não se computando neste número 1256 alunos de ambos os sexos, matriculados nos colégios e escolas particulares da Capital" — PARANÁ, 1901, p. 5.

[487] Total de escolas de 1900 e 1901 (8.567 - 11.399 x 100 = 283.200) dividido por 11.399 (= 24,84%).

[488] Se computado o número de 1.477 meninos e 903 meninas que frequentaram colégios e escolas particulares da capital e do município, além de 1.284 meninos e 664 meninas das escolas particulares não subvencionadas de outras localidades, o total da população escolar soma 17.444 — PARANÁ, 1910, p. 10.

[489] Esclarecemos que o número de alunos de escolas particulares subvencionados era de 3.160, e de colégios e escolas não subvencionados, de 1.882, totalizando 5.042. PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1911*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8

[490] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1927*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 20–23.

[491] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1928*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 259.

[492] PARANÁ, 1929, p.156.

[493] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Affonso Alves de Camargo de 1º de fevereiro de 1930*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 50.

Esse quadro de matrículas das escolas particulares mostra crescimento em 1902 de 41,63%, enquanto nas públicas o porcentual foi decrescente (–3,75%): com 9.299 alunos matriculados ante os 3 mil nas escolas particulares, estas tiveram uma diferença favorável de 1.249 alunos a mais do que em 1901. Em 1903, o total nas escolas públicas diminuiu em 858 (–10,16%): as matrículas somaram 8.441 ante os 9.299 alunos de 1902. As escolas particulares matricularam 8,75% a mais — 288 alunos. Negativos ou positivos, esses porcentuais atestam a circulação discente pelas escolas públicas e particulares. Mas em 1908 aquelas matricularam 10.881 alunos, isto é, aumentaram em 22,42% ante a matrícula das particulares — que decresceu 104,47%.

Em 1909, conforme mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva, a estatística organizada pela diretoria do ensino apontou um total de matriculados nas escolas públicas de 11.591: 6.613 alunos, 4.978 alunas; enquanto as particulares subvencionadas matricularam 1.525 alunos. Assim, a população discente perfez 13.116. A mensagem ainda destaca que foram computados 1.477 alunos e 903 alunas frequentando colégios e escolas particulares da capital, enquanto nas do município havia 1.284 meninos e 664 meninas frequentando particulares não subvencionadas das demais localidades. Com isso, o total da população discente se eleva a 17.444 alunos:[494] que incluem matrículas de escolas particulares não subvencionadas — 4.328 alunos — e das públicas — de 13.116.

O total de matrículas em 1910 (19.096) aumentou em 8,65% em relação ao de 1909 (17.444). A diferença a mais foi de 1.652 alunos. As matrículas de 1911 — 23.163 —, se comparadas com as de 1910 — 19.096 — aumentaram em 4.067, ou seja, 17,55%. O aumento da população escolar se acentuou a partir de 1909, quando as escolas particulares começaram a receber subvenções do estado. Ainda assim, nesse ano as públicas matricularam mais alunos. Segundo mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva, as escolas particulares "[...] muito tem [*sic*] contribuído para a disseminação do ensino".[495] Ele destaca a subvenção para escolas particulares tratadas pela lei 810, de 5 de maio de 1908, que foi ampliada pela lei 976, de 9 de abril de 1910, a qual concede a subvenção porque estariam colaborando muito para propagar o ensino. Com efeito, elas recebiam um número de alunos que lhes permitiu auxiliar as escolas públicas a disseminar a instrução em meio à de crianças paranaenses.

---

[494] PARANÁ, 1910, p. 10.
[495] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 2 de fevereiro de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 12.

O presidente também esclarece os gastos com a educação. A verba destinada às escolas primárias de 1909 e 1910 foi de 714.140$000, inclusive a subvenção das escolas particulares.[496] Segundo Oliveira,

> [...] a arrecadação do governo, em 1910 alcançou índices expressivos para sua aplicação em diversos setores, entre eles o setor de Obras Públicas e o da Instrução Pública, com a construção de prédios para grupos escolares e a subvenção a professores particulares, que fora reimplantada no ano anterior.[497]

O número de alunos de escolas particulares subvencionadas em 1910 era 3.160; de colégios e particulares não subvencionados, 1.882. Ao todo havia 5.042 alunos. Os maiores índices matriculares estavam nas escolas públicas, que aumentaram gradativamente: em 1921, eram 40.469 alunos, dos quais 9.664 estavam matriculados nas particulares. Cresceu em 39,87% a matrícula geral nesse período.

A educação paranaense foi organizada em 1925, de forma a atender as crianças tendo em vista a adaptação delas mais facilmente às condições climatológicas, às vezes opostas em vários municípios. Por exemplo, mudar o período escolar nas municipalidades de clima frio para um período mais conveniente aos alunos, que tornasse a escola mais suportável no rigor do inverno no PR.[498] Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha trata dessa questão ao se referir ao decreto 8, de 8 de janeiro de 1926, que prescrevia adaptação do ano letivo às condições climatológicas dos diversos municípios, uns sujeitos a invernos rigorosos, outros de clima quente: a estes, "[...] o período letivo tradicional, de 15 de Janeiro a 14 de novembro"; àqueles: "[...] o período de 1° de agosto a 31 de maio do ano seguinte, considerados os meses de Junho e Julho como de férias anuais". [499] Essa organização se fez necessária para cumprir as especificidades do Estado para organizar a escola primária tendo em vista as crianças, mas sem prejudicar o desenvolvimento das atividades escolares.

O presidente ainda diz que "[...] esta medida, fartamente justificada em minha Mensagem anterior, exigia para a sua perfeita execução, nos Municípios de clima frio, a realização de um ano escolar em transição, que decorreu de 15 de Janeiro a 31 de maio do ano findo".[500] Ainda segundo essa mensagem, 21 municípios de clima quente permaneceram com o ano escolar de 15 de janeiro a 14 de novembro — neste último mês ocorriam os exames;

---

[496] PARANÁ, 1910, p.10.
[497] OLIVEIRA, Maria C. M. de. *O financiamento do ensino no estado do Paraná de 1890–1930.* Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/trabalho>. Acesso em: 2 fev. 2013, p. 618.
[498] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1925*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 158.
[499] PARANÁ. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1927*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 192–3.
[500] PARANÁ, 1927, p. 193.

enquanto 32 tiveram um ano letivo de transição — 15 de janeiro de 1925 a 31 de maio de 1926 —, antes de adotarem o ano escolar de 1º de agosto a 31 de maio.

Mesmo com ano letivo de transição, as escolas públicas em 1925 matricularam 41.342 alunos, enquanto em 1924 receberam 39.065 — aumento de 2.277 alunos. As particulares em 1924 tinham matrícula de 11.686 alunos; em 1925, esse número chegou a 12.205 — 519 alunos a mais. Os grupos escolares receberam, em 1925, 11.377 alunos; as escolas isoladas, 29.231; as particulares, 12.205. No todo: 52.813. (Mensagem de Caetano Munhoz da Rocha diz que "[...] funcionavam durante o ano, com rigorosa regularidade, 36 grupos escolares".)[501] Todas as escolas — incluindo jardim de infância e intermediárias — matricularam 53.547.[502] Na capital, os grupos escolares receberem, em 1925, 5.373 alunos; no interior, 6.004. Todos somaram 11.377. As escolas isoladas da capital matricularam 3.602; as do interior, 25.629. Ao todo, foram 29.231. As particulares da capital receberam 5.724 alunos; as do interior, 6.481. No todo, matricularam 12.205.[503]

Obedecendo à orientação legal de organizar a educação em municípios de clima frio e clima quente, verificamos, conforme os quadros de matrículas das escolas públicas, que chegaram a atingir em 1926, um total de 45.795 alunos; enquanto em 1925 atingiram o total de 41.342 alunos — uma diferença a mais de 4.453. Essas tiveram crescimento de 5,50%. As escolas particulares matricularam, em 1926, 15.512 alunos; em 1925, foram 12.205 — diferença a mais de 3.307 e crescimento de 4,25%. A matrícula em todo o estado em 1926 foi de 59.307 discentes, ante os 53.547 de 1925: aumentaram 5.760 alunos. O crescimento geral de matrículas chegou a 9,71%.

Caetano Munhoz da Rocha esclarece em mensagem que os exames e as promoções nas escolas primárias — tanto os de junho nos municípios de clima frio quanto os de novembro nos de clima quente — foram fiscalizados com severidade. Embora tenha sido grande o número de reprovados, assim como foi elevado o de alunos não considerados alfabetizados, os resultados foram satisfatórios, "[...] pois em regra os professores são muito devotados ao ensino. Tornou-se apenas necessário censurar alguns professores de escolas isoladas por não terem apresentado os trabalhos desejados nesse sentido".[504] Esse fato suscita questionamento: como poderia ter havido bom desempenho com o indicativo de número elevado de alunos reprovados e sem alfabetização?

Em 1926, na capital, o número de alunos alfabetizados nos grupos escolares chegou a 597; no interior, a 1.273. Nas escolas isoladas da capital, foram 437; no interior, 3.431. Ao todo, 5.738

---

[501] PARANÁ, 1926, p. 161.
[502] PARANÁ, 1927, p. 193.
[503] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1926*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 158–60.
[504] PARANÁ, 1927, p. 203.

alunos foram alfabetizados — 816 a menos do que em 1925, quando o foram 6.554.[505] Alunos promovidos para a terceira série em grupos escolares da capital totalizaram 550; no interior, 719. As escolas isoladas da capital promoveram 300; as do interior, 1.995. Ao todo, 3.564 alunos foram promovidos; quando em 1925 foram 3.763[506] — diferença de 199 alunos. Alunos promovidos à quarta série nos grupos escolares da capital somaram 437; no interior, 406. O total de 843 alunos promovidos não superou os 990 de 1925 — diferença de 147 alunos. Os alunos que concluíram o curso ou o terceiro ano em escolas isoladas da capital foram 201; nas do interior, 813. No todo, foram 1.014 alunos: número superior ao de 1925: 972 — diferença de 42 alunos. Concluíram a quarta série dos grupos escolares da capital 326 alunos; nos do interior, 226. No total, 552 o concluíram; ou seja, 64 alunos a mais do que em 1925: 488.[507]

Em mensagem, Caetano Munhoz afirma que os resultados de exames e promoções superaram os dados apresentados:

> Convém chamar atenção para o fato de não serem computados os alfabetizados que se retiraram das escolas sem prestarem exames da 1ª série e nem incluídos os alfabetizados da zona fria de (32 municípios) no segundo semestre de 1926, cujo número deverá ser incluído na estatística do ano escolar de Agosto de 1926 a Maio de 1927, não sendo computados nos algarismos acima os alfabetizados em mais de 53 escolas isoladas do interior, cujas atas de exames não chegaram ainda a Inspetoria Geral do Ensino ou foram extraviadas. Essas são as razões pelas quais se nota uma diferença a menos sobre o número de alfabetizados e promovidos a segunda série do ano de 1925. Cabendo aqui as mesmas observações feitas a propósito dos alfabetizados.[508]

A leitura dos dados de 1928 mostra que a matrícula geral foi de 71.544 ante a de 1927, que somou 66.472 alunos — diferença a mais de 5.072 alunos, isto é, crescimento de 7,08%. As escolas públicas cresceram 7,77%; as particulares, 4,71%. A diferença no total de matrículas em 1929 ante 1928 foi de 9.492 alunos: de 71.544 para 81.036 — crescimento de 11,71%. Mesmo com elevação nas taxas de matrículas, grande parcela de crianças ficava afastada da escola. Noutros termos, a grande parcela de analfabetos exigia mais escolas para ampliar a população escolar; mas, como se viu, às vezes havia escolas, mas não funcionavam por falta professores. Outras vezes, as que funcionavam demandavam estabelecimentos mais adequados à aprendizagem.

3.2.3 *Grupos escolares e escolas isoladas em expansão*

Ante a urgência de criar escolas apropriadas, era imprescindível organizar um sistema público de educação, de uma escola mais condizente com os propósitos

---

[505] PARANÁ, 1927, p. 204–5.
[506] PARANÁ, 1927, p. 205.
[507] PARANÁ, 1927, p. 206.
[508] PARANÁ, 1927, p. 204–7.

declarados de progresso e modernização republicana. Daí a adoção dos grupos escolares como ruptura do modelo "antigo" para o "novo", do "arcaico" para o "moderno", "dos pardieiros para os palácios".[509] A criação dos grupos escolares constituiria renovação pedagógica. Como símbolo e expoente republicano, o grupo escolar é edificado no Paraná pelo decreto 263, de 1903.[510] No RN, os primeiros se constituíram em 1908. Segundo Araujo, "Quando a escolarização primária veio se efetivando em diferentes compassos nos diferentes países, bem como no contexto brasileiro, no que tange a este a primeira metade do século XIX brasileiro se ocupou da unidade nacional do ponto de vista político".[511]

O grupo escolar surgiu em São Paulo, em 1893, no bojo do projeto de modernização do país e de civilização das camadas sociais como modelo educacional que, aos poucos, difundiu-se país afora — no dizer de Rosa de F. Souza, foi "[...] o modelo preponderante de escola primária no Brasil".[512] Esse fato foi confirmado em mensagem de Francisco Xavier da Silva, onde se lê que os grupos projetados para áreas urbanas e centrais de todo o país se faziam presente no solo paranaense para crianças em idade escolar.

Ao mesmo tempo, ancorada na reforma dos edifícios, dos materiais e dos professores, a escola graduada conviveu com a isolada nos três estados em estudo como espaço necessário de ensino primário. No PR, nos primeiros anos do século XX, a experiência de implantação dos grupos escolares como instrumento de renovação pedagógica não havia sido levada a cabo, logo a escola isolada e as casas escolares simples significavam mais que uma opção de atendimento a uma parte da população do interior: eram a forma predominante de atendimento escolar. Gisele de Souza endossa essa ideia ao dizer que "Constatou-se, na experiência paranaense no decorrer das duas primeiras décadas do século passado, o funcionamento dos grupos escolares paralelamente às escolas isoladas, às escolas ambulantes, aos jardins-de-infância".[513] Apenas em certos momentos predominou um tipo. Esse quadro se mostra nos dados das tabelas a seguir.

Em mensagem de 1902 referente a 1901, o presidente Francisco Xavier da Silva[514] diz que os grupos escolares estavam provando suas vantagens sobre as escolas isoladas. Como estas são intuitivas, aqueles se sobressaem pela facilidade de fiscalização — constante e diária; daí serem vistos como instituição proveitosa. Os da capital tiveram acrescida sua capacidade com a criação de classes, instaladas após algumas obras de adaptação arquitetônica. O número total de

---

[509] FARIA FILHO, 2000, p. 21.
[510] PARANÁ. Decreto 263, de 22 de outubro de 1903. Regimento interno das escolas públicas. In: _____. *Leis e decretos do estado*. Curitiba: Typ. d'A República, 1903, p. 92–102.
[511] ARAUJO, 2006, p.235–6.
[512] SOUZA, 1998, p. 17.
[513] SOUZA, 2004, p. 117.
[514] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva 1º de fevereiro de 1902*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 5

salas novas chegou a 26, aptas a comportar 1.170 crianças. (Só o Grupo Escolar Xavier da Silva, em um único período, podia comportar mais de 675 alunos.)[515]

TABELA 18
Número de grupos escolares e matrículas no Paraná— 1919–29[516]

ANO	GRUPOS ESCOLARES	MATRÍCULAS EM GRUPOS ESCOLARES	MATRÍCULAS EM ESCOLAS PRIMÁRIAS	CRESCIMENTO DAS MATRÍCULAS
1919[517]	23	—	25.433	—
1921	27	—	40.469	37,15%[518]
1922	27	8.594	44.842[519]	9,75%
1924	35	12.322	50.751	11,64%
1925	36	11.377	53.547	5,22%
1926	—	12.085	59.307	9,71%
1927[520]	50	14.238[521]	66.472	10,77%
1928[522]	—	16.769	71.544	7,08%
1929[523]	—	17.004	81.036	11,71%

TABELA 19
Número de escolas isoladas no Paraná (1921–29)[524]

ANO	ESCOLAS ISOLADAS	MATRÍCULAS	CRESCIMENTO MATRÍCULA
1921	459	22.975[525]	
1922	507	21.803	–5,37%
1924	529	26.743	18,47%
1925	679	29.231	8,51%
1926	704	32.631	10,41%
1927[526]	915	37.791	13,65%
1928[527]	—	37.174	–1,65%
1929[528]	1.297	45.255	17,85%

[515] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 94.
[516] Fonte: dados extraídos de mensagens de presidentes do Paraná (1890–1930) disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[517] A mensagem de 1920, que faz referência a 1919, apresenta o número de 573 escolas — dentre isoladas e reunidas — e 23 grupos escolares. PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Affonso Alves de Camargo de 1º de fevereiro de 1920*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 32. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.
[518] Total de alunos de 1919 e 1921 (25.433 - 40.469= 15.036 x 100) dividido por 40.469 = 37,15%.
[519] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 125.
[520] PARANÁ, 1928, p. 259.
[521] PARANÁ, 1928, p. 304.
[522] PARANÁ, 1929, p. 156.
[523] PARANÁ, 1930, p. 50.
[524] Fonte: dados oriundos de mensagens dos presidentes do Paraná (1890–1930). Disponíveis em: <http://www.crl.edu.bazil.br>.
[525] Total do número de matrículas de 1921 e 1922 (22.975 – 21.803 x 100 = 117.200) dividido por 21.803 = 5,37%.
[526] PARANÁ, 1928, p. 304.
[527] PARANÁ, 1930, p. 37.
[528] PARANÁ, 1930, p. 32–7.

Em 1921, funcionavam 27 grupos, que reuniam a matrícula geral das escolas públicas — 30.805 —, mais as crianças matriculadas nas particulares — 9.664; noutros termos, reuniam ao todo 40.469 matrículas. Mensagem de Caetano Munhoz diz que "[...] os grupos da Capital, em número de 11 acusaram a matrícula de 3.556 alunos, cabendo aos do interior, em número de 16, a matrícula de 4.282, o que perfaz o total de 8.838".[529] Como se pode depreender, o número real seria 7.838 matriculados, e não 8.838.

Em 1922, 34.274 alunos matriculados nas escolas primárias representavam o potencial educacional da educação pública. A capital respondia por 8.189; o interior, por 26.085. Esses números, mais o total de matrículas de escolas particulares, somavam 44.842 alunos no geral. Funcionavam no estado 459 escolas isoladas — 118 subvencionadas pela União; assim como 27 grupos escolares — os da capital matricularam 4.312, enquanto nos do interior a matrícula foi de 4.282. Acrescente-se a esse quadro a instalação do grupo de S. Matheus, que ampliou o total de classes em 19.[530] A média geral da matrícula foi de 43 alunos. Segundo mensagem de Caetano Munhoz, as estatísticas sobre o funcionamento e a criação dos grupos escolares e de matrículas de 1923 demonstravam que as escolas estaduais matricularam 36.893 alunos — aumento de 2.619 ante o total de 1922: 34.274; que funcionaram 605 escolas isoladas e 27 grupos escolares, com 198 classes; e que o total de unidades escolares foi 803 — cabendo a cada uma a média de 45 alunos, superior à média de 1922 em dois alunos por unidade.[531] Acrescentando-se a esse total os alunos matriculados nas escolas particulares — 11.569 —, obtêm-se 48.462. Para Gisele de Souza, "[...] a porcentagem de unidades escolares que funcionaram como escolas isoladas era de 75% do total, um valor expressivo".[532]

A organização de grupos escolares não supunha, necessariamente, construir prédios, mas sim reorganizar edifícios para funcionar como tal e, em outras condições, instalar novos estabelecimentos. Ainda assim, em 1924, obtiveram matrícula de 5.984 alunos na capital; no interior, foram 6.338. Funcionavam 529 escolas isoladas no estado — 71 regidas por professores normalistas, 138 por professores efetivos, 52 por provisórios, 133 por subvencionados federais, 135 por subvencionados do estado. Dessas escolas, segundo

---

[529] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1922*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 87.
[530] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 129.
[531] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1924*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 89–90. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.
[532] SOUZA, 2004, p. 148.

mensagem de presidente, 61 deixaram de funcionar até o fim de 1924, restando 468 onde ministraram aulas até a conclusão dos trabalhos.[533]

As escolas isoladas se constituíam em números superiores ao dos grupos escolares. Em 1922, havia 27 destes — que matricularam 8.594 alunos — e 507 daquelas — que matricularam 21.803. Em 1924, o número de grupos somava 35, com matrícula de 12.322 alunos; o de as escolas isoladas, 529 — com matrícula de 26.743 alunos (diferença de 14.421). Em 1925, eram 679 escolas isoladas ante 36 grupos escolares, enquanto o número de matrícula era de 11.377 nestes e de 29.231 naquelas — diferença de 17.854. Esse movimento foi crescente para as escolas isoladas em todos os anos, a ponto de chegar, em 1929, a 1.297 unidades e 45.255 matrículas — quase o triplo do que os grupos escolares haviam matriculado: 17.004 alunos.

Dito isso, os dados relativos ao PR mostram que de 1920 a 1924 aumentou o número de grupos escolares (de 27 em 1921 para 35 em 1924). A matrícula de 8.594 alunos em 1922 chegou a 12.322 em 1924 — aumento de 30,25%. (No período 1922–9, o acréscimo foi de 49,45%.) Embora tenha havido, nos grupos e nas escolas isoladas, um aumento no número de matriculados e escolas em todos os anos, o maior número de alunos estava nas isoladas; mas houve movimentação em todos os níveis primários. E é provável que em dado período tenha predominado determinado tipo de escola; mas a predominância das isoladas se impôs, sobretudo em número de matriculados e unidades.

Em SP, a circulação discente entre escolas reunidas, isoladas e grupos escolares se mostrou maior pelo número de alunos destes, embora as isoladas prevalecessem em número de unidades. Talvez porque o esforço de expansão do ensino elementar estivesse centrado na quantidade para ampliar o número de matrículas, que — é provável — também orientaram as políticas educacionais nos três estados em estudo. É claro: nem sempre o número de matrículas equivale integralmente ao número de frequentes, tampouco serve para afirmar aumento no número de crianças alfabetizadas.

3.3 **Rio Grande do Norte: pontos e contrapontos com São Paulo e Paraná**

Na Primeira República, as ações para institucionalizar a escola pública primária no RN e seu processo de organização e funcionamento, segundo Araújo, incluíram "[...] pronunciamento feito na assembléia Legislativa, em 8 de fevereiro de 1890, [houve] a nomeação de uma comissão de 'distintos cidadãos' para formular um projeto de reforma da

[533] PARANÁ, 1925, p. 99.

instrução pública, por ser essa a mais fecunda de todas as medidas econômica".[534] Tal nomeação foi feita sob os auspícios do primeiro governador provisório, Adolpho Affonso da Silva Gordo (1889–90), cuja mensagem afirmava a educação como precária: "[...] o estado da Instrução Pública encheno-nos de verdadeira humilhação. Não temos escolas, não temos professores. Não temos em fim [sic] instrução".[535] Essa situação se assemelha com o contexto de SP e PR.

Com o fito de ampliar os assuntos da instrução elementar, o presidente Pedro Velho Maranhão, que governou de fevereiro de 1892 a 1896, sancionou a lei 6, de 30 de maio de 1892, que "Autoriza o Governador do Estado a fazer a reforma do ensino. Essa reforma fora prevista pela Constituição Estadual de 7 de abril de 1892". O texto da reforma constituída pelo decreto 18, de 30 de setembro de 1892, diz que

> Os propósitos reformistas residiriam, dentre outros cumprimentos, estabelecerem uma escolarização primária com um programa de estudo circunstanciado pelas orientações da pedagogia moderna, o trabalho docente e tempo escolar equitativamente bem distribuído, a mobília e o material didático convenientes às aquisições dos conhecimentos da cultura adiantada.[536]

O decreto 18,[537] em seu art. 1°, "Estabelece que o ensino público no Estado do Rio Grande do Norte compreende ensino primário, ensino secundário, e ensino normal". Esses níveis seriam ofertados, conforme art. 2°, assim: "Ensino primário será dado nas escolas primarias mantidas pela Lei n°.6 de 30 de maio de 1892";[538] e em quaisquer outros estabelecimentos que, por sua natureza e categoria, distribuíssem o ensino assim denominado em tal decreto. Conforme o decreto 18, os reformistas buscavam ampliar o nível de ensino primário, portanto o art. 5° prescreveu que devia ser leigo e gratuito o ensino primário.

Para suprir a demanda da população em idade escolar, diz Araújo, "[...] o ensino primário era a única modalidade, laico (mas não obrigatório) ministrado na escola

---

[534] ARAÚJO, 2012, p. 25.
[535] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Adolpho Affonso da Silva Gordo de 8 de fevereiro de 1890*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.
[536] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 18, de 30 de setembro de 1892. In: _____. *Decretos do governo do estado.* Natal: Typ. d'A República, 1892, p. 267.
[537] RIO GRANDE DO NORTE, 1892.p.296-310.
[538] RIO GRANDE DO NORTE. Lei 6, de 30 de maio de 1892. In: INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Coleção de leis e decretos de 1892*. Natal: Typ. d' A República, 1892, p. 13.

pública".[539] Divididas em duas classes com dois anos de duração, as cadeiras primárias foram classificadas, pelo art. 45°, em "[...] 1ª entrância as das vilas, 2ª entrância as das cidades, 3ª entrância as da Capital".[540] Em coerência com o desenvolvimento crescente de uma pedagogia de feição moderna, os reformistas advogavam a obrigatoriedade, fiscalização, inspeção e divisão de classe por sexo. O art. 37° diz que o ensino primário seria dividido em duas classes, teria duração de dois anos, exame final de suficiência da 1ª classe para a 2ª, ordem e asseio, economia do tempo, dia, horário, exames, férias e unicidade. Segundo o art. 6°, as escolas particulares teriam liberdade completa para educar, por exemplo, para adotar regimes didáticos e métodos independentes da prescrição do governo, bem como nas escolas municipais. Mas essa liberdade não anulava a sujeição delas à fiscalização governamental.

3.3.1 *Categorias da escola primária*

Uma compreensão mais precisa desse quadro educacional pode se valer de detalhamentos de formação, tais como os tipos de escolas que funcionaram no RN. Nesse sentido, a tabela a seguir apresenta as categorias que compunham o cenário escolar do estado, assim como o número de matrículas e a taxa de frequência discente no ensino das cadeiras.[541]

Mensagem de Pedro Albuquerque[542] informa que não se dispunham de mapas de matrícula — número de matriculados e frequência do sexo masculino — da escola de Angicos e que a de Areia Branca — também para meninos — ficou vaga em 1893. Igualmente, funcionaram abaixo do número de matrículas exigido pelo regulamento de 30 de setembro de 1892, no trimestre janeiro–março de 1894, as escolas para o sexo masculino de Angicos, Areia Branca, Currais Novos, Jardim de Angicos, Luiz Gomes, Pau dos Ferros e Patú; assim como ficou vaga a escola de Luiz Gomes; no caso daquela escola para meninas de Papari, ficou vaga no trimestre janeiro–março de 1894 por causa de licença da professora.

---

[539] ARAÚJO, Marta Maria de. *Educação de escola para meninos e meninas* (São Paulo e Rio Grande do Norte, 1890–930). Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT02/GT02-1015%20int.pdf.> Acesso: 1º set. 2013, p. 7.
[540] RIO GRANDE DO NORTE, 1892, p. 278.
[541] O termo cadeiras se refere ao número de escolas. RIO GRANDE DO NORTE, 1894, p. 6.
[542] RIO GRANDE DO NORTE, 1894, mapa 1–2–3–4, s. p.

TABELA 20
Movimento das escolas públicas de instrução primária para o sexo masculino e feminino do Rio Grande do Norte (jul.–set. 1893; jan.–mar. 1894)[543]

ANO	TOTAL DE CADEIRAS	MATRÍCULAS DE ALUNOS	FREQUÊNCIA DE ALUNOS	MATRÍCULAS DE ALUNAS	FREQUÊNCIA DE ALUNAS
1893	76	1.653	1.344	1.476	1.233
1894	76	1.154	981	1.282	991

O quadro de matrículas e frequência mostra estes números no trimestre julho–setembro de 1893: sexo masculino, 1.653, com 1.344 frequentes — os 309 não frequentes equivaliam a 22,99%; sexo feminino, 1.476, com frequência de 1.233 — as infrequentes somavam 243 alunas, ou seja, 19,70%. A matrícula e frequência foram maiores nesse período; mas em 1894 — no trimestre janeiro–março — o número de matriculados foi de 1.154, sendo 981 frequentes — diferença de 173 alunos, isto é, 17,63%; o número de meninas matriculadas foi de 1.282 — frequentes eram 991 (diferença de 291). Essa situação se opõe ao trimestre de 1893, quando foram matriculadas 128 meninas a mais que meninos; mas a diferença de frequência do sexo masculino para o feminino foi pequena: 10.

A soma total de matriculados no trimestre julho-setembro de 1893 atingia 3.129 alunos de ambos os sexos, dos quais foi frequente o total de 2.577 — a diferença entre matrícula e frequência de 552 alunos equivale a 21,42%. No trimestre janeiro–março de 1894, o total de matrículas de ambos os sexos foi de 2.436, com 1.972 discentes frequentes. Com diferença entre matriculados e frequência de 464 alunos, o porcentual chegou 23,52% do total.

Dito isso, os números da educação em 1893 foram maiores em matrícula e frequência. O presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão esperava matrículas com taxas superiores nas cadeiras de cidades e de vilas porque poucas escolas eram particulares, assim como eram poucas as criadas e providas pelos conselhos municipais. Ele atribui a inexatidão do número de matriculados e frequentes à ausência de mapas demonstrativos a ser enviados pelos professores das escolas. Disse ele: “[...] não vai especificada a matrícula e frequência de todas elas por falta dos dados necessários”.[544]

[543] Fonte: dados advindos de resumo do movimento das escolas públicas de instrução primária do sexo masculino e feminino no trimestre julho–setembro de 1893 e janeiro–março de 1894. RIO GRANDE DO NORTE, 1894, mapa 1–2–3–4, s. p. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Secretaria da Instrução Pública do Estado, 14 de Junho de 1894.
[544] RIO GRANDE DO NORTE, 1894, mapa 10.

TABELA 21
Número de matrículas e frequência dos alunos das cadeiras do ensino primário de escolas estaduais do Rio Grande do Norte (jan.–mar. 1895)[545]

ANO	MATRÍCULA MASCULINO	FREQUÊNCIA MASCULINO	MATRÍCULA FEMININO	FREQUÊNCIA FEMININO	MATRÍCULA TOTAL	FREQUÊNCIA TOTAL
1895[546]	1.231	1.008	1.292	1.034	2.523	2.042
1897[547]	—	—	—	—	2.640	1.940
1897[548]	1.486	1.187	1.376	1.051	2.892[549]	2.238
1898	—	—	—	—	2.974[550]	2.588
1898	—	—	—	—	5.416[551]	4.459
1901[552]	—	—	—	—	2.329	1.813
1903	—	—	—	—	5.071[553]	4.292
1922	—	—	—	—	15.048	12.053
1925	—	—	—	—	18.946	14.392

O número de discentes matriculados e frequentes nas escolas primárias em 1895 chegou a 1.231 alunos, sendo frequentes 1.008 — a diferença de 223 alunos entre matrícula e frequência equivale a 22,12%; e 1.292 alunas, sendo frequentes 1.034 — a diferença entre matrícula e frequência de 258 alunas corresponde a 24,95% a mais para as meninas ante o número de meninos. Nesse período, as matrículas femininas foram maiores — 61 alunas; a frequência também sobressaiu para o sexo feminino: 26 meninas. O total geral de matrículas somou 2.523; o de frequência, 2.042. A comparação do número de matriculados com o número de frequência em 1895 revela diferença de 481 alunos de ambos os sexos. A frequência nas escolas primárias em 1895 chegou a 2.486 alunos, que, somados com alunos

[545] Fonte: quadro elaborado com base nos dados referentes às mensagens dos presidentes do RN. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. E nos dados do quadro demonstrativo do trimestre janeiro–março de 1895.
[546] Para matrícula e frequência no RN de janeiro a março de 1895, ver: RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão 14 de julho de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, mapa 1, s. p.
[547] Para matrícula e frequência do trimestre janeiro–março de 1897, ver: RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 14 de julho de 1897*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, mapa 8, p. 8.
[548] Para a matrícula e frequência de 1897, ver: RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves 14 de julho de 1898*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, mapa s. n., s. p.
[549] O quadro de matrícula e frequência e das cadeiras do ensino público primário de 1897, no total, apresenta 2.892 alunos, mas a soma de 1.486 matrículas do sexo masculino com 1.376 do sexo feminino chega a 2.862. Ainda assim, consideramos a informação da mensagem — 2.892. RIO GRANDE DO NORTE, 1898, mapa s. n., s. n.
[550] Matrícula e frequência se referem a escolas públicas apenas. RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 14 de julho de 1899*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 4–5.
[551] Total de matrículas das diversas espécies de escolas. RIO GRANDE DO NORTE, 2010, p. 4–5. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.
[552] Matrícula e frequência de julho a dezembro de 1901. Quadro referente a alunos das cadeiras do ensino primário. Mapa 1, s. n. RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 14 de julho de 1902*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.
[553] Para matrícula e frequência das escolas públicas municipais, ver: RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 25 de março de 1902*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.

frequentes de escolas públicas — 2.042 — e com os 444 das escolas particulares, totalizam 2.486. Cabe dizer que as matrículas das particulares eram de 528 alunos no trimestre janeiro–março de 1895.

Com base na mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, o estado estava "[...] mantendo 78 cadeiras primárias, das quais tudo esperam as negligentes Municipalidades, apenas proporcional (de acordo com o Reg.) uma frequência total de 3.120 alunos para uma população avaliada em 300.000 habitantes".[554] O presidente salienta o quanto as municipalidades não supriam as necessidades de auxílio aos cofres estaduais, porém destaca que, caso se calculasse em 1.000 o número de frequentes nas escolas municipais e particulares conhecidas, o total chegaria a 4.120 alunos; uma quantidade ainda longe de suprir as necessidades da população. Pelo censo referente ao número de alfabetizados e analfabetos de todas as idades em SP, no PR e no RN, o número exato da população potiguar é de 268.273 pessoas. Logo, em 1890, 1% era alfabetizado.

A matrícula do trimestre janeiro–março de 1897 somou 2.640; a frequência, 1.940. O número geral de matriculados foi de 2.892; de frequência, 2.238. Em 1898 houve matrícula de 2.974 alunos de ambos os sexos, com 2.588 frequentes nas escolas públicas, isto é, fora as matrículas das particulares e demais escolas. Ainda em 1898, o total geral de matriculados por todas as escolas públicas foi 5.416, sendo frequentes 4.459 discentes de ambos os sexos. A diferença foi de 957 alunos.

Ao apresentar o relatório anual do movimento geral do ensino público do estado, Joaquim Ferreira Chaves disse — em mensagem — que não poderia melhorar o ensino público porque faltavam professores. Isso sugere características comuns à situação do PR, sobretudo quando há ação de fatores específicos de cada estado que podem inferir na educação. Se havia o clima frio paranaense, no RN havia o clima quente: a seca, que levou o presidente a criar duas cadeiras ou mais cadeiras no ensino primário da capital, Natal. Ao apresentar o desenvolvimento geral do ensino público oficial, a mensagem de Joaquim Ferreira Chaves declarava que "[...] a seca que assolou o interior do Estado determinou o abandono de muitas escolas por parte dos respectivos professores".[555]

As cadeiras vagas ou que vagassem seguiam determinação da lei 146, de 6 de agosto de 1900,[556] cujo art. 1° dizia que, enquanto não se reorganizasse a instrução pública sobre bases que assegurasse, na prática, uma utilidade correspondente aos sacrifícios exigidos por esse serviço, ficariam sem provisão as cadeiras do ensino primário. A mensagem presidencial

[554] RIO GRANDE DO NORTE, 1895, p. 4.
[555] RIO GRANDE DO NORTE, 1899, p. A3-1.
[556] RIO GRANDE DO NORTE. Atos do legislativo. Lei 146, de 6 de agosto de 1900. In: _____. *Decretos do governo do estado — 1900*. Arquivo Público do Rio Grande do Norte, p. 33.

informava "[...] a transferência do ensino primário às municipalidades, que, em princípio, parecia excelente, deu na prática os deploráveis resultados que todos conhecemos".[557]

Os políticos do estado buscavam meios para restaurar o regime anterior à lei 146; ou seja, fazer voltarem as cadeiras das sedes dos municípios e deixar a estes as de outros lugares; reivindicavam inspeção do ensino por intermédio dos inspetores regionais alheios aos municípios: podiam ser convidados professores diplomados noutros estados enquanto não houvesse profissional adequado para tal função no estado. As cadeiras em 1903 somavam 52, distribuídas em municípios; a matrícula geral das escolas chegava a 5.071. As municipais subvencionadas matricularam 978 alunos; as não subvencionadas, 1.002. As públicas estaduais matricularam 3.091 alunos. Em todo o estado, 4.292 alunos de ambos os sexos frequentavam a escola: 2.804 as estaduais, 674 as municipais subvencionadas e 814 as municipais não subvencionadas. O ensino particular tinha matrícula geral de 2.479 alunos — 2.055 para escolas primárias, 424 para 5 colégios — e frequência de 2.258 alunos — 1.886 nas escolas primárias, 372 nos colégios. Estas totalizavam 39 escolas particulares, 5 colégios. Tais números totalizam 7.456 matrículas e 6.438 alunos frequentes,[558] o que — cremos — dá uma medida do universo geral da evolução do ensino primário no propósito republicano de erradicar o analfabetismo.

Embora as municipalidades assumissem responsabilidades pelo ensino primário, ainda restavam muitos inconvenientes como remuneração docente precária e falta de material didático. Em mensagem, o presidente Augusto Tavares de Lyra deixa entrever as dificuldades do ensino primário, mesmo que intendências municipais abarcassem parte das cadeiras do estado, consubstanciado pela lei 146. O governo explicitava, segundo o presidente Antonio José de Mello, em primeiro lugar, "[...] a máxima conveniência [de] restaurar o regime anterior à lei de 1900, fazendo voltarem à administração do Estado as cadeiras das sedes dos municípios, ficando ás intendências a criação e custeio das de outros lugares onde, por, ora, aqueles não as pudesse manter".[559]

Com efeito, era preciso reformar a educação, e o presidente Antonio José de Mello e Souza autorizou, com a Assembleia Legislativa, a reforma de instrução pública 249, de 22 de novembro de 1907. Aos moldes da ordem política social republicana, a reforma deu "[...] especialmente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidos de

[557] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º novembro de 1907*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 9.
[558] RIO GRANDE DO NORTE, 1904, p. 13.
[559] RIO GRANDE DO NORTE, 1907, p. 10.

proficuidade".[560] Apresentava uma estrutura para a educação edificada em andaimes de uma nova escola primária: pública e republicana. Apresentava nuances de construção de uma escola urbana e moderna: o modelo que buscavam seus representantes políticos eram os grupos escolares em terras nordestinas consubstanciados como espaços com equipamento de estrutura urbana.

No dizer de Betânia de Oliveira Laterza e Elizabeth Farias da Silva, "[...] com os grupos escolares, a República brasileira tenta imprimir, via educação, a concepção de Estado moderno — com feições do nominado Estado-Nação, implícita a ela, a República".[561] As medidas iniciais concretizadas dessa reforma com preceitos de modernidade incluem decretar a criação do Grupo Escolar Augusto Severo: o primeiro de Natal. O decreto 174, de 5 de março de 1908, instituiu a instalação de, ao menos, duas cadeiras de ensino primário nessa escola, inaugurado a 12 de junho com festa cívica no bairro da Ribeira.

Com o decreto 198, de 10 de maio de 1909, esse grupo escolar passou à categoria de instituição modelar para o ensino elementar e o aprendizado das normalistas. Como disse o presidente Alberto Maranhão, "O Grupo Escolar Augusto Severo [...] serve atualmente de escola de aplicação, na qual fazem sua aprendizagem os estudantes da Escola Normal".[562] Essas ações, dentre outras, eram tentativas de organizar a educação via reforma. O decreto 178, de 29 de abril de 1908, autorizou seu funcionamento e a instalação da Escola Normal de Natal, cujo programa de formação docente se alinhava à "pedagogia moderna" e que preparou professores de ambos os sexos para atuar nos vários grupos instalados.

O Grupo Escolar Augusto Severo, alicerçado teoricamente na denominada pedagogia moderna, praticava o ensino graduado e seriado nos conhecimentos segundo o método intuitivo; tinha várias classes, sob a responsabilidade de um diretor. Essa forma de organização se tornou modelo para a rede de ensino primário do estado via decreto 198, de 10 de maio de 1909, sob os auspícios do governo de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão (1908–13). Para Araújo, "[...] o ensino primário apreendido como forma de socialização escolar modelar ganhava concretude através de uma legislação educacional imbuída de ideias pedagógicas e sociais, circunstancialmente dominantes".[563]

---

[560] RIO GRANDE DO NORTE. Lei 249, de 22 de novembro de 1907. In: _____. *Atos legislativos do governo*. 1907. Natal: Typ. d' A República, 1908, p. 5

[561] RIBEIRO, Betânia de O. L.; SILVA, Elizabeth Farias da. O Grupo Escolar de Vila Platina e a educação: variações intrínsecas sobre um prédio determinado. In: RIBEIRO, Betânia de O. L.; SOUZA, Sauloéber Társio de. *Do público ao privado, do confessional ao laico*: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: ed. UFU, 2009, p. 55–6.

[562] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 1° de novembro de 1908*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 6.

[563] ARAÚJO, 2013, p. 8.

Base legal da organização do ensino, essa reforma apresentou "[...] o primeiro grupo escolar que se estabeleceu no Rio Grande do Norte, nos moldes dos de São Paulo, confiado, desde logo, á direção de um homem competente, como o professor Benigno de Vasconcellos";[564] a regulamentação derivada da reforma "[...] traçou para o novo ensino primário seriado, normas que ainda perduram, em suas linhas gerais. [...] a nova orientação do ensino oficial [...]".[565] O governo de Antonio José de Mello e Souza e o de Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão priorizaram tal modelo escolar. Segundo Araújo, "[...] Alberto Maranhão, absolutamente aficionado pela modalidade, não titubeou, ao final de seu mandato, em levantar a voz pela permanência dos grupos escolares, enquanto escola da modernidade no Rio Grande do Norte".[566]

TABELA 22
Decretos de criação dos grupos escolares no RN (1908–25)[567]

ANO	DECRETO	CIDADE	GE
1908	174, de 5 de março	Bairro da Ribeira Natal	"Augusto Severo"
1908	180, de 15 de novembro	Mossoró	"Trinta de Setembro"
1909	189, de 16 de fevereiro	Caicó	"Senador Guerra",
1909	194, de 15 de março de	Caraúbas	"Antonio Carlos"
1909	196, de 21 de abril	Martins	"Almiro Afonso"
1909	202, de 2 de julho de	Serra Negra	"Coronel Mariz".
1909	204, de 12 de agosto	São João de Mipibú	"Barão de Mipibú".
1910	220, de 7 de maio	Vila de Goianinha – Natal	"Moreira Brandão
1910	224, de 8 de julho	Vila de Pedro Velho – Natal	"Fabrício Maranhão"
1910	225, de 8 de julho	Cidade do Jardim de Seridó	"Antonio de Azevedo"
1910	226, de 8 de julho	Vila de Papari – Natal	"Nísia Floresta"
1910	234, de 10 de novembro	Vila de Pau dos Ferros – Natal	"Joaquim Correia"
1911	243, de 4 de março	Vila de Arês – Natal	"Jacumaúma"
1911	254, de 11 de agosto	Cidade de Assú	"Tenente-coronel José Correia"
1911	255, de 19 de outubro	Cidade de Macaíba	"Auta de Souza"
1911	256, de 25 de novembro	Vila de Currais Novos- Natal	"Capitão Mor Galvão"
1911	257, de 25 de novembro	Cidade de Apodi	"Ferreira Pinto"
1911	258, de 11 de dezembro	Vila de Angicos – Natal	"José Rufino"
1912	263, de 8 de janeiro	Vila de Nova Cruz – Natal	"Alberto Maranhão"
1912	265, de 20 de janeiro	Vila de Luiz Gomes – Natal	"Coronel Fernandes"
1912	266, de 23 de março	Cidade de Ceará – Mirim	"Felipe Camarão"
1912	277-B, de 28 de novembro	Bairro do Alecrim – Natal	"Frei Miguelinho"
1913	286, de 10 de julho	Cidade de Canguaretama	"Pedro Velho"
1914	26, de 7 de dezembro	Cidade de Santa Cruz	"Quintino Bocaiúva"
1918	74, de 16 de março	Vila de Santana do Mato – Natal	"Meira e Sá".
1919	92, de 3 de abril	Vila de "Augusto Severo" – Natal	"Coronel Tito Jacome".
1923	198, de 26 de fevereiro	Cidade de Macau	"Duque de Caxias"
1925	284, de 2 de dezembro	Cidade de Lages	"Pedro II"

[564] RIO GRANDE DO NORTE. *Reforma do Ensino*. Texto comentado da lei n° 405, de 29 de novembro de 1916. Natal: Typ. d' A República, 1917, p. 3–4.
[565] RIO GRANDE DO NORTE, 1917, p. 4.
[566] ARAÚJO, Marta M. de.; PAIVA, Marlúcia M. de. Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907–1930). In: ARAUJO [et al.], 2012, p. 156.
[567] Fonte: dados provenientes de decretos de criação de grupos escolares — 1908 a 1930. RIO GRANDE DO NORTE. *Coleção de leis e decretos do Rio Grande do Norte de 1908–1930*. Arquivo Público.

A apresentação desses decretos busca clarear o novo contexto educacional com a criação do primeiro grupo escolar. Teoricamente alicerçado pela pedagogia moderna, seria regido pelo regulamento que acompanha o decreto 198, de 10 de maio de 1909,[568] mas com a finalidade central de representar a escola moderna, aquela que — diria Vago — forma "[...] cidadãos republicanos civilizados, de maneiras amaciadas, disciplinados, sadios e trabalhadores ordeiros que assim poderiam contribuir para o desejado progresso social".[569] Os grupos escolares eram discutidos com ênfase nas mensagens, como prova o número de matrículas e frequência na tabela a seguir.

TABELA 23
Número de grupos escolares, matrícula e frequência no RN (1908–30)[570]

ANO	GRUPOS ESCOLARES	MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA	TOTAL DE MATRÍCULAS	CRESCIMENTO DA MATRÍCULA
1908	2	—	—	—	—
1909	8	900	—	—	—
1910	12	1.000	—	—	—
1911	16	2.000	—	—	—
1912	23	—	2.500	—	—
1914	25	1.984	—	6.545	—
1917	26	2.617	—	—	—
1918	28	2.807[571]	—	9.978	—
1919	30	3.067	—	—	—
1920	32	3.225	2.625	—	—
1921	32	3.145	2.855	—	—
1922	31	—	12.053[572]	15.048	—
1923	—	3.357	2.733	—	—
1924	15	2.366	1.777	21.054[573]	—
1925[574]	15	2.411	1.840	18.946	11,12%
1927	18	3.249	2.381	8.860	–113,83%
1928	21	3.620	2.832	20.548	56,88%
1929	22	3.832	2.911	23.373[575]	12,08%
1930[576]	21	4.881	4.130	31.081[577]	24,79%

[568] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 198, de 10 de maio de 1909. In: _____. *Coleção de leis e decretos do Rio Grande do Norte de 1908–1930*. Arquivo Público do Rio Grande do Norte, 1909, p. 73.
[569] VAGO, Tarcisio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, 1999, p. 2.
[570] Fonte: dados provenientes de mensagens de presidentes do RN disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[571] Para o total de matrícula, grupos escolares e escolas isoladas, ver: RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente do Joaquim Ferreira Chaves de 1° de novembro de 1918*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.
[572] Número geral de frequência de todas as escolas. RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente José Augusto de Bezerra de Medeiros de 1° de novembro de 1925*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 23.
[573] ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 167.
[574] RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 24.
[575] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de 1° de outubro de 1929*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 60.
[576] RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 58.
[577] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de Faria de 1° de outubro de 1930*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 62.

Esses dados mostram a evolução do número de matriculados a partir de 1909, quando havia 900. Tal evolução revelou ampliação do número de matrículas e frequência nos grupos escolares: entre 1914 e 1920, crescimento; em 1921, redução de 80 alunos matriculados ante 1920; enquanto o número de frequentes aumentou: de 2.625 em 1920 para 2.855 em 1921 — aumento de 230 alunos. Mas os representantes políticos viam esse crescimento como pequeno, como se infere do que diz mensagem presidencial de Joaquim Ferreira Chaves de 1916: a "[...] distribuição do ensino pelos grupos escolares não tem dado, no maior número de municípios os frutos que se podiam esperar, evidenciado pelo número reduzido de matrículas, inferior a 2.000".[578]

Marcou esse período — diz Araújo — a política de governos que priorizavam as escolas isoladas. Assim, "[...] para muitos pais, por exemplo, a permanência da criança na escola pública estava restrita ao período de aquisição dos rudimentos da leitura, da escrita e dos cálculos elementares. Noutra margem, havia pais que lutavam por uma escolarização mais completa".[579] No dizer dessa autora, a escolarização primária passou por revisões que trouxeram mudanças e permanências, em especial quanto às particularidades da condição social do aluno da escola pública. Em mensagem, o presidente Joaquim Ferreira Chaves reconhece que para municípios do interior o regime vigente não era adequado porque excedia as possibilidades locais.

No período 1920–3, Antonio José de Mello e Souza assume, em seu segundo mandato — diz Araújo —, "[...] a preferência pelas escolas rudimentares".[580] Com efeito, a matrícula dos grupos não só oscilou, também caiu, bem como a taxa de frequência; afinal, havia em 1920 32 grupos escolares, que matricularam 3.225 alunos, dos quais eram frequentes 2.625. Em 1923, chegou a 3.357; ou seja, em três anos houve crescimento de 132 alunos e frequência de 2.733 — mais 108 frequentaram a escola em todo o período. Em 1922, as escolas recenseadas apresentaram estes números: 404 estabelecimentos públicos, particulares e associativas — a maioria de nível primário; 15.048 matriculados; 12.053 alunos frequentes.

Ante uma população escolar presumida em 45 mil alunos, diz o presidente Antonio José de Mello e Souza em mensagem, "[...] vê-se que apenas 33% estão matriculadas [...]. Sem dúvida haverá pequenas escolas em casas particulares, sítios e fazendas, que escaparam

---

[578] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves de 1° de novembro de 1916.* Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 21.
[579] ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 157.
[580] ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 158.

ao Censo".[581] O Censo de 1920 aponta 87,6% de analfabetos na faixa etária 7–14 anos. Mas o gráfico da população total de 1920 aponta 7% de população total alfabetizada. Segundo as análises de Araujo, "[...] no geral, a freqüência de homens e mulheres era equilibrada. Em algumas municipalidades [...], o número de mulheres era maior. Especialmente em Mossoró, com grande diferença — 956 mulheres para 702 homens".[582]

A preferência pelas escolas rudimentares permaneceu no governo de José Augusto de Medeiros (1924–7). As matrículas apontam, em 1924, a existência de 15 grupos escolares, com 63 classes, matrícula de 2.366 e frequência de 1.777 alunos. Em seis deles funcionavam cursos complementares, com isso o total geral de matriculados foi de 21.054. A matrícula, de 2.366 em 1924, chegou a 3.249 em 1927 — aumento de 883 alunos. A frequência, de 1.777 em 1924, chegou a 2.381 em 1927, com crescimento na frequência de 604 alunos.

No governo de Juvenal Lamartine de Faria (1928–30), as escolas rudimentares permaneceram na preferência. A tabela anterior mostra que os grupos escolares em 1927 passaram de 18 — com 83 classes — para 21 em 1928 — com matrícula de 3.620 e frequência de 2.832 alunos. Em 1929, havia 22, que matricularam 3.832 alunos, dos quais eram frequentes 2.911. Em todo o estado, as escolas primárias absorviam matrícula de 19.541 alunos. Em 1930, havia 21 grupos escolares — diferentemente de 1929, quando somaram 22 — cujo número de matrícula aproximado era de 4.881 alunos, com frequência diária de 4.130. A matrícula geral de 1929 chegou a 23.373 alunos, havendo crescimento em relação a 1928, quando foram matriculados 20.548, e a 1930, cujo total de matrículas foi de 31.548.

Os números indicativos de crescimento na matrícula e frequência nos grupos escolares são importantes, mas ainda estavam longe de aplacar o problema, sobretudo caso se considere que estavam distribuídos diferentemente nas escolas do estado (rudimentares, isoladas, municipais, particulares, federais, subvencionadas e não subvencionadas).

3.3.2 *Escolas primárias na municipalidade*

A municipalidade se fazia presente no cenário educacional potiguar. As matrículas das escolas públicas municipais eram frutos de um sistema misto de ensino estadual e municipal. O regulamento do decreto 18, de 30 de setembro de 1892, estabeleceu as bases em que deveria assentar o futuro educacional das escolas públicas do estado: "[...] conhecedor dos modernos processos educacionalistas, criou o sistema misto concorrendo

[581] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1° de novembro de 1922*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 20.
[582] ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 160.

o Estado e o Município para a difusão do ensino como meio de descentralizá-lo".[583] Consubstanciado pela Constituição estadual, de espírito rigidamente federalista, atribuía ao poder municipal "Criar e manter escolas de educação cívica e instrução primária gratuita".[584] A tabela a seguir mostra as cadeiras criadas e as matrículas do ensino primário no trimestre janeiro–março de 1894.

Como se pode ler, o número total de cadeiras criadas no período de janeiro a março de 1894 chegou a 33, porém cada município e cada localidade tinham especificidades quanto ao número de escolas criadas e vagas. Na capital Natal, as cadeiras criadas — três: duas masculinas, uma mista — não estavam providas; no interior, estavam providas: três cadeiras criadas para o sexo masculino em Ceará-Mirim — localidades de Muriú, Capela e Extremoz; duas para o ensino misto em Apodi, Brejo e Angicos; quatro para o ensino misto e uma para o sexo masculino em Mossoró, Sant'Anna, Macambira, São Sebastião (ao todo, cinco cadeiras); três para o sexo masculino em Goianinha, localidades de Tibáu, Espírito Santo e Piáu; quatro cadeiras — três para o sexo masculino, uma mista — em Areia Branca (localidade de Upanema, Grossos, Areia Branca, Povoação do Mel), cuja matrícula geral era de 93 alunos, sendo 80 os frequentes; uma cadeira das duas criadas em Angicos (localidade de Lages); uma cadeira provida das duas criadas em Papari, localidade de Campo de S. Anna, cuja matrícula e frequência eram de 36 alunos. De um todo de 33 cadeiras, 19 estavam providas.[585]

TABELA 24
Demonstrativo das cadeiras do ensino primário pelas intendências municipais do RN (jan.–mar. 1894)[586]

ANO	TOTAL DE CADEIRAS	MASCULINO	FEMININO	MISTA
1894[587]	33	19	1	13
1896[588]	32	18	2	12
1898	48	30	10	8
1907	46	—	—	—

[583] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 14 de julho de 1900*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 2.
[584] RIO GRANDE DO NORTE. *Constituição política de* 1892. Natal: Typ. d'A República, 1892, p. 19.
[585] Sobre o mapa demonstrativo de cadeiras conhecidas do ensino primário criadas pelas intendências municipais com declaração de matrícula e frequência no trimestre janeiro–março de 1894, ver: RIO GRANDE DO NORTE, 1894, mapa 6, s. p.
[586] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes do RN. Quadro demonstrativo de matrículas e frequências no trimestre janeiro–março de 1894. Mapa 6, s. n. Secretaria da Instrução Pública do Estado, 14 de junho de 1894. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[587] Para matrícula, frequência e número de cadeiras municipais criadas no trimestre janeiro–março de 1894, ver: RIO GRANDE DO NORTE, 1894, mapa 6, s. p.
[588] RIO GRANDE DO NORTE, 1897, p. 8.

TABELA 25
Demonstrativo de matrícula do ensino primário pelas intendências municipais do RN (1896–1907)[589]

ANO	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	MATRÍCULA TOTAL	FREQUÊNCIA TOTAL
1896	949	420	—	—
1898	1.920	1.419	5.416	4.459
1903[590]	1.980	1.488	5.071	4.292
1907	1.766	1.354	—	—

Em 1907, havia 46 cadeiras municipais e 1.766 matriculados, com frequência média de 1.354 alunos. A diferença entre matrícula e frequência foi de 412 alunos. A Tabela 25 apresenta números de matrículas do ensino primário da municipalidade.

Em 1896, as escolas municipais eram em número de 32, providas e distribuídas pelas localidades de Natal (três), Assú (quatro), Macaíba (uma), Mossoró (sete), Ceará Mirim (uma), Martins (uma), Triunfo (duas), Luis Gomes (uma), Serra Negra (uma), Porto Alegre (uma), Santo Antonio (uma), Jardim de Angicos (uma), Jardim (uma), Angicos (duas), Goianinha (três), Pau dos Ferros (duas). Dessas cadeiras, 18 eram para o sexo masculino, 2 para o feminino e 12 mistas, com matrícula de 949 alunos e frequência de 420. Frequência esta anterior à circular de 3 de março de 1897 e encaminhada aos delegados escolares e presidentes de intendências municipais pedindo informações sobre o funcionamento das escolas municipais. Com esse procedimento, aguardavam-se dados mais precisos quanto ao ensino municipal.

Em 1898, o município tinha 48 escolas municipais, 30 para o sexo masculino, 10 para o sexo feminino e 8 mistas. A matrícula era de 1.920 alunos, com frequência de 1.419 — sendo a diferença entre uma e outra de 501 alunos — 35,30%. Para Araújo, [...] "no cumprimento da equalização das oportunidades educacionais valeram-se do sistema misto Estado e município para o financiamento da educação escolar primária".[591] O total de matrículas para as categorias de escolas somava 5.416 alunos e frequência de 4.459. A diferença foi de 957 alunos.

Em 1899, o Congresso Legislativo votou a lei 131, de 13 de setembro, que passava para os municípios as cadeiras vagas de instrução primária e as que fossem vagando. Conforme esclarece o presidente Alberto Maranhão,

[589] Fonte: dados oriundos de mensagens de presidentes do RN disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[590] Sobre matrícula e frequência das escolas públicas municipais, verificar: RIO GRANDE DO NORTE, 1904. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.
[591] ARAÚJO; PAIVA, 2012, p. 153.

> [...] a permanecer essa lei, o ensino primário ficará dentro de certo prazo, a cargo dos municípios. E muito cedo ainda para, para adiantar juízo sobre essa disposição legislativa. A experiência mostrará se o Congresso andou ou não bem avisado. [...] certo que a lei 131 precisará necessariamente de retoques.[592]

Também foram providas. pelas intendências municipais nos termos do decreto 111, de 13 de dezembro de 1899, as cadeiras para o sexo masculino na cidade de Caicó e nas vilas de Goianinha, Flores, Taipú, Sant' Anna de Mattos, Serra Negra, Cuitezeras e São Gonçalo; e cadeiras para o sexo feminino das vilas do Triunfo e Jardim. No entanto, em virtude da lei 146, de 6 de agosto de 1900[593] e que previa a criação e o provimento de escolas para as intendências municipais, a matrícula dessas cadeiras eram de 615 alunos no trimestre de janeiro a março de 1902 e uma frequência um pouco menor, segundo mensagem do Presidente Alberto Maranhão.[594]

Esse auxílio competia ao Tesouro, como define o art. 2° da lei 146: "[...] o Tesouro abonará, por cada uma delas, em prestações trimestrais a quantia de 600$000 por ano".[595] Com esse auxílio, o estado não gastaria com manutenção das escolas. (Essa situação se assemelha ao caso do PR, com as subvenções às particulares.) Em mensagem, o presidente Augusto Tavares Lyra reconhece que, "[...] na maioria dos Municípios os professores vivem apenas da subvenção de 600$000 anuais que o Estado lhes proporciona, sem que lhes seja pago o ordenado a que tem direito".[596] As escolas municipais incluem as subvencionadas pelas municipalidades e as municipais não subvencionadas, não mantidas pelo estado (TAB. 25).

TABELA 26
Matrícula e frequência de escolas subvencionadas e favorecidas pelo estado do RN (1917–30)[597]

ANO	SUBVENCIONADAS	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	CRESCIMENTO DE MATRÍCULA
1917	42	1.564	1.290	—
1924	65	3.732	2.655	58,09%[598]
1925[599]	82	4.995	3.880	25,28%
1926	49	2.935	2.143	–70,18
1927	38	2.708	2.242	–8,38%
1928	45	3.407	2.872	20,51%
1929	—	4.092	3.068	16,73%
1930	—	4.475	3.900	8,55%

[592] RIO GRANDE DO NORTE, 1900, p.S4-1.
[593] RIO GRANDE DO NORTE. Lei 146, de 6 de agosto de 1900. In: _____. *Decretos do governo do estado —1900*. Natal, Arquivo Público, Atos do Legislativo, 1900, p. 33.
[594] RIO GRANDE DO NORTE, 1902, p. 4.
[595] RIO GRANDE DO NORTE, 1900, p. 33.
[596] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Augusto Tavares de Lyra de 14 de julho de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[597] Fonte: dados oriundos de mensagens de presidentes do RN disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[598] Total de número de matrícula 1.564 – 3.732 = 2.168 x 100 dividido por 3.732 = 58,09%.
[599] RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 24.

Dos dados apresentados pelas intendências municipais, verifica-se que em 1917 havia 42 escolas municipais subvencionadas com frequência de 1.290 alunos; nas particulares, 2.669; nas municipais, das 27 circunscrições, havia 68 escolas, com matrícula de 2.084 alunos; nas subvencionadas, matrícula de 1.564, com o total de 6.317 alunos. Esses números não incluíam os dos grupos escolares: 2.617 alunos matriculados em 1917 — matrícula menor que a das demais escolas. Isso pode ser constatado no quadro de matrícula e frequência dos grupos escolares: se compararmos o movimento das escolas municipais com o dos grupos em 1917 e 1924–30, verificamos movimentação discente; o que se justifica pela política governamental de cada presidente: cada um priorizava a escola que julgava eficiente: Antonio José de Mello e Souza e Alberto Frederico de Albuquerque Maranhão priorizavam os grupos escolares; os outros governantes — segundo Araújo — focaram nas demais categorias — isoladas, rudimentares.[600]

A preferência por escolas distintas se refletia nas matrículas. No ano de 1924 havia 65 escolas subvencionadas, com matrícula de 3.732 e frequência de 2.655. Havia 10.957 alunos em todas as escolas primárias. Nos grupos escolares — 15, com 63 classes —, a matrícula foi de 2.366 alunos — sendo a diferença entre eles de 1.366 alunos ou 57,73%. O número de matrículas em escolas municipais se sobressaía relativamente aos grupos escolares, exceto em 1927, quando estes matricularam 3.249 alunos e as municipais subvencionadas, 2.747. A diferença foi de 502. Nos demais anos selecionados, verificou-se um número menor de matrícula e frequência nos grupos escolares ante o das escolas municipais subvencionadas.

Segundo mensagem do presidente Juvenal Lamartine de Faria,[601] em 1928 o estado subvencionou 53 estabelecimentos de ensino: 6 secundários, 1 de preparação profissional, 1 de educação especial e 45 de instrução primária, localizados na capital e em municípios interioranos. O quadro das escolas não subvencionadas mostra que em 1925 havia 214 escolas que não recebiam auxílio estadual e tinham matrícula de 5.572 e frequência diária de 4.350. Em 1927 havia 18 grupos escolares — com 83 classes — e 24 escolas isoladas — com matrícula de 1.142 e frequência de 839 alunos. Ainda faziam parte do cenário potiguar 34 escolas rudimentares com matrícula de 1.761 alunos e frequência de 1.389. E mais 38 escolas subvencionadas com matrícula de 2.708 e frequência de 2.242 alunos.

---

[600] ARAÚJO, 2012, p. 155–69.
[601] RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p. 23.

TABELA 27
Número de escolas não subvencionadas pelo RN (1925–30)[602]

ANO	ESCOLAS	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	AUMENTO NA MATRÍCULA
1925	214	5.572	4.350	—
1928	192	6.587	5.563	15,40%
1929	—	6.634	5.041	0,70%
1930	181	7.443	6.155	10,86

TABELA 28
Número de escolas municipais, matrícula e frequência no RN (1914–30) [603]

ANO	ESCOLAS	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	AUMENTO DA MATRÍCULA
1914	54	1.949	—	—
1917	68	2.084	1.716	6,47%
1922	60	—	—	—
1925	52	—	—	—
1928	34[604]	1.316	1.069	—
1929	8	1.373	961	4,15%
1930	59	4.066	3.375	66,23%

Em 1928, o número de escolas caiu de 214 para 192 — redução de 22. Mesmo com declínio de escolas não subvencionadas, sua matrícula cresceu: de 5.572 em 1925 para 6.587 alunos — 1.015 a mais (15,4% de aumento); também aumentou a frequência de 1.213 alunos — 21,80%. Em 1928, as escolas primárias haviam matriculado um todo de 20.548 alunos. Mensagem presidencial desse ano informa que existiam "[...] 2 escolas–modelo, 19 grupos escolares propriamente ditos, 15 dos quais com classes complementares, 23 escolas reunidas, 59 escolas rudimentares, 2 estabelecimentos de ensino federal (ensino primário e profissional)".[605] Além dessas, havia "[...] 2 escolas primárias federais, junto a estabelecimentos do Ministério da Agricultura, 34 escolas municipais, 53 subvencionadas e 192 não subvencionadas".[606]

Em 1929, o total de matrículas chegou a 6.634 — o aumento ante 1928 fora de 47 matrículas; mas a frequência diminuiu, em 522 alunos. De 1929 para 1930, o total aumentou em 809 alunos, ante uma frequência maior de 1.114. Assim, mesmo com a supressão de 33 escolas, no período 1925–30 houve aumento numérico de matrícula e frequência.

Eis o aparato da instrução primária municipal segundo o serviço de estatística escolar: os 37 municípios que dividem o estado reuniam 54 escolas primárias em 1914, com 1.949 matriculados; as particulares somavam 198, com matrícula de 4.596 alunos. Os grupos

[602] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes do RN disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[603] Fonte: dados oriundos de mensagens de presidentes do RN disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[604] A mensagem desse ano informa que os dados estão incompletos. RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p. 23.
[605] A mensagem diz que os dados estão incompletos. RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p. 25.
[606] A mensagem informa que os dados não estão completos. RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p. 25.

escolares — 25 — abarcaram 1.984 alunos matriculados pelo estado. Para o presidente Joaquim Ferreira Chaves, "[...] vê-se que é impossível a este [ao estado] prover, por si só, dentro dos recursos financeiros, a todas as necessidades da instrução".[607] A tabela apresenta, em 1917, 68 escolas municipais com matrícula de 2.084 e frequência de 1.716 alunos: aumento de 135 alunos ante 1914.

TABELA 29

Número de matrícula, frequência e cadeiras particulares do RN (jan.–mar. 1894)[608]

MUNICÍPIO	LOCALIDADE	CADEIRAS	MASCULINO	FEMININO	MISTAS	MATRÍCULA GERAL	FREQUÊNCIA GERAL
Macaíba	Macaíba	2	—	—	1	30	30
Mossoró	Mossoró	1	—	—	1	38	30
Natal	Natal	10	3	6	1	120	101
Triunfo	Triunfo	1	1	—	—	21	21
Areia Branca	Areia Branca	1	1	—	—	48	48
Sta. Cruz	Santa Cruz	1	1	—	—	18	18
Touros	Boa Cica	1	1	—	—	29	20
Patú	Esperança	4	4	—	—	80	71
—	Outeiro	—	—	—	—	—	—
—	Cateira	—	—	—	—	—	—
—	Trairas	—	—	—	—	—	—
Currais Novos	Cascavel	1	1	—	—	10	10
Total		22	13	6	3	394	349

3.3.3 *Expansão das escolas particulares*

O movimento do quadro das escolas particulares mostra que a escola pública necessitava de auxílio da iniciativa privada, que se empenhava na expansão escolar. Em 1894, o número de cadeiras criadas se concentrava na capital: dez — três para o sexo masculino, seis para o feminino e uma para o ensino misto. O número de matrículas se sobressaía entre os alunos; mas em Natal prevaleciam escolas para meninas: seis — para meninos havia três. O documento não apresenta o total de matrículas especificado para alunos e alunas, mas o número de cadeiras criadas suscita questionamento: por que mais escolas para as alunas? Essa preponderância de escolas para o sexo feminino singularizou essa época.

---

[607] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de Joaquim Ferreira Chaves de 1º de novembro de 1914*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 29.

[608] Fonte: dados provenientes do quadro de resumo da matrícula e frequência das cadeiras particulares conhecidas no trimestre de janeiro–março de 1894 — Secretaria da Instrução Pública do Estado, 14 de junho de 1894. RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão de 14 de julho de 1894*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, mapa 5, s. n.

O número total de matrículas deixa entrever pouca variação na relação entre alunos matriculados e frequentes. Em algumas escolas, a frequência chegava a se equiparar à matrícula. No geral, de 394 alunos matriculados, 349 frequentavam a escola — a diferença é de 12,89% (45 alunos). As escolas particulares abarcavam discentes de localidades diferentes no trimestre janeiro–março de 1894.

Embora as escolas particulares não enviassem mapas à Secretaria de Instrução Pública segundo mensagem de presidente,[609] era conhecida a existência delas em todos os lugarejos do estado. A matrícula somava, em 1895, 528 alunos, divididos em escolas para meninos, para meninas e mistas; a frequência era de 444 alunos — diferença de 84 alunos. Em 1896, a mensagem de Joaquim Ferreira Chaves Filho declarou que, "[...] dos dados colhidos até hoje posso apenas informar com segurança o que se refere á Capital, onde existem 18 escolas particulares em boas condições higiênicas, das quais duas são noturnas".[610]

TABELA 30

Número de matrícula e frequência de escolas particulares do RN (jan.–mar. 1895–1930)[611]

ANO	CADEIRAS	MATRÍCULAS	FREQUÊNCIA	MATRÍCULA GERAL (ESCOLA PRIMÁRIA)	FREQUÊNCIA GERAL (ESCOLA PRIMÁRIA)
1895[612]	14[613]	528	444	—	—
1896	18	—	—	—	—
1898	22	522	452	5.416	4.459
1900[614]	—	1.850	1.700	—	—
1903	39	2.479	2.258	5.071	4.292
1914	198	4.596	—	—	—
1917	94	2.669	—	—	—
1922	224	—	12.053	15.048	—
1925	214[615]	5.572	4.350	18.946	—
1928	192[616]	6.587[617]	5.563	20.548	—
1929	283[618]	6.634	5.041	23.373	—
1930	181	7.443	6.155	31.081	—

[609] RIO GRANDE DO NORTE, 1897, p. 7.
[610] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 15 de julho de 1896*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 4.
[611] Fonte: dados oriundos do quadro demonstrativo de matrícula e frequência das escolas particulares no trimestre janeiro–março de 1895 — Secretaria da Instrução Pública do Estado, 1º de julho de 1895. Mensagem do Presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão. RIO GRANDE DO NORTE, 1894, mapa 2, s. n.
[612] Os dados de matrícula e frequência de 1895 são referentes ao trimestre janeiro–março de 1895. RIO GRANDE DO NORTE, 1895, mapa 2, s. n.
[613] Os dados referentes ao número de cadeiras foram encontrados em: LIMA, Nestor. *Um século de ensino primário*. Natal: Typ. d'A República, 1927, p. 138.
[614] Matrícula referente ao semestre julho–dezembro de 1900. RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 14 de julho de 1901*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 5.
[615] Número de escolas particulares não subvencionadas pelo estado. RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 23.
[616] Escolas particulares não subvencionadas. RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p.24.
[617] Número de escolas particulares não subvencionadas pelo Estado. RIO GRANDE DO NORTE, 1929, p. 60.
[618] Escolas particulares não subvencionadas. RIO GRANDE DO NORTE, p. 55.

Em 1898 havia 22 cadeiras: 10 em Natal, 2 em Ceará-Mirim, 3 em Jardim, 3 em Mossoró, 1 em Goianinha, 2 em São Gonçalo e 1 em Jardim de Angicos. As matrículas eram de 522 alunos, mas os frequentes eram 452 nas escolas particulares. Mesmo com acréscimo de 8 escolas — de 14 em 1895 passaram a 22 —, o número de matrículas diminuiu, enquanto o número de alunos frequentes aumentou. A matrícula total de 1898 nas diversas categorias de escolas chegou a 5.416 alunos, dos quais eram frequentes 4.459 — diferença de 957. Embora tenha havido discrepância entre o número de matriculados e o de frequentes, o presidente informava que, "[...] em virtude da Lei n°. 113, de 5 de agosto de 1898, foram criadas duas cadeiras do ensino primário na Capital Natal, sendo uma para cada sexo".[619]

Em 1900, enquanto o número de matriculados chegou a 1.850, o de alunos frequentes chegou a 1.700; isto é, a diferença foi de 150 alunos. O presidente Alberto Maranhão disse em mensagem que eram mais de mil os alunos matriculados e que a frequência nunca era inferior a 800 alunos.[620] Havia escolas particulares em Natal distintas, como a escola noturna de Zozimo de Oliveira Fernandes, a de Anna Souto Lima, a de Petronilla Camara de Leiros e a de Maria de Oliveira Hurly. Chegou a 800 o número de matriculados em todas elas no semestre julho–dezembro de 1900, com frequência quase igual. Talvez por isso Alberto Maranhão afirmasse em mensagem que "[...] o ensino particular existe, com aproveitamento e em grande escala em quase todos os municípios do Estado, e em vista dos dados colhidos, tivemos no mesmo semestre, uma matrícula de 1.850 alunos com uma freqüência de 1.700".[621]

Em 1914, o cenário potiguar ostentava 198 escolas particulares, com matrícula de 4.596 alunos. Em 1917, havia 94, que matricularam 2.669 crianças. Ocorreu redução de 1.927 matrículas e 104 escolas (72,19%). Enquanto isso, 26 grupos escolares matricularam 2.617 alunos e as 42 escolas subvencionadas pelo estado, 1.564, com frequência de 1.290 alunos. Isso indica circulação discente entre as categorias de escola. É provável que a reforma da educação primária — lei 249, de 22 de novembro de 1907 —, conduzida por Antonio José de Mello e Souza, tenha contribuído para essa marcha. O governo Joaquim Ferreira Chaves Filho preferiu as escolas isoladas, num contexto de oscilação entre matrícula e frequência em escolas particulares.

Em 1925, as escolas particulares somavam 214, com matrícula de 5.572 alunos, sendo frequentes 4.350; em 1928, 192 delas matricularam 6.587 alunos, dos quais 5.563 eram alunos frequentes. Em três anos, a diferença foi de menos 22. Nas matrículas, houve diferença

[619] RIO GRANDE DO NORTE, 1899, p. 5.
[620] RIO GRANDE DO NORTE, 1900, p. 6.
[621] RIO GRANDE DO NORTE, 1901, p. 5.

de 1.024 alunos, enquanto a frequência foi de 1.213 alunos — 18,40%. Em 1929, o número de escolas particulares aumentou em 32,15% ante 1928: de 192 para 283 (a mais 91); também o número de matrículas aumentou, em 47 alunos, enquanto a frequência de 5.041 alunos foi inferior à de 1928, 5.563 — decréscimo de 522 alunos. Em 1930, se comparado com 1929, a queda no número de escolas foi de 283 para 181 (102). Ainda assim, houve acréscimo de 809 alunos matriculados e de 1.114 alunos frequentes.

Podemos inferir que as escolas particulares contribuíram para manter e ampliar os níveis de matrícula e frequência escolar, valendo-se de um "[...] número crescente de crianças analfabetas [...] e, consequentemente, como antídoto desse problema social, [para as quais] a escolarização primária da modernidade trazia justificativas teóricas".[622] Aí se incluem escolas isoladas e rudimentares, cujos programas de estudos eram mais reduzidos que os do grupo escolar. O governo de Antonio José de Mello e Souza preferiu as escolas rudimentares. Prova isso, segundo Araújo, "[...] o aumento de escolas isoladas (cidades menores) e a multiplicação de escola primária de modalidade rudimentar (bairros operários, localidades distantes e sítios) [...]" entre 1920 e 1923.[623] Além disso, o Departamento de Educação expediu em abril de 1925 o ato normativo que prescrevia a observância do regimento interno, de programas e de horários para as escolas rudimentares — fixas, ambulantes e noturnas — subvencionadas pelo estado.[624]

TABELA 31
Número de escolas rudimentares e de matrícula no RN (1921–30)[625]

ANO	ESCOLAS RUDIMENTARES	NÚMERO DE MATRÍCULA	NÚMERO DE FREQUÊNCIA	CRESCIMENTO DE MATRÍCULA
1921	22	646	—	—
1923	—	2.723	2.137	—
1924	90	3.378	2.485	19,39%
1925	107	4.526	3.174	25,36%
1928[626]	59	3.264	2.493	38,66%
1929	118	5.091	3.839[627]	35,88%
1930	128	5.981	4.700	14,88%

[622] ARAÚJO, 2012, p. 165.
[623] ARAÚJO, Marta M. de. A criança, educação de escola (São Paulo e Nordeste do Brasil, 1890–1930). In: SOUZA, Rosa F. P.; SILVA, Vera L. G.; SÁ, Elisabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a escola graduada (*1870–1930*). Cuiabá: ed. UFMT, 2013, p. 220.
[624] RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regimento interno das escolas rudimentares.* Ato do dia 3 de abril de 1925. Natal: Typ. d'A República, 1925, p. 3.
[625] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes do RN (1890–1930) disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[626] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de Faria de 1º de outubro de 1928*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 23.
[627] RIO GRANDE DO NORTE, 1929, p. 60.

O regimento instituía o art. 1º, onde se lê que "O ensino primário rudimentar será ministrado, em todo o território do Rio Grande do Norte, com programas reduzidos e material escolar e pedagógico diminutos nas escolas rudimentares, que poderão ser fixas, ambulantes ou noturnas". Eram classificadas em fixas e ambulantes e criadas em bairros, povoados ou fazendas onde a população analfabeta fosse superior a 50%. O art. 2º diz que "As escolas rudimentares diurnas serão sempre mistas salvo quando o Governo do estado resolver criar, em determinada localidade, uma para cada sexo". O documento frisou que as escolas rudimentares poderiam funcionar como ambulantes por períodos ou ciclos completos de cinco meses; seria efetivada de 1º de fevereiro a 15 de junho numa localidade; noutra, de 1º de julho a 19 de novembro. No art. 3º se lê que

> O período ou ciclo de funcionamento poderá ser mudado pelo diretor do Departamento de Educação, conforme a conveniência do ensino, em dada localidade. [...] Havendo grande número de alunos matriculados, ou grande população escolar, o diretor do Departamento de Educação poderá mandar que o professor faça um ou mais ciclos em um mesmo lugar.

A mensagem do presidente[628] esclarece que em 1921 foram criadas 22 escolas rudimentares, quase todas funcionando regularmente, com uma frequência média de trinta alunos, o que significa que mais de 600 crianças norte-rio-grandenses estavam adquirindo a instrução — embora modestamente. Aquelas já providas tinham número de matriculados de 646 alunos. A frequência da população escolar dessa categoria de escola incluía, também, crianças de localidades mais afastadas, que não podiam frequentar os grupos escolares, até pela falta de vestimenta que as convenções sociais exigiam nas cidades e vilas mais adiantadas. Essa alusão ao vestuário "[...] leva-nos a lamentar que ainda não estejam criadas em todos os grupos as caixas escolares, previstas pela lei do Ensino, e cujo objetivo principal seria exatamente fornecer aos mais pobres a roupa e os livros, que a sua pobreza não lhes permite adquirir".[629]

Em 1923, as escolas rudimentares matricularam 2.723 alunos, dos quais eram frequentes 2.137. O número de matrículas era quatro vezes maior que em 1922 — 646 alunos. O quadro de matrícula e frequência das escolas rudimentares mostra o crescimento de uma e de outra. Em mensagem, José de Mello e Souza esclarece que, "[...] em grande número de municípios ainda a população não se compenetrou das vantagens do ensino seriado, como os grupos deveriam ministrar, e prefere escolas mais sumárias como as rudimentares".[630] Um

---

[628] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º de novembro de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 22–32.
[629] RIO GRANDE DO NORTE, 1921, p. 24.
[630] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º de novembro de 1922.* Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 21

ano depois, diria que, "[...] em compensação nas cidades, [...] há um certo número de alunos que desejariam obter, sem sair da sua localidade, uma instrução mais desenvolvida, necessidade que ao poder público cumpre solicitadamente atender".[631]

Nesse mesmo período, os grupos escolares haviam matriculado 3.357 alunos, dos quais eram frequentes 2.733. Nas escolas rudimentares, a matrícula era de 2.723 alunos e a frequência, de 2.137. A diferença entre a matrícula do grupo escolar e a das escolas rudimentares era de 634 alunos, embora o número de frequentes fosse maior em 596 alunos nos grupos. Segundo mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza, o "[...] resultado das escolas rudimentares pode-se dizer, usando de uma frase vulgar, que excedeu a expectativa. Basta lembrar que em muitas delas a frequência diária é superior a 40, havendo algumas até com freqüência de 50 a 60 alunos".[632] A mesma mensagem apresenta a escola de Almino Affonso, no município de Patú, que tinha matriculado 97 alunos, dos quais 70 a frequentavam.

Porém, verificamos que em 1925 o número de escolas rudimentares cresceu ante o de 1924: passou a ser 107 — em 1924 era de 90; acréscimo de 17 escolas. A matrícula aumentou de 3.378 em 1925 para 4.526 — aumento de 1.148 alunos, com frequência, também superior, de 689 alunos. Houve aumento de 25,36% nas matrículas das escolas rudimentares ante as dos grupos escolares.

Em 1928, durante o governo de Juvenal Lamartine de Faria, segundo Araújo, a educação primária,

> [...] embora sem obrigatoriedade, em virtude da profícua demanda por matrícula, frequência elevada e regularidade de inspeção técnica, estaria, doravante, beneficiando inaugurações e restaurações de edifícios escolares. [...] [Houve] conversão de escolas rudimentares em grupos escolares e igualmente de escolas isoladas em escolas reunidas, ampliação dos grupos escolares com classes de cursos complementares e provimento de material didático.[633]

Com efeito, o quadro de matrícula e frequência das escolas isoladas e reunidas certificam, em 1928, 23 reunidas, que matricularam 1.841 alunos, dos quais eram frequentes 1.431. Em 1930, esse número se amplia para 31, assim o de matrícula passa a 3.046 e o de alunos frequentes, a 2.526. Houve crescimento de 39,88% em relação à matrícula de 1929, que era de 1.831, e a frequência, que era de 1.372 alunos.

---

[631] RIO GRANDE DO NORTE, 1922, p. 21.
[632] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º de novembro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.
[633] ARAÚJO, 2013, p. 221.

De 1928 a 1930, as escolas rudimentares aumentaram o número de matrícula e frequência relativamente às reunidas e aos grupos escolares. Em 1928, somavam 59, que matricularam 3.264 alunos, sendo frequentes 2.493; em 1929, havia 118, e a matrícula era de 5.091, enquanto os alunos frequentes somavam 3.839 — a diferença de um ano para outro foi de 1.827; diferença de 1.346 alunos a mais para as escolas rudimentares, isto é, 35,88%.

Os grupos escolares em 1928 eram 21, com matrícula de 3.620 e frequência de 2.832 alunos. As escolas rudimentares tinham matrícula de 3.264 alunos e frequência de 2.493. Se compararmos, no mesmo período, o número de matrícula de escolas rudimentares, verificamos diferença de 356 alunos a mais e frequência maior de 339 nos grupos do que em escolas rudimentares. Constatamos diante dos documentos analisados que as escolarizações primárias na modalidade dos grupos escolares foram crescentes.

Em 1929 ocorreu o inverso: aumentou a matrícula nas escolas rudimentares para 5.091 e a frequência para 3.839; enquanto os grupos escolares matricularam 3.832 alunos, dos quais foram frequentes 2.911. A diferença foi de 1.259 alunos matriculados a mais e de 928 frequentes. Os grupos cresceram 12,08% em 1929; as escolas rudimentares, 35,88%. Em 1930, havia 128 escolas rudimentares, que matricularam 5.981 alunos, sendo frequentes 4.700; aumentaram em dez as suas unidades ante 1929, enquanto a matrícula aumentou em 890 alunos e a frequência, em 861. O crescimento das escolas rudimentares em 1930 foi de 14,88% a mais que em 1929. Assim, se foi crescente a escolarização primária nas categorias dos grupos escolares, então foram predominantes as escolas rudimentares.

Em 1930 havia 21 grupos escolares, com matrícula de 4.881 e frequência de 4.130 alunos. A matrícula de todas as escolas primárias do estado somou 31.081 alunos. Disso podemos concluir que as escolas rudimentares indicam a expansão maior destas do que dos grupos escolares e das escolas isoladas e reunidas. Apresentaram um movimento crescente de escolarização no estado que incidiu, aos poucos, também nos grupos escolares e nas escolas reunidas.

TABELA 32
Número de escolas reunidas matrícula e frequência no RN (1924–30)[634]

ANO	ESCOLAS REUNIDAS	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	CRESCIMENTO DEMATRÍCULA
1924[635]	—	1.481	—	—
1925	—	1.442	—	—
1926	—	1.150	—	—
1927	—	1.142	—	—
1928	23	1.841	1.431	—
1929	19	1.831	1.372[636]	–0,54%
1930	31	3.046	2.526	39,88%

[634] Fonte: dados advindos das mensagens de presidentes do RN (1924–1930) disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[635] RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p. 23.
[636] RIO GRANDE DO NORTE, 1929, p. 60.

TABELA 33
Número de escolas isoladas, de matrícula e frequência no RN (1924–30)[637]

ANO	ESCOLAS ISOLADAS	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	CRESCIMENTO DE MATRÍCULA
1924	36	1.481	1.116	
1925	36	1.442	1.148	2,70%
1926	—	1.150	1.103	–25,39%
1927	24	1.142	839	0,70

As escolas reunidas em 1928 somavam 23 (algumas eram antes isoladas), tinham 46 classes comuns e matricularam 1.841 alunos, dos quais foram frequentes 1.431 — diferença de 410. Uma comparação de 1928 com 1929 mostra diminuição no número de escolas reunidas: de 23 para 19; assim como no de matrículas: 10 alunos a menos em relação a 1928. A frequência de 1929 diminuiu em 59 alunos (–0,54%). Em 1930, as escolas reunidas somaram 31, com matrícula de 3.046 e frequência de 2.526 alunos — a diferença entre uma e outra foi de 520 alunos. As matrículas aumentaram em 1.215 alunos ante 1929; igualmente, a frequência aumentou em 1.154 alunos — 39,88% de crescimento entre 1929 e 1930.

Segundo mensagem do presidente José Augusto de Bezerra de Medeiros,[638] em 1924 as escolas isoladas somavam 37 unidades, assim distribuídas: Currais Novos, duas na sede; Acari, duas na sede; Apodi, duas na sede; Jardim do Seridó, duas na sede; São Gonçalo, duas na sede e duas em Parelhas; Papari, duas na sede; Ares, duas na sede; Pedro Velho, duas na sede; Taipú, duas na sede; Angicos, duas na sede; Santa Ana, duas na sede; Areia Branca, duas na sede; Augusto Severo, duas na sede; Pau dos Ferros, duas na sede; São Miguel, duas na sede; Luiz Gomes, duas na sede; Serra Negra, duas na sede; Porto Alegre uma. Porém, a de Porto Alegre não funcionou em 1924, daí ser real o número de 36 escolas isoladas nesse ano.

Essas escolas matricularam 1.481 alunos, dos quais eram frequentes 1.116. A média mensal de matrícula foi de 1.438 alunos; enquanto o porcentual de frequência sobre a matrícula foi de 77%. Em 1925, a quantidade de escolas isoladas não mudou, mas caiu em 39 alunos o número de matriculados ante o ano anterior, enquanto o total de alunos frequentes aumentou em 32 alunos — 2,70% ante 1924. Isso demonstra a circulação dos alunos nas escolas reunidas, rudimentares e grupos escolares. Em 1926, o total de matrículas diminuiu em 292 alunos se comparado com o de 1925; a frequência, em 45 alunos (–25%). De 1924 a 1930, as matrículas nas escolas isoladas diminuíram em 339 alunos. Segundo Araújo, no governo de José Augusto Bezerra de Medeiros (1924–7), dada a "[...] primazia conferida ao

[637] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes do RN (1924–30) disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.
[638] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente do José Augusto de Bezerra de Medeiros de 1º de novembro de 1924*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 39–40.

combate perseverante do analfabetismo da população, programou-se uma reforma sócioeducativa que levou a adiante a ampliação de salas de aulas dos grupos escolares [...] [e] o aumento de escolas isoladas (cidades menores)".[639]

Em 1925, foram elaborados os regimentos internos[640] segundo os quais deveriam ser observados os programas e horários organizados pelo Conselho de Educação para escolas isoladas, mistas e aquelas para alunos e alunas mantidas pelo estado e dependentes do Departamento Estadual de Educação. Em 1925 foram elaborados os regimentos internos para todas as categorias de escola primária. Tais documentos mudaram o tempo letivo prescrito pelo documento anterior — lei 405, de 29 de novembro de 1916, cujo art. 97º diz que "As aulas das escolas isoladas iniciavam em 1º de fevereiro [e iam até] a 30 de novembro". Pelo Regimento Interno das Escolas Isoladas — ato 46, de 18 de abril de 1925, art. 11º —, "As aulas das escolas isoladas abrir-se-ão a 1º de fevereiro e encerar-se-ão a 19 de novembro, respeitando os domingos e feriados legais" (assim como no art. 103). O documento instituía, no art. 13, que "As aulas das escolas isoladas funcionarão em todos os dias úteis durante quatro horas, pelo menos, devendo haver um intervalo de meia hora entre o primeiro e o segundo tempo do horário respectivo".

Mesmo com as irregularidades apresentadas em 1930 na situação educacional do estado, os presidentes viam com ânimo a matrícula crescente e uma frequência aceitável nas diferentes modalidades de escola. Compunham o cenário educacional as escolas primárias federais — quatro em 1928 e 1929 —, que matricularam, em 1929, 52 alunos, sendo 43 frequentes. O porcentual de frequência sobre o de matrícula foi de 62%. No ano de 1930, em vez de quatro, eram duas federais, cuja matrícula somava 31 alunos, assim como 31 eram os alunos frequentes. A Tabela 34 mostra o trajeto percorrido dos grupos escolares de SP, PR e RN em 1927, ano que permite apresentar dados para esses três estados.

TABELA 34
Síntese numérica do movimento de grupos escolares (1927)[641]

ESTADO	GE	MATRÍCULA
São Paulo	294	177.237
Paraná	50	14.238
Rio G. Norte	18	3.249

[639] ARAUJO, 2013, p. 220.
[640] RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Ato do dia 3 de abril de 1925* — Regimento Interno das Escolas Rudimentares. Natal: Typ d'A República, 1925, p. 3; RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Ato 46, de 18 de abril de 1925* — Regimento Interno das Escolas Isoladas. Natal. Typ d'A República 1925, p. 4; RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Ato 51, de 15 de maio de 1925*, Regimento Interno dos Grupos Escolares. Natal: Typ d'A República 1925, p. 4.
[641] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes de SP, do PR e do RN (1890–1930) disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.

TABELA 35
Síntese numérica do movimento das escolas isoladas de SP, PR e RN (1927)[642]

ESTADO	ANO	ESCOLAS ISOLADAS	MATRÍCULA
São Paulo	1927	1.628	72.927
Paraná	1927	915	37.791
Rio G. Norte	1927[643]	24	1.142

Como se pode deduzir, o movimento educacional dos grupos escolares paulistas foi intenso: 294 matricularam 177.237 alunos, enquanto as 1.628 escolas isoladas matricularam 72.927. Isso mostra preponderância numérica destas, mas superioridade daqueles em número de matrícula. Essa situação muda no PR, onde 50 grupos escolares matricularam 14.238 alunos, enquanto as 915 escolas isoladas matricularam 37.791. O RN apresentava situação singular, com 18 grupos escolares e matrícula de 3.249, embora as 24 escolas isoladas presentes no cenário potiguar tenham matriculado 1.142 alunos, diferentemente das de SP e do PR. No RN, as escolas rudimentares absorviam parcela significativa de alunos: 34 escolas matricularam 1.761 alunos. Em 1930, tais escolas somavam 128, com 5.981 alunos; enquanto os grupos escolares totalizaram 21 e receberam 4.881 alunos. No dizer de Araújo, é nessas escolas que ocorre "[...] a inclusão da criança e do jovem das camadas pobres no ambiente escolar".[644] Segundo essa autora, "[...] apesar da pouca confiabilidade das estatísticas apresentadas na época, há um indicativo da expansão das escolas rudimentares (bem mais do que os grupos escolares e as escolas isoladas)".[645]

A situação educacional apresentada demonstra que a escola primária graduada se tornou relevante nos estados aqui considerados. Mas, enquanto em SP e no PR predominaram as escolas isoladas, no RN preponderaram as rudimentares. A comparação dos dados apresentados corrobora as análises de Araujo: "[...] correlacionando-se apenas os dados sobre a totalidade dos grupos escolares e das escolas isoladas, aqueles correspondem a apenas 5,5% das isoladas". [646] Noutros termos, o número delas era alto se comparado com a quantidade de grupos. Contudo, diz esse autor, após mais de três décadas de regime republicano, a forma superior de escola primária, ao lado da escola modelo, ainda é pouco difundida.

---

[642] Fonte: dados advindos de mensagens de presidentes de SP, do PR e do RN (1890–1930) disponíveis em: <http://www.crl.edu.brazil.br>.

[643] ARAÚJO, Marta M. de.; PAIVA, Marlúcia M. de. Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907–1930). In: ARAUJO, José C. S. et al. *Escola primária na Primeira República* (*1889–1930*): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012, p. 165.

[644] ARAÚJO, 2012, p. 169.

[645] ARAÚJO, 2012, p. 169.

[646] ARAUJO, José C.; SOUZA, Rosa F. Pinto; NUNES, Rúbia-Mar. A escola primária e o ideário republicanista nas mensagens dos presidentes de estado: investigações comparativas (1893–1918). In: SOUZA, Rosa Fátima de Pinto; SILVA, Vera Lúcia G.; SÁ, Elisabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a escola graduada (*1870–1930*). Cuiabá: ed. UFMT, 2013, p. 134.

3.4 **À guisa de síntese**

Esta discussão sobre a educação pública com base em mensagens de presidentes daqueles três estados permite afirmar a centralidade dos poderes locais e regionais na escolarização. Os documentos analisados mostram que modalidades distintas de escola pública primária receberam crianças em idade escolar na Primeira República, cuja população analfabeta crescia a cada ano. A solução para esse problema nacional — disseminar a escola pública primária moderna — previa considerar várias modalidades institucionais de escolas. Se o grupo escolar se tornou instituição modelar do ensino primário — isto é, de práticas escolares que se desejavam ver em SP, PR e RN, tal modelo não excluía o funcionamento nem a propagação de escolas isoladas, ambulantes, rudimentares e promíscuas, dentre outras categorias. Quase sempre, tinham recursos materiais parcos e instalações frágeis, mas cumpriam complementarmente a ação modelar dos grupos escolares.

No começo de sua disseminação, a escola primária se expressava como estratégia essencial ao projeto civilizador republicano para formar uma sociedade útil e obediente às leis e autoridades públicas e como colaboração para fazer crescer e desenvolver o progresso da nação. As ações desenvolvidas em SP, PR e RN incluíram uma organização que partia da esfera federal para chegar ao nível municipal e, assim, efetivar as propostas de descentralização das constituições estaduais e da legislação educacional rumo à educação das classes e à civilização das crianças. A representação de uma sociedade moderna forneceria ao povo o ideário da garantia de instrução, de paz e liberdade, de ordem, progresso, moralização, e civilização; enfim, de regeneração do povo. Eis a concepção de educação no fim do século XIX, tida como liberal. As ideias e estratégias de luta almejavam um campo de ação política como forma de interpretação e apresentação de um projeto social.

Institucionalizar a educação da criança para formar uma sociedade letrada em SP, PR e RN foi ação executada em meio a transformações econômicas e políticas profundas, que demandaram uma reorganização social dos sujeitos com formação escolar que se embasava no desenvolvimento de competências cívicas e morais condizentes com os símbolos da República. Permeado pelos ideais da chamada pedagogia moderna, o discurso sobre a educação serviu à constituição de uma forma escolar cujas bases políticas eram a propaganda dos valores republicanos. Assim, as modalidades de escola primária pública implantadas podem ser analisadas mais como distintivas de uma forma de escola modelar de socialização — a de SP — do que como instrumentos distintos de construção das formas de escolarização.

CAPÍTULO

4

Docência, inspeção e orçamento da escola primária

As mensagens dos presidentes e a legislação educacional de São Paulo, Paraná e Rio Grande do Norte durante a Primeira República se mostram prolíficas. O conteúdo que veiculou oferece lastro para delinear as categorias de análise professor, inspeção escolar e orçamento.

A discussão sobre o financiamento da escola primária pública graduada — segundo Jorge Carvalho do Nascimento e Luciana Maria da Franca Rocha — salienta "[...] que não houve em todo o país, após a proclamação da República, em 1889, um único modelo de escola adotado em todos os Estados".[647] Nesse caso, a legislação específica de orçamento que fixa despesa e orça recursos para os estados pode subsidiar uma compreensão de quanto destinavam à instrução pública e à escola primária.

Aliadas a documentos da legislação educacional, as mensagens dos presidentes permitem entender que a organização da escola e da prática escolar pressupôs a prática da inspeção do ensino, cuja ação ajudou a compor e definir a instrução e novas disposições das funções do inspetor de ensino. Daí a importância de compreender como se organizava e funcionava a inspeção, pois os inspetores — tidos aqui como produtores de ideias para a instrução — tutelavam as propostas de ensino. Suas ações na instrução pública incluíam formular propostas não só de legislação específica, mas também de formação docente, métodos e organização da materialidade escolar. Disso dependia sua prática.

Também dessas condições dependia a prática dos professores, tratados nas mensagens, pelo ponto de vista das formas de fazer docente, que instituem a profissão de mestre — logo, a atividade de ensinar pode ser vista como ofício que produz práticas, as quais consolidam o fazer profissional de quem o desempenha, delineia condutas em diferentes espaços educacionais: dos corredores ao pátio, dentre outros. Em diferentes mensagens de presidentes de SP, PR e RN, a atuação e presença do educador foram, por diversas vezes, discutidas,

[647] NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. O federalismo republicano e o financiamento da escola primária pública no Brasil. In: SOUZA; SILVA; SÁ, 2013, p. 147.

tanto em relação à assiduidade quanto ao modo de ensinar as crianças, ao método utilizado e à sua formação (esta muitas vezes deficiente, inexistente até). Tem-se o docente mais como colaborador no processo de transmitir (seus) conhecimentos, um papel tido como elementar, necessário aos primeiros passos educacionais da República. Segundo mensagem do presidente do RN Alberto Maranhão, na ausência de diplomados "[...] os mestres provisórios estão regendo várias cadeiras, não possuem a competência que somente a cultura técnica e o {noviciado} poderiam proporcionar. Entretanto, figuram entre esses alguns docentes zelosos e hábeis que fazem milagres de dedicação".[648]

4.1 **Professores e professoras**

Ainda assim, as autoridades educacionais exigiam qualificação do professor, isto é, formação — que parecia estar distante da realidade. Conforme mensagem do presidente do Paraná Francisco Xavier da Silva,

> [...] o número de professores normalistas está muito longe de corresponder ao número de escolas existentes, do que resulta que estas, em sua grande maioria, são regidas por professores provisórios, muitos dos quais força a confessar, embora prestem exames, não terão competência para bem desempenharem o extenso programa escolar, podendo apenas ensinar a ler e escrever e as quatro principais operações aritméticas.[649]

A mensagem ainda diz que

> [...] o bom mestre é o que sabe o que ensina, e que esforçadamente ensina o que sabe. [...] Digamos a verdade: na sua máxima parte os professores de cidades e vilas, e todos os povoados, apenas poderão ensinar a ler e escrever, as quatro principais operações aritméticas, e alguma coisa mais.[650]

Também declara que seria preferível o professor ensinar o pouco a ensinar nada![651] Noutros termos, exigir só docentes qualificados pelo curso de magistério para ministrar as disciplinas e os programas de ensino seria manter as escolas fechadas. Não é nosso objetivo analisar a escola normal; mas convém discorrer sobre alguns aspectos para subsidiar uma compreensão da formação de quem lecionava nas escolas primárias dos três estados em estudo.

---

[648] RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 1º de novembro de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[649] PARANÁ, 1901, p. 5.
[650] PARANÁ, 1895, p. 6.
[651] PARANÁ, 1895, p. 6–7.

4.1.1 *A escola normal*

A escola normal vem com a necessidade de formar docentes para trabalhar no ensino primário. Segundo Reis Filho, sua organização "[...] iniciou-se no Século XIX e decorreu da expansão do ensino primário público".[652] O preparo do mestre era constante com a chegada da República; necessitava orientar aquele que trabalharia os ensinamentos elementares para crianças. Rosa de F. Souza esclarece que "[...] os primeiros governos do Estado republicano em São Paulo investiram na formação dos professores e na valorização do magistério por meio da reforma da escola normal e da concessão de melhores salários [...]";[653] também diz que "[...] foram, sobretudo, incisivos na conclamação moral do magistério ressaltando-o como apostolado e sacerdócio".[654]

O estado de SP, pelo decreto 27, de 12 de março de 1890,[655] constituiu a reforma educacional[656] da escola normal e criou a escola modelo. Caetano de Campos, então diretor da escola normal de São Paulo, tomou a iniciativa de elaborar, com Rangel Pestana, o referido decreto. Segundo Saviani, "Inspirando-se no exemplo de países como Alemanha, Suíça e Estados Unidos",[657] Campos pondera que necessitamos "[...] estudar nesses povos a maneira de ensinar, [...] considerando, porém, a necessidade não de adotar, mas sim adaptar esses métodos à nossa necessidade".[658]

O decreto 27 formalizou a reforma da escola normal e converteu a escola modelo[659] em anexo daquela. O art. 20 diz que "[...] funcionarão duas escolas-modelo, uma para cada sexo, para nelas praticarem na regência das cadeiras os alunos do 3° ano daquela Escola". Esse documento oficializou a reforma da escola normal e a conversão das escolas modelos em escolas anexas. Eis aí o divisor de águas: início da reforma republicana — o princípio de

---

[652] REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981, p.1 28.
[653] SOUZA, 1998, p. 62.
[654] SOUZA, 1998, p. 62.
[655] SÃO PAULO. Decreto n ° 27 de 12 de Março de 1890. In: ARQUIVO PÚBLICO. *Coleção de leis e decretos do estado de São Paulo*, p. 27.
[656] Para Vinão Frago, a expressão reforma educacional empregada quer significar alterações das políticas educativas "[...] que podem afetar os dirigentes e a administração do sistema educativo e escolar, a sua estrutura ou financiamento, o currículo, conteúdos, metodologias e evolução; o professorado, a formação, seleção, evolução; e também as crianças que deveriam freqüentar o ensino primário". FRAGO, 2001, p. 58.
[657] SAVIANI, 2008, p. 171.
[658] MOACYR, Primitivo. *A instrução pública no estado de São Paulo* — primeira década republicana. São Paulo — 1890–1893. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/108/a%20instru%C3%A7%C3%A3o%20publica%20e%20o%20estado%20de%20sao%20paulo%201/%20volume>. Acesso em: 20 jan. 2012, p. 76, v. 1.
[659] A Escola Modelo foi instada inicialmente na rua da Boa Morte 39, num sobrado da Igreja do Carmo e inaugurada a 26 de junho de 1890. SOUZA, Rosa Fátima de. Espaço da educação e da civilização origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. rev.e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 54 (coleção educação contemporânea).

organização da instrução pública em SP. A expectativa era que a escola modelo viesse a ser referência de modernização do ensino primário[660] em todos os estados.

Segundo Leonor Maria Tanuri, "[...] para São Paulo, a República assinalou um passo à frente no âmbito das realizações práticas, representando um significativo marco na organização da educação pública no setor do ensino primário e normal".[661] Assim, a formação do docente era imprescindível na proposta inicial de reforma da instrução pública em SP. É provável que a reforma tenha começado na escola normal porque esta era importante como núcleo de formação e divulgadora de ideias e processos de renovação do ensino. Isso não poderia ser subestimado.

Costa informa que a primeira escola normal de São Paulo foi "[...] criada em 1846, suprimida em 1867 e recriada em 1874, novamente fechada em 1878 e, finalmente, reaberta em 1880".[662] Idealizada para alterar a realidade da carência de professores, foi considerada por muitos como "templo de luz e do saber" onde se formavam pessoas para atuar nos "palácios da instrução" e nas escolas primárias. Com sólida competência, seus mestres mais conscientes de sua missão representavam líderes disseminadores da República; enquanto o docente que formavam era de imediato contratado pelos presidentes de estado para lecionar em escolas primárias urbanas, em grupos escolares e em escolas isoladas.

A mensagem de 1890 de Prudente de Moraes Barros informa que "[...] anexas à escola normal funcionavam duas escolas primárias, uma para cada sexo, com professores e regime em tudo iguais aos dos comuns das escolas públicas [...] Converti essas escolas em escolas modelo, para ali praticarem os alunos normalistas, na regência das cadeiras".[663] Enquanto Caetano Campos considerava que, "[...] antes de reformar a instrução pública do Estado, imperiosa e inadiável necessidade se deveriam instalar a escola-modelo de 2° e 3° graus anexa à Escola Normal".[664]

---

[660] No processo de graduação do sistema escolar em cursos e graus, sistematizado com base na constituição dos sistemas nacionais de ensino, no século XIX, o ensino primário passou a designar o primeiro nível de escolaridade formal: as primeiras aprendizagens da leitura, escrita, cálculo e doutrina religiosa. De certo modo, ensino primário e escola primária foram usualmente utilizados como sinônimos, mas a diferenciação no interior do curso primário entre escolas para instrução de adultos e para instrução da infância acabou por restringir a compreensão da escola primária, circunscrevendo-a à escolarização formal das crianças. SOUZA, 2009, p. 16.
[661] TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no estado de São Paulo 1890–1930.* Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documento. Universidade de São Paulo, 1979, p. 75.
[662] COSTA, 1983, p. 109.
[663] SÃO PAULO, 1890, p. 41.
[664] REIS FILHO, 1995, p. 78.

A fim de formar rapidamente docentes para as escolas preliminares — como argumentam Souza e Tanuri[665] —, o governo usou as escolas complementares, correspondentes ao segundo grau do curso primário, para formar docentes. Além de descaracterizar a fase complementar do ensino primário, isso estabeleceu uma dualidade na formação do magistério: a escola normal — cujo ensino era tido como de qualidade superior — e as escolas complementares — cujo ensino era visto como só um pouco mais aprofundado que o elementar. Para Rosa de F. Souza, "[...] comparado com a situação do ensino público no início da República, quando predominava o número de professores leigos, o nível de formação do magistério primário eleva-se consideravelmente na primeira década do século XX".[666]

No Paraná,[667] a escola normal, segundo Maria Cristina Gomes Machado e Cristiane Silva Melo, "[...] foi criada na década de 1870, [pel]a lei n° 238 de 19 de abril de 1870, [que] instituiu na Capital uma Escola Normal para as pessoas que quisessem exercer a docência na instrução elementar".[668] Seu currículo — dizem elas — continha só disciplinas essenciais; afinal, "[...] a falta de professores qualificados para lecionar na escola levou à hipótese de contratação de professores de outras províncias, de maneira que a estruturação dessa escola sofreu críticas pelas despesas que sua manutenção geraria à província".[669] Segundo Oliveira, a criação dessa escola, "[...] embora houvesse ficado somente no plano legal, influiu na situação funcional do professorado, fazendo cessar o provimento vitalício e estabelecendo a ocupação de vagas no magistério por interinos que seriam substituídos, tão logo houvesse professor normalista".[670]

O decreto 27, da reforma da escola normal, foi seguido pela lei 88, de 8 de setembro de 1892, para organizar a instrução pública no estado de SP. No RN, a normatização dessa reforma reorganizou o ensino primário, secundário e normal pelo decreto 18, de 30 de setembro de 1892. No PR, o decreto 31, de 29 de janeiro de 1890, trazia reunida toda a

---

[665] SOUZA, 1998, p. 64.
[666] SOUZA, 1998, p. 69.
[667] A respeito da escola Normal no PR, ver: MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal no Paraná Instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, José Carlos Souza; Freitas, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). *As escolas normais no Brasi*l: do império á República. Campinas: Alínea, 2008, p. 145–62; OLIVEIRA, Maria Cecília Martins de; VOGOT, Ana Maria Cordeiro; REMER, Maísa Milénne Zarur. *O profissional da educação no Paraná*: caminhos e desafios na formação. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/270_554.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012, p. 4.775–786.
[668] MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO Cristiane Silva. Organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: o decreto n° 31 de 29 de janeiro de 1890. *Histedbr* [on-line], Campinas, n. 38, jun. 2010, p. 225.
[669] MACHADO; MELO 2010, p. 256.
[670] OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. *O ensino primário na província do Paraná (1883–1889).* Curitiba: Secretária de Estado da Cultura e do Esporte, 1986, p. 59.

legislação do ensino. O Regulamento da Instrução Pública do Paraná — decreto 31 — abordava essa formação nestes termos: a instrução normal ou secundária seria oferecida conforme o que diz o art. 5°: "Gratuitamente como a primeira, pelos estabelecimentos já criados na Capital denominado de 'Instituto Paranaense' e 'Escola Normal' [...]"; o curso Normal levava dois anos, abrangendo o ensino de desenho, a ser dado "[...] na Escola de Artes e Indústrias".

No dizer de Machado e Melo, "[...] o Regulamento definiu normatização quanto à seleção e carreira dos docentes de instituição de ensino público".[671] O decreto reconhecia, no art. 17º, "[...] a necessidade de os candidatos ao magistério público provarem, perante o diretor da instrução, a maior idade de 18 anos, moralidade mediante atestado pelas autoridades civis e capacidade profissional". Os exames para admissão de professores, segundo o art. 35, seriam em fevereiro e julho. A comissão examinadora deveria organizar uma lista de candidatos aprovados de onde sairiam os docentes para reger, interinamente, as cadeiras para o sexo masculino e, definitivamente, as outras. Quanto ao corpo docente de escolas elementares, o art. 19º prescreve que, para reger interinamente as cadeiras de instrução primária elementar — enquanto não houver normalistas diplomadas —, valeria como prova de habilitação o exame conforme os art. 46 do regulamento de 16 de julho de 1876 e o art. 7º da lei 917, de 31 de agosto de 1888.

O decreto 31 presume que seriam destituídos os preceptores que tivessem obtido provimento definitivo em contravenção com as disposições do artigo antecedente, embora pudessem continuar "A exercer interinamente o magistério até que se mostrem habilitados com exame perante os lentes da Escola Normal" (art. 20). Alunos diplomados pela escola normal foram considerados pelo art. 21: "Como vitalícios, poderá designar cadeiras de qualquer instância logo que requeiram quando ocupadas por serventuários interinos ou provisórios. Os preceptores que apresentarem aquele título de habilitação receberão mais um quinto dos vencimentos que lhes forem fixados na tabela". O decreto deixa claro que o exercício do magistério público primário era incompatível com qualquer outro emprego, retribuído ou não, salvo o ensino particular fora de horas trabalhadas nas escolas.

Segundo Oliveira, de 1889 a 1930 "[...] houve a predominância de mulheres no magistério, ressaltando-se, porém, sua atuação na escola primária, porquanto no Ginásio e na Escola Normal dominou a figura masculina, cabendo à mulher as aulas de 'prendas domesticas'".[672] A mensagem presidencial de Vicente Machado da Silva Lima reitera essas

[671] MACHADO; MELO, 2010, p. 256.
[672] OLIVEIRA; VOGOT; REMER, 2012, p. 4.780.

ideias: “[...] de tempos para cá são reais os serviços que à causa do ensino popular está prestando a Escola Normal, hoje muito freqüentada e procurada por todos os que querem se entregar à penosa, porém honrosa carreira de educar e instruir a infância”.[673] E prossegue: “[...] é exato que quase somente as senhoras tem [sic] procurado matrícula nesse instituto de ensino profissional. Não acho de todo esse fato um mal: — o ensino nada perderá em ser disseminado por mãos femininas”.[674]

Como pontua Rosa de F. Souza, o uso do trabalho feminino na educação “[...] vinha ganhando força em toda parte no final do século XIX, tendo em vista a necessidade de conciliar o recrutamento de um grande número de profissional para atender à difusão da educação popular mantendo-se salários pouco atrativos para os homens”.[675] No RN foi presente a discussão quanto às formadoras de crianças. A mensagem de 1930 do presidente Juvenal Lamartine de Faria apresenta a situação do educador primário assim: “[...] o nosso magistério vem sofrendo uma verdadeira crise relativamente ao elemento masculino. Nas escolas normais de Natal e Mossoró, grande é o número de alunas, ao passo que o número de alunos e sempre diminuto”.[676] No dizer daquela autora, “Ser professora, ser professor, tornava-se uma profissão especial que requeria uma dada formação, o que a distinguia de outras profissões e dotava-a de especificidades”. No caso de algumas mulheres, isso sem dúvida “[...] significou uma nova maneira de ser no mundo e novas possibilidades de inserção social”.[677] Exercer o papel de docente exigia uma formação profissional prévia, voltada a uma atividade prática pedagógica a ser exercida na sala de aula, além de uma preparação intelectual para exercer o ofício. As experiências do docente também constituíam sua formação, seja dentro da escola ou fora da escola e do processo de escolarização.

O decreto 31 prescreveu a criação de um museu pedagógico e uma biblioteca central de ensino primário no edifício da escola normal, “Compreendendo coleções diversas de material escolar, relatórios dos professores e agentes do ensino, mapas estatísticos referente à instrução, e livros de classes, nacionais e estrangeiros” (art. 44). Com efeito, segundo Oliveira, a demanda por essa escola aumentou a partir de 1910; até então, tinha poucos alunos (em geral de quatro a cinco), o que deixava inoperante muitas aulas. “Com o aumento das matrículas a partir da década de 1910, a rede escolar pública passou a contar, em maior

[673] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva de 1º de fevereiro de 1905*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 24–5.
[674] PARANÁ, 1905, p. 25.
[675] SOUZA, 1998, p. 62.
[676] RIO GRANDE DO NORTE, 1928, p. 57.
[677] SOUZA, 1998, p. 69.

número, com professores formados."[678] Eram escalados, a maioria, para trabalhar nos grupos escolares do cenário paranaense em 1903 em Curitiba, depois em cidades do interior.[679]

A criação dos grupos escolares e a diferenciação do ensino pelo procedimento da seriação e organização curricular exigiram preparar e qualificar a docência. Para o aperfeiçoamento dos professores, foi criado um grupo escolar anexo à escola normal e duas escolas isoladas para a prática pedagógica de futuros docentes. Criar tal grupo escolar foi criar condições — diria Martinez — para "[...] realizar a prática pedagógica pelos moldes das escolas paulistas, [e] esperamos com a introdução desse importante melhoramento proporcionar aos professores os meios de que necessitam para poderem, quando nomeados exercerem com proveito a sua missão".[680] O relatório apresentado por Martinez frisou os cuidados com a estruturação da escola normal, ressaltando a importância de ter um local adequado para preparar os professores. Daí a construção da escola normal que pressupôs melhorar a instrução pública mediante edifícios suntuosos e padrões rigorosos de higiene e pedagogia.

No RN, a normatização da reforma de instrução pública reorganizou o ensino primário, secundário e normal pelo decreto 18, de 30 de setembro de 1892. A instrução pública era então o ramo do serviço público mais descurado; urgia uma reforma, que teve o mérito de criar uma escola normal — decreto 13, de 8 de fevereiro de 1890; porém, segundo Araújo, "[...] não aberta devido à mudança de governo".[681] A escola normal do RN foi instalada dia 13 de maio de 1908, no prédio do Atheneu Rio-grandense. Permaneceu aí "[...] até 31 de dezembro de 1910. A partir de janeiro de 1911, passou a funcionar no próprio prédio do Grupo Escolar Augusto Severo".[682]

Ante a necessidade de habilitar o professor ao magistério, diz Araújo, "[...] o programa de ensino definia-se mais pelo primado da formação intelectual do que pelo primado da especialização do trabalho docente".[683] Destacamos como exemplo de iniciativa para formar

---

[678] OLIVEIRA; VOGOT. REMER, 2012, p. 4.780.
[679] PARANÁ. Decreto n° 263, de 22 de outubro de 1903. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Leis e decretos do estado*. Regimento Interno das Escolas Públicas. Curitiba, Typ d'A República, 1903, p. 92–102.
[680] MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. secretário-geral do estado*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920, Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1920MFN806.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012, p. 16.
[681] ARAÚJO, Marta Maria; AQUINO, Luciene Chaves de; LIMA, Thaís Cristina Mendes de. Considerações sobre a escola Normal e a formação do professor primário no Rio Grande do Norte (1839–1938). In: ARAUJO, FREITAS; LOPES, 2008, p. 194.
[682] ARAÚJO, Marta Maria; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escholar Modelo "Augusto Severo" e a educação da criança (Natal – RN, 1908–1913). In: VIDAL, 2006, p. 197.
[683] ARAÚJO; LIMA, 2008, p. 194.

os professores a lei 6, de 30 de maio de 1892,[684] que prescreve a reorganização da biblioteca do Ateneu — escola secundária da capital — e a criação de uma publicação periódica — uma revista oficial da instrução pública. No Art. 1°, lê-se que, "Para a organização da biblioteca fica o governador desde já autorizado a despender a quantia de quatrocentos mil réis para a aquisição de livros". A lei estabelece que "O Instituto do ensino profissional para habilitação do professorado criado pelo art. 6° das disposições transitórias da Constituição deverá ministrar aos candidatos ao magistério preparação literária, uma boa educação moral e cívica".

Essa preocupação está presente no regulamento 18, de 30 de setembro, quando determina, no art. 72°, que "Será imposta a pena de suspensão de até três meses. Ao professor que se der ao jogo ou embriaguês, ou que manifeste negligenciar os seus deveres". A punição podia ser imposta pelo conselho literário[685] sob representação escrita do delegado escolar ou diretor-geral, depois de ouvido o professor. Quando a acusação fosse de ato de imoralidade ou mau procedimento incompatíveis com o exercício do magistério, o diretor-geral deveria imediatamente ouvi-lo e suspendê-lo até que se esclarecesse a situação. Além da preocupação em preparar profissionais que lecionavam na escola primária segundo métodos modernos de ensino, preocupava-se com a conduta do profissional, que deveria ser idônea ao extremo. Como diz Moacyr, "[...] no Brasil, como por toda a parte, o bom senso e a necessidade obrigaram a criação de escolas normais, destinadas ao preparo de professores idôneos ao ensino primário".[686]

Em síntese, o exemplo paulista para organizar as escolas da rede pública foi absorvido pelo PR, que ensejou a criação, em 1915, pelo decreto 710, de 18 de outubro de 1915,[687] das escolas intermediárias para assegurar aos alunos a nomeação de professores efetivos para

---

[684] RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 6, de 30 de maio de 1892. In: INSTITUTO HISTÓRICO E GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. Leis do Congresso. Natal: Typ. d'A República, 1892–1895, p. 13.

[685] "Art. 17º − O Conselho Literário será organizado na forma do Art. 8º deste Regulamento. Parágrafo Único − O Diretor Geral e o Presidente da Intendência municipal serão membros natos do Conselho, e os outros de nomeação do Governador, sendo os dois professores mediante proposta do Diretor Geral. Art. 18º − Além dos casos expressamente determinados neste e nos demais regulamentos concernentes á Instrução Pública compete ao Conselho Literário. § 1º − Auxiliar a direção geral do ensino, encarregando-se dos trabalhos e comissões que forem julgados necessários para o seu desenvolvimento e progresso. § 2º − Apresentar idéias, indicações ou projetos relativos á Instrução Pública do Estado e ao seu desenvolvimento intelectual. § 3º − Informar a dar parecer sobre assuntos e questões administrativas e contenciosas relativas á Instrução Pública nos casos em que por omissão ou necessidade de interpretação das leis e regulamentos, for isso julgado necessário pelo Governador ou pelo Diretor Geral. § 4º − Estudar, discutir e fiscalizar tudo o que for referente a organização do ensino público, á construção de casas para escola, mobília e material escolar. § 5º − Propor ao Diretor Geral e resolver de acordo com ele as providencias e medidas que julgar conveniente á Instrução Pública." RIO GRANDE DO NORTE. Decreto n° 18, de 30 de setembro de 1892 — organiza a instrução pública do estado. Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Estado do Rio Grande do Norte. In: ARQUIVO PÚBLICO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Coleção de leis e decretos do estado*. Natal, 1892, p. 272–3.

[686] MOACYR, 1942, p. 238.

[687] PARANÁ. Código do Ensino — decreto n° 710, de 18 de outubro de 1915. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1915*. Curitiba: Typ d'A República, p. 39–40.

escolas do interior. Para as escolas e grupos escolares da capital, havia preferência por diplomados pela escola normal nos três estados, onde a formação nos moldes da escola modelar foi implantada tendo como referência os grupos escolares. No RN, o Grupo Escolar Augusto Severo passou a ser, em 1909 — via decreto 198, de 10 de maio de 1909 —, escola modelo para o ensino público elementar local, onde se daria a prática dos alunos formados pela escola normal de Natal. A mensagem do presidente Alberto Maranhão diz que "O Grupo Escolar Augusto Severo — fundado pelo meu ilustre antecessor — serve atualmente de escola de aplicação, na qual fazem sua aprendizagem os estudantes da Escola Normal".[688]

Ainda foi presente nos três estados uma biblioteca para auxiliar alunos e mestres em sua formação. Ressaltamos que tal procedimento consubstanciado pela legislação ponderava a formação em serviço dos professores públicos considerando que o número de docentes leigos e a formação insuficiente impunham a necessidade de renovar o ensino. A propósito, em São Paulo, para o uso e instrução do educador, segundo a lei 88 de 8 de setembro de 1892, art. 7°, "[...] haverá, em cada escola preliminar, uma biblioteca escolar contendo manuais de modernos processos de ensino e vulgarização das principais aplicações da ciência é agricultura e á indústria".

Nas mensagens presidenciáveis, os docentes representavam os artífices da moral e dos valores cívicos. Deviam cumprir preceitos vigentes. Enfrentavam desafios impostos à atividade de mestre ao ocupar novos postos de trabalho nas escolas primárias; pela direção escolar; pela transmissão de conhecimentos; pela fiscalização e inspeção; pela execução de leis com prescrição relativa ao modo do seu fazer pedagógico nos três estados. Dentre os profissionais da educação, o professor se definia como aquele que mais diretamente estivera ligado à escola primária — à escolarização das primeiras letras da formação das crianças. A figura do mestre fazia-se presente até em escolas singelas e rurais como as isoladas — onde não havia a presença de diretor e nenhum outro profissional que não o docente.

4.1.2 *Categorias de professor*

Como vimos, a lei 88 — regulamentada pelo decreto 144B, de 30 de dezembro de 1892, que formalizou a reforma da instrução pública de São Paulo — apresentou as distintas categorias de professor; no art. 4.º se lê que nas escolas com número de alunos superior a 30 haveria um professor adjunto. Segundo Tanuri, "[...] adjunto era apenas um auxiliar do professor, que deveria também substituí-lo em seus impedimentos"; depois, o termo passou a

[688] RIO GRANDE DO NORTE, 1908, p. 6.

designar docente de grupo escolar — o que restringiu esse sentido; mas "É provável que a origem dessa designação se encontre na própria organização inicial dos grupos escolares".[689]

Essa autora aborda a formação docente ao dizer que os legisladores de 1892 não se preocuparam apenas com o aspecto qualitativo, mas também com o quantitativo, compreendendo que era mera reorganização do ensino normal a única coisa feita até então; não era medida suficiente para produzir educadores que conseguissem suprir as demandas do ensino primário. Dois dispositivos foram incluídos na lei para tornar possível a formação mais rápida de um professorado numeroso. O primeiro foi a criação de unidades; o segundo atribuía à escola se ampliar com o passar dos tempos. As escolas preliminares e suas auxiliares consistiam em escolas unitárias onde um professor, às vezes auxiliado por um adjunto quando o número de alunos ultrapassarem 30, ministrava o ensino para crianças em diferentes graus de desenvolvimento.

A lei ainda descreve, nos art. 38 e 39, que os docentes públicos seriam classificados em adjuntos primários, professores primários, adjuntos de escolas complementares, professores de escolas complementares, professores de escolas normais primárias, professores de curso superior da escola normal e professores de ginásios. A partir de 1892, instituiu-se o concurso público para ingresso na carreira do magistério, apresentado pelo art. 36 da lei 88. Nenhuma nomeação seria feita sem concurso, salvo o caso previsto no art. 27, que autoriza o governo a regulamentar as escolas normais, determinando o número dos docentes e outros funcionários necessários ao ensino e marcando a estes últimos os respectivos vencimentos. Os regulamentos seriam os mesmos para todas as escolas normais primárias e determinariam que, nos exames de passagem de um ano para outro, observassem-se o mesmo sistema de classificação por merecimento que o adotado para admissão. A classificação final daria direito ao diplomado a escolher as cadeiras que preferisse e que estivessem vagas quando de sua saída da escola. Segundo Rosa de F. Souza, "Para se inscrever [no concurso] o candidato deveria ter completado 18 anos, apresentar atestado de moralidade e, no caso de não diplomado, ter exercido por 5 anos o magistério".[690]

A formação docente abordada pela lei reafirma a necessidade de preparar os docentes. O art. 23 diz que, "Para formar os professores dos cursos preliminares e complementares, haverá quatro escolas normais primárias, e, para formar os professores destas escolas e dos ginásios, haverá anexo à escola normal da capital, um curso superior".

---

[689] TANURI, 1979, p. 91.
[690] SOUZA, 1998, p. 70.

Para Araújo, Aquino e Lima, "[...] o programa de estudos da *escola preliminar* (regida por professor normalista polivalente) cingia-se nas matérias e nas atividades escolares".[691] O curso superior, com duração de dois anos, seria composto de duas seções, conforme diz o art. 31: "Uma científica, e outra literária". Para Reis Filho, "Esse curso preparará os professores para o ginásio e para as escolas preliminares e complementares, instituiu-se o serviço de inspeção escolar e um conselho superior da instrução pública".[692]

Os professores atuantes e efetivos da escola normal da capital seriam conservados nas escolas normais primárias e, tanto quanto possível, nas cadeiras das mesmas disciplinas que lecionavam. Porém, para essas escolas seria indispensável o concurso para prover qualquer cadeira, sempre que necessário. A lei 374, de 3 de setembro de 1895, no art. 1º, diz que

> O ensino das matérias do curso das escolas complementares, dividido em quatro anos fica confiado a quatro professores, um para cada ano. § único. – Os alunos que concluírem o curso complementar e tiverem um ano de prática de ensino cursado nas escolas modelo do Estado poderão na forma da lei ser nomeados professores preliminares com as mesmas vantagens concedidas aos diplomados pela Escola Normal.

Como curso complementar, segundo mensagem do presidente Bernardino de Campos de 1896,

> A Escola Normal da Capital não tem podido fornecer o pessoal necessário [...] ainda como remédio a esse mal, acudiu a vossa sábia resolução determinando na lei de 1895, modificava do curso complementar, que os alunos que concluírem este curso e tiverem um ano de prática de ensino, nas escolas modelo do Estado. [...]. Enquanto não se formarem professores normalistas em número correspondente às necessidades, e prevalecer o expediente de os substituir provisoriamente, convém habilitar a administração a fiscalizar devidamente a admissão dos professores interinos.[693]

Acolhendo, de início, a dificuldade de provimento pela falta de mestres, o governo em 1895 transformou o curso complementar — concebido como prolongamento preliminar — em escolas profissionais, que dariam aos diplomados, após um ano de prática de ensino, o direito de ser nomeados como professores primários. Rosa de F. Souza informa que, quanto às escolas isoladas, era facultada aos diplomados pela escola normal a escolha de cadeiras conforme sua classificação na referida escola, livre de concurso. Mas para o lugar de adjunto exigia-se do candidato o curso completo nas escolas complementares.

---

[691] ARAÚJO; LIMA, 2008, p. 201.
[692] REIS FILHO, 1981, p. 88.
[693] SÃO PAULO, 1896, p. 66.

A lei 88, no art. 16, diz que o curso completo das escolas complementares habilitaria para o cargo de adjunto das escolas preliminares; assim como a experiência de dez anos como professor interino de escola provisória. Na falta de profissionais habilitados, o lugar dos adjuntos seria preenchido por nomeação do diretor-geral, conforme aprovação do secretário do Interior e mediante exames de todas as disciplinas do curso preliminar. O pretendente passaria por esses testes perante autoridades como o diretor e dois examinadores. Segundo Rosa de F. Souza:

> Para ser professor de grupo escolar as condições exigidas para o ingresso não se baseavam em concurso público. Inicialmente, o corpo docente dos grupos escolares foi formado pelos professores efetivos das escolas isoladas absorvidas pelo grupo por ocasião da reunião das escolas. Esses professores recebiam, então, a denominação de "adjuntos do diretor".[694]

O decreto 518, de 11 de janeiro de 1898, no art. 61, aborda a questão nestes termos: além dos professores adjuntos necessários ao ensino, haveria em cada grupo escolar um adjunto auxiliar do diretor, a ser nomeado pelo governo. Quanto aos diretores, eram escolhidos entre os formados pela escola normal ou por escolas complementares. No dizer de Rosa de F. Souza, o diretor "[...] tornou-se o interlocutor da escola com administração do ensino, e dessa forma, substituiu os docentes públicos na relação que mantinham com o Estado".[695] Esse novo profissional da educação assumiu papel significativo na estrutura hierárquica e burocrática da educação nos estados aqui estudados.

Os artigos 63, 64 e 65 do decreto 518 prescreveram que cada grupo escolar teria tantos professores adjuntos quantos fossem os grupos completos de 35 alunos frequentes. E que seu lugar seria decretado com base na frequência constante de mais um grupo de 35 alunos. A nomeação de professores adjuntos caberia ao governo — independentemente de concurso — e tenderia a professores intermédios ou normalistas ou a estes equiparados. Os adjuntos poderiam ser dispensados quando seus serviços se tornassem desnecessários; isto é, quando conviesse. Uma vez dispensado, o adjunto podia requerer provimento em qualquer escola vaga ou ser nomeado para outro grupo escolar.

No dizer de Rosa de F. Souza, "[...] a formação passou a ser critério fundamental para o ingresso na carreira. Além dela, dois outros critérios condicionaram o recrutamento no magistério primário: a competência legitimada por meio de concursos e a interferência política".[696] Isso quer dizer que a "[...] predominância de um ou outro, a conciliação e as

[694] SOUZA, 1998, p. 71.
[695] SOUZA, 1998, p. 76.
[696] SOUZA, 1998, p. 70.

constantes modificações de alguns requisitos legais demonstram [que tudo era] o jogo de interesse e privilégios ao qual foram submetidos os profissionais do ensino primário".[697]

No entanto, a mensagem presidencial de Carlos de Campos apresenta o provimento para cargo de adjunto para grupos escolares do interior mediante concurso e que se consignaria ao merecimento as promoções nas diversas classes sob sua direção.

> A nomeação para adjunto de grupo escolar da Capital só poderá recair em professor com um ano, pelo menos de exercício em escola isolada. Sendo o provimento feito também mediante concurso real, com prova escrita e prática, concorrendo, além disso, para a aprovação e classificação, em conta de merecimento, as promoções obtidas nas respectivas classes. [...] o professor, saindo da escola normal poderá iniciar sua carreira como substituto em grupo escolar ou como professor de escola rural.[698]

Carlos de Campos se refere ao professor iniciante na escola rural, que poderia ter seus primeiros anos de experiência, sendo: o primeiro ano de exercício na escola rural; o segundo de exercício em escola urbana do interior; o terceiro de exercício na condição de adjunto de grupo escolar do interior; o quarto de exercício diretor de escolas reunidas do interior; o quinto de exercício diretor de grupo escolar do interior de quarta categoria; o sexto de exercício como diretor de grupo escolar do interior de terceira categoria; o sétimo de exercício diretor de grupo escolar do interior de segunda categoria; e o oitavo ano de exercício de diretor de grupo escolar do interior de primeira categoria.[699]

> No caso de não se abrirem vagas em número suficiente para aproveitamento de todos os professores, de acordo com as escalas mencionadas, a título de exemplo, serão mantidos nas escolas em que tiverem exercício os de grau inferior em classificação por concurso ou de notas de diploma, quanto às substitutas efetivas. Para as vagas de adjuntos da Capital, caso não haja professor com um ano de exercício em escola isolada, as nomeações serão de acordo com a classificação no respectivo concurso.[700]

Como se pode perceber, ser professor adjunto em SP exigia experiência do mestre referente a diferentes escalas. Além das vantagens comuns concedidas pela lei 2.095, de 24 de dezembro de 1925, aos funcionários de ensino que pedissem licença, a mensagem destaca outras recompensas para quem permanecesse no exercício de seu cargo o maior tempo possível sem gozar desse direito. A reforma estabelecia isso. Com essas disposições, esperava-se, em benefício do ensino, poder reduzir o número excessivo de pedidos de licença, que assoberbavam as autoridades escolares e o governo. Essa lei, no art. 32, diz que os

[697] SOUZA, 1998, p. 70.
[698] SÃO PAULO, 1925, p. 12–3.
[699] SÃO PAULO, 1925, p. 13.
[700] SÃO PAULO, 1925, p. 15.

professores adjuntos de grupos escolares da capital viriam de dois terços dos docentes com um ano, ao menos, de exercício em escola urbana da capital; quando não houvesse educador com esse tempo mínimo de exercício, prevaleceria a classificação do respectivo concurso, um terço dentre os docentes com 5 anos, ao menos, de exercício em grupo escolar do interior mediante remoção por merecimento, a ser requerida pelo docente em dezembro de cada ano.

No PR, assim como em SP e no RN, as distintas categorias de docentes se faziam presentes no cenário educacional, mas há evidência de que se assemelha nos três estados a categoria de professor adjunto.

4.1.3 *Professor adjunto: pontos destacados àquele que ensina*

No PR, o decreto 31, de 29 de janeiro de 1890, em seu art. 10, apresenta a classificação dos professores em três entrâncias às cadeiras públicas de instrução elementar: 1ª) cadeira de vilas e freguesias; 2ª) cadeiras de cidades; 3ª) cadeiras da capital. Em vigência por, ao menos, três meses, a classificação foi revogada pelo decreto 64, de 11 de abril de 1890, segundo Maria Cristina Gomes Machado e Cristiane Silva Melo.[701] Firmado por Américo Lobo Leite Pereira, governador do PR, o novo documento regulamentava a instrução primária e secundária, mas não agradou à comunidade à época quanto às necessidades da educação pública e anunciava excedente de verba consignada para ampliar a oferta desse serviço. O estado não constava de uma legislação a ser adotada, e a estagnação no desenvolvimento das ações para promover a instrução não deixava claro como legislar e organizar o ensino.

A organização do ensino provocava discussão constantemente quanto às ações dos representantes do governo. No PR, as ações educacionais não estavam bem consolidadas, não havia clareza de como legislar e organizar assunto de tamanha importância. Nos primeiros suspiros republicanos, o estado promulgou o ato de 30 de março de 1891, que aprovou novo regulamento para instrução pública do Estado. Era um recomeço educacional.[702] A organização do ensino primário pela lei 136, de 31 de dezembro de 1894, deixava claro que as escolas, no prazo estabelecido de três meses, deviam ser frequentadas por um número superior a 60 alunos; e que podiam ter um aluno-mestre ou ajudante a ser gratificado com 60 mil réis mensais, vindos do erário.

---

[701] MACHADO; MELO, 2012, p. 4.
[702] PARANÁ. Ato de 30 de março de 1891. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Atos e leis de 1890–1892*. Curitiba: Typ. d'A República, 1929, p. 92.

A educação foi reorganizada por um novo regulamento em 1907, via decreto 479, de 10 de dezembro, que estabelecia que o vice-presidente, usando a concessão da lei 723, de 3 de abril de 1907, podia mandar observar, a partir de 16 de janeiro de 1908, o Regulamento da Instrução Pública. O decreto 479[703] reformulou a orientação da lei 136 quanto ao professor adjunto clareando, nos artigos 54 e 55, que seria fixado em 60 o número máximo de alunos de cada escola. Nas localidades onde houvesse número muito grande de população escolar e estivesse completo o número de alunos em todas as escolas, aquelas instaladas em prédios suficientemente vastos podiam receber 80 alunos, tendo então o respectivo professor direito a um adjunto. Ainda segundo o art. 55, "Este adjunto deverá ser de preferência uma pessoa diplomada pela Escola Normal". O art. 124 classifica os professores públicos nestas categorias: adjunto e professor de escola — rural, distrital, urbana e da capital. Adjuntos eram os nomeados para auxiliar o ensino em escolas de mais de 60 alunos.

As escolas eram classificadas conforme o lugar onde funcionassem, assim como o salário e a gratificação dos mestres o eram conforme a localidade da escola onde atuassem. As rurais teriam sede em colônias e bairros. As distritais estariam nas vilas ou sedes dos distritos judiciários. As urbanas teriam sede no perímetro citadino. Escolas da capital estariam no quadro urbano de Curitiba. Em 1915, por meio do Código de Ensino do Estado, criado pelo decreto 710, de 18 de outubro, o PR determinou, nos art. 104 e 106,[704] que "Só poderão ser nomeados para reger efetivamente escolas urbanas ou suburbanas, de cidade ou vila os professores formados pela escola normal do Estado". Para o provimento de escolas rurais e ambulantes, os normalistas teriam preferência. O normalista que pretendesse a uma nomeação devia provar sua capacidade física e moral para o exercício do magistério, salvo se ainda não tivesse passado mais de três meses de conclusão do curso.

A capacidade física à que se refere o código trata da isenção de moléstias infecciosas ou repulsivas ou problemas físicos incompatíveis com o magistério. A competência moral consiste no procedimento exemplar, isento de crime e contravenção e do vício da embriaguez ou do jogo, ter costumes ordeiros e honestos, conforme os princípios gerais da moral. Marta Carvalho, ao tratar dos modelos de comportamento exemplar da República, diz que "[...] valores burgueses encenados como normas disciplinadoras do corpo e do espírito

[703] PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública. Decreto n° 479, de 10 de dezembro de 1907. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos e regulamentos de 1908*. Curitiba: Typ. d'A República, 1908, p. 11.
[704] PARANÁ. Código do Ensino do Estado do Paraná. Decreto n° 710 de 18 de outubro de 1915. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1915*. Curitiba: Typ. d'A República, 1915, p. 2–82.

sacralizavam o Lar, a Escola e o mestre [...] a formação de hábitos saldáveis era objeto de atenções especiais".[705]

Pelo Código de Ensino do Estado, os não normalistas atuariam ante a falta de normalistas, como se lê no art. 112: "Em escola pública rural ou escola ambulante, podendo os seus trabalhos ser aproveitados em escola urbana ou suburbana de cidade ou vila, somente quando este servirem como adjunto em escola onde houver excesso de alunos". Atuaria como professor interino enquanto a escola urbana ou suburbana estivesse vaga por falta de normalista ou em caso de impedimento temporário do professor efetivo. O código também instituiu que as escolas urbanas ou suburbanas da capital — como se lê no art. 113° — "Serão providas somente por concurso entre os normalistas, perante a Congregação da Escola Normal"; que aconteceria sempre que fosse oportuno e por sugestão do superintende do Ensino e deliberação do governo.

Em mensagem de 1920, o presidente do PR Affonso Alves de Camargo apresenta dados da estatística dos docentes do estado:

> O Corpo docente do magistério público primário compõe-se de 764 professores, sendo: 240 professores normalistas, 117 efetivos, 61 interinos, 30 adjuntos, 3 substitutos, 4 ambulantes, 76 provisórios, 78 subvencionados pelo Estado e 116 pelo governo da União. Nesse número estão incluídos 8 professores normalistas, 2 efetivos, 1 interino, 17 de categoria especial, 3 adjuntos, substitutos que funcionam em escolas dos regimentos do exercito estacionados nesta cidade.[706]

Os professores se classificavam, pelo art. 120, em públicos do ensino primário formados pela escola normal — eram os normalistas; os não normalistas eram provisórios e efetivos. Os efetivos normalistas seriam classificados em 1ª, 2ª, e 3ª classe. Os primeiros teriam menos de 10 anos de serviço; os segundos, entre 10 e 20; os terceiros, 20 anos ou mais.

O código classificava os professores por classes conforme o tempo de serviço. A mensagem presidencial de 1921 distinguiu as categorias docentes:

> Os professores das escolas primárias do Estado pertencem a três categorias: normalistas, efetivos e subvencionados federais e estaduais. Os únicos que satisfazem as condições exigidas são os normalistas, por isso mesmo que tem um curso regular e especializado. O magistério nem por ser preliminar, dispensa preparo e largueza de visitas. [...] Seria ideal que somente os portadores de diplomas pudessem lecionar. Entretanto, a única Escola Normal que possuímos não é bastante para fornecer professores ao Estado. Daí a contingência de se recorrer a outros elementos menos capazes e menos aptos porque lhes faltam cultura geral, e, sobretudo, cultura pedagógica.[707]

---

[705] CARVALHO, 1989, 2011, p. 78.
[706] PARANÁ, 1920, p. 32.
[707] PARANÁ, 1921, p. 95.

A mensagem apresenta as diversas categorias do professor da escola primária e destaca que o docente adequado seria o normalista. Porém, no próprio discurso o presidente salienta as dificuldades encontradas para formar esse profissional da educação, a exemplo da falta de escolas normais. Naquele período, nem todos os professores do estado recebiam a formação da escola normal. Docentes com formação nas escolas complementares também estariam aptos ao magistério. Segundo Solange Aparecida de Oliveira Hoeller, os "[...] formados pela Escola Normal poderiam estar mais cotados à docência nos grupos escolares e, em segundo plano, os complementaristas. Os provisórios apresentavam-se, em maior proporção, nas escolas isoladas, sobretudo nas zonas rurais."[708] Com efeito, ainda se faziam presentes aqueles profissionais sem nenhum preparo para assumir o magistério. Eram chamados de professores provisórios ou interinos, nos três estados aqui estudados.

A maior parte dos professores atuantes como mestres incluía aqueles que não tinham formação de magistério, mas que — como foi dito — eram fundamentais para disseminar as primeiras letras às crianças. No RN — destaca Araújo —, "[...] o álibi da reforma do ensino primário conferido pelo Decreto n°. 18, de 30 de setembro de 1892 estava dado pelo corolário das novas matérias de ensino".[709] Na organização do ensino primário, quando se trata da formação dos professores, o art. 48° prevê que "Os diplomados pelo curso profissional, candidatos à nomeação para as cadeiras de 1ª entrância, serão nomeados mediante as formalidades". Dos candidatos classificados, os nomeados seguiriam a lista organizada pelo diretor-geral em diferentes localidades e por ordem do merecimento. Na falta de diplomados, as cadeiras seriam postas a concurso nestas condições: conforme o art. 50°, "O Diretor Geral mandará abrir o concurso, anunciando-o, com sessenta dias de antecedência no jornal oficial". Os candidatos deviam apresentar pessoalmente ou por procurador seus requerimentos instruídos com documentos que cumprissem os requisitos exigidos pelo art. 47.

A institucionalização da escola como segmento de ações políticas e sociais determinava, via decreto, a criação de cadeiras dos docentes do estado. A criação de cadeiras e nomeações de professores estava entre as necessidades de efetivação da escola primária. No art. 42° se lê que "Haverá em cada município pelo menos uma cadeira de cada sexo", com a possibilidade de ser extintas as escolas públicas com a frequência média inferior a dez alunos e ser divididas as que tivessem frequência média superior a quarenta alunos.

---

[708] HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. *Escolarização da infância catarinense*: a normatização do ensino público primário (1910–1935). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — curso pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, p. 65.

[709] ARAÚJO, Marta Maria. A educação escolar da criança que se fez indispensável (Nordeste o Brasil, 1892–1930). Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc.>. Acesso em: 27 mar. 2012, p. 15.

Quando se trata da formação dos professores — adverte o art. 48° —, "Os diplomados pelo curso profissional, candidatos à nomeação para as cadeiras de 1ª entrância, serão nomeados mediante as formalidades". Dos candidatos classificados, os nomeados seguem a lista organizada pelo diretor-geral, em diferentes localidades e por ordem do merecimento. Verificamos similaridade das categorias dos professores por entrância no PR e RN.

Nenhuma das escolas criadas seria instalada sem que se provasse, na presença da diretoria e mediante declaração do delegado escolar do município, que tem casa e material necessário. Foram constituídos como indispensáveis os seguintes materiais: mesa e cadeira para professor, quadro, mesa grande para escrita, 12 bancos de madeira com encosto para quatro alunos.

> Art. 47°. Para ser professor público de escola primária é preciso ter 1°. Mais de 21 anos, sendo homem, e de 18 sendo mulher. 2°. Moralidade e procedimento bom, provados mediante folha corrida ou outros documentos. 3º. Não sofrer moléstia contagiosa ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magistério. 4°. Ser vacinado.[710]

Essa determinação quanto ao estado de boas condições médicas deveria valer para o mestre e para o aluno. Tal determinação, proposta no decreto, corroborava o contexto da instrução pública: de definição de modos de ação para a educação higiênica nas escolas. As determinações e os discursos republicanos versavam sobre tais exigências, apoiadas pelas ciências médicas. Todo o projeto foi pretendido para instruir e educar cidadãos sadios para a nação.

Tais discursos permitem pensar, explicar e compreender a importância de promover a educação higiênica da criança pela escola primária. No dizer de Gondra,

> O papel da higiene escolar deveria abranger a profilaxia de todas as moléstias do homem na idade dos estudos primários; a regulamentação escrupulosa das medidas essenciais contra as doenças transmissíveis; a verificação do restabelecimento completo nos casos de enfermidade aguda ou contagiosa, chegando mesmo ao emprego sistemático da medicina preventiva contra o desenvolvimento das afecções constitucionais e crônicas e, também, das diáteses herdadas ou adquiridas nos primeiros anos. Nesse sentido, afirma que a escola seria o lugar privilegiado para se vacinar e revacinar os jovens e, para que esse conjunto de ações pudesse ser levado a um bom termo, propõe a criação do serviço de inspeção higiênica das escolas, a ser exercido por profissionais habilitados.[711]

[710] RIO GRANDE DO NORTE, 1892, p. 279

[711] GONDRA, José. G. Medicina, higiene e educação escolar. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 533.

Igualmente, a leitura do decreto 18, de 30 de setembro de 1892, no art. 47, permite pensar que, além do papel de instruir, caberia à escola ficar atenta à higiene. Ser espaço privilegiado de prescrições médicas, formar mestres, inspecionar alunos e organizar espaços e equipamentos, objetivando formar novos e higienizados cidadãos.

Assim como em SP e no PR, no RN o Regimento do Grupo Escolar Augusto Severo[712] — decreto 174, de 5 de março de 1908 — tratava dos professores e adjuntos, nos artigos 54 e 55, onde se lê que lhes era proibido ter profissão ou ocupação que prejudicasse os trabalhos escolares; e aos adjuntos era permitido ensinar particularmente fora do edifício do grupo e em horas diferentes das do ensino público. O art. 56 estabelece que cada cadeira teria tantos adjuntos quantas fossem as classes de 20 alunos excedentes da primeira. Ou cada grupo formado por mais de 40 alunos poderia ter um professor adjunto.

O relatório do diretor-geral da Instrução Pública[713] Francisco Pinto de Abreu apresenta a

> [...] organização do futuro professorado da maneira seguinte: O mestre mais competente será o diretor do grupo, lecionando sua classe, respondendo por todo o serviço, orientando seus colegas e figurando nas relações oficiais. As cadeiras devem ser confiadas primeiramente a professores adjuntos, todos normalistas diplomados pelo Estado, preferidas às senhoras para as aulas femininas e mistas. Os lugares de adjuntos serão uma espécie de estágio, onde farão o noviciado, exibindo a última prova de capacidade, por espaço nunca menor de cinco anos. Tendo esse tempo, sem nenhuma pena disciplinar e uma certa média de alunas reprovadas, dar-se-á a promoção a professor efetivo a juízo do Diretor Geral.[714]

O diretor era considerado elemento educacional importante na escola graduada. Para Rosa de F. Souza, na "[...] visão organicista em voga na época, o diretor era o cabeça, o elemento essencial para a organização da escola graduada. A importância do diretor para uma boa organização do grupo escolar prevaleceu por muito tempo".[715] Deveria ser figura de confiança do diretor-geral de Educação; sua escolha implicava o segredo do funcionamento e desenvolvimento de alunos e mestres. Era considerado o único, dentre outros profissionais vinculados ao governo, que tinha experiência e traquejo para assegurar o desempenho das crianças e das atividades executadas pelos docentes. Era a interface da escola com a administração do ensino: representavam os professores públicos na relação da escola com o estado. Devia conservar as classes do grupo escolar com harmonia e voltá-las aos ensaios da República.

---

[712] RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regimento do Grupo Escolar "Augusto Severo"*. Natal: Typografia d'A República, 1909, p. 83–99.
[713] RIO GRANDE DO NORTE. *Relatório apresentado pelo dr. Francisco Pinto de Abreu.* Diretor-geral da Instrução Pública. Natal, 15 de outubro de 1908. 22 fl. (Manuscrito). S. p.
[714] RIO GRANDE DO NORTE, 1908.22 fl.
[715] SOUZA, 1998, p. 75.

TABELA 36
Vencimento dos professores do estado de São Paulo — 1892[716]

FUNCIONÁRIO	ORDENADO	OBSERVAÇÃO
Diretoria geral	10:000$000[717]	
Diretor da escola normal da capital	10:000$000	
Diretores das escolas normais primárias	6:000$000	
Diretores de Ginásios	6:000$000	
Inspetores da instrução pública	6:000$000	
Professores do curso superior da escola normal da capital	8:000$000	
Professores das escolas normais primárias	6:000$000	
Professores de ginásios	6:000$000	
Professores das escolas complementares	4:800$000	
Diretores	1:200$800	Gratificação aos diretores das escolas complementares (sendo professores)
Professores	600$000	Gratificação aos secretários das escolas complementares (sendo professores)
Adjuntos dos professores das escolas complementares	3:000$000	
Professores das escolas preliminares	3:6000$000	
Adjuntos das escolas preliminares	2:4000$000	
Membros do conselho superior (eleitos)	4:800$000	
Professores de trabalhos manuais das escolas-modelo	2:800$000	
Professores provisórios	2:4000$000	

A situação orçamentária dos mestres também foi abordada na lei 88, de 8 de setembro de 1892, e ainda no Decreto 144B de 1892,conforme podemos verificar na tabela a seguir.

No que se refere aos docentes, teria vencimentos de acordo com algumas disposições da lei 88 em seu art. 58:

[716] Fonte: dados oriundos de SÃO PAULO, 1892, p. 71–2; 1892, p. 364.

[717] A moeda utilizada durante o período desse estudo era o réis. Essa unidade monetária, vinda da palavra real (de realeza), teve sua origem em Portugal, em 1430, e foi utilizada por todas as colônias portuguesas do século XVI ao XIX. Um conto de réis correspondia a mil vezes o valor de um mil réis. Sendo assim, 1 conto era igual a mil réis ou um milhão de réis, representado por 1:000$000. O valor era dado em relação ao ouro, mantendo-se, com poucas variações durante o século XIX, o valor de 1$600 a 1$200 por oitava de ouro (22 quilates) ou 1/8 de onça, como era nomeada a medida. Ver: BRITO, José Gabriel de Lemos. Medidas e pesos durante o regime colonial. In: _____. (Org.). *Pontos de partida para a história econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1980; SOUZA, S. D. *Cédulas brasileiras*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994; AMATO, Cláudio; NEVES, Irlei; RUSSO, Arnaldo. *Livro das moedas do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Stampato, 2004; _____. *Cédulas do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Stampato, 2007; GOMES, Laurentino. *1808*: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007; GURGEL, J. B. Serra e. *Evolução histórica da previdência social.* Pesquisa cronológica de dispositivos constitucionais, leis complementares, leis, decretos, decretos-lei, medidas provisórias, legislação constitucional e infraconstitucional. Brasília: FUNPREV Fundação ANASPS, 2008, 304p.

> No fim de 10 anos de exercício, o professor receberá mais a quarta parte dos vencimentos, no fim de 15 anos, receberá mais a terça parte, no fim de 25 anos, receberá mais a metade. Os professores receberão seus vencimentos nas coletorias do Estado, sendo que o tempo para melhoria dos vencimentos de que refere o art. 58, que começará a ser contado a partir da publicação desta Lei.

Nesse período, os vencimentos docentes seriam aumentados quanto ao tempo de serviço prestado ao estado. Segundo Rosa de F. Souza, "[...] de fato, a diferença salarial ratificou a diferença entre escolas primárias e o prestígio dos professores dos grupos escolares e escolas-modelo".[718] Em um primeiro olhar, verificamos que os vencimentos dos preliminares era igual a 3:6000$000; o menor salário era do docente da escola provisória: 2:4000$000; enquanto os maiores vencimentos eram dos professores de ginásio e das escolas normais primárias: 6:000$000.

O quadro de vencimentos dos profissionais da educação mostra variação salarial entre docentes das escolas primárias e dos demais profissionais da educação, a exemplo dos diretores, sobretudo quando tinham seus salários completados pelo que chamavam de gratificação salarial. Os docentes das escolas preliminares recebiam uma quantia menor; os mestres recebiam conforme a localidade onde atuavam.

Os professores recebiam pelo nível de formação, como podemos verificar nas categorias dos que eram normalistas ou não — os normalistas recebiam o maior salário e as melhores gratificações. O decreto 144B, no art. 119, prevê que os do curso preliminar teriam seus vencimentos contando dois terços como ordenados e um terço como gratificação. No caso de substituição, diz o art. 120, "Os professores adjuntos terão os mesmos vencimentos dos professores por eles substituídos, os demais substitutos perceberão na razão de 1:200$000 anuais". Quanto aos vencimentos dos preliminares e daqueles de escolas intermédias, aumentariam conforme o art. 121: "Os professores nomeados antes da lei n° 81, de 6 de abril de 1887, que completarem 30 anos de exercício no magistério e nele quiserem continuar, receberão mais um terço dos vencimentos, a titulo de gratificação adicional" (art. 10 da lei 107, de 9 de abril de 1889, com referência ao art. 10 da lei 24, de 26 de março de 1866).

Os nomeados no regime da lei 81 que completassem 25 anos de exercício no magistério, com zelo, proficiência e moralidade, receberiam gratificação de 200$000 anuais, conforme diz o art. 63. Os nomeados, ainda segundo esse regulamento, receberiam, no fim de 10 anos de exercício, a quarta parte dos vencimentos; no fim de 15 anos, a terça parte dos vencimentos; ao fim 25 anos, a metade dos vencimentos. Conforme o decreto 144B, no art. 123, "O pagamento aos professores do curso preliminar será feito mensalmente pelo Tesouro

[718] SOUZA, 1998, p. 74.

do Estado. Ou pelas coletorias locais, se assim o preferirem, cumprindo-lhes neste caso requerer a expedição de ordem ao diretor do mesmo Tesouro art.59 da Lei 88 de 8 de setembro de 1892".

Segundo Rosa de F. Souza, "O critério para diferenciação das escolas era, a titulação dos professores. Estabelecia ainda as escolas ambulantes e os cursos noturnos para adultos. A essa diferenciação entre as escolas correspondia diferentes salários para os respectivos professores".[719] Em suas análises consta que, "[...] a partir de 1904, a diferenciação salarial entre professores de escolas isoladas, estabelecida de acordo com a localização da escola, reforçou o desprestígio dessa escola e, sobretudo da escola rural".[720] Receber salário menor por causa da localização das escolas isoladas pode ser lido como uma forma de isolá-las mais ainda.

Rosa de F. Souza diz que, por outro lado, houve equiparação salarial dos professores das escolas: modelo, grupos escolares e jardim de infância.[721] A tabela a seguir apresenta o quadro de vencimentos dos docentes de escolas primárias do RN no mesmo período das de SP (1892). Verificamos que o número maior de professores estava entre os de 1° grau — com 52 cadeiras primárias; estes também eram os docentes que ministravam aulas nas vilas devido à classificação do mestre — se de 1ª entrância, 2ª ou 3ª. Os desta última confirmam o que determinava o decreto para a capital: duas salas para alunas, duas para alunos e quatro educadores. Das escolas primárias, pelo decreto, seriam providas as de 1ª entrância por concurso, salvo se o candidato fosse diplomado pelo curso profissional anexo ao Atheneu. Nas de 2ª e 3ª, seria por acesso.

TABELA 37
Vencimentos dos professores das escolas primárias do estado do Rio Grande do Norte — 1892[722]

NÚMERO/S	FUNCIONÁRIO/CATEGORIA	ORDENADO	GRATIFICAÇÃO	TOTAL	TOTAL GERAL
4	Professor de 3° grau	800$000	400$000	1:200$00	4:800$000
22	Professor de 2° grau	700$000	300$000	1:000$000	22:000$000
52	Professor de 1° grau	650$000	250$000	900$000	46:800$000
78	—	—	—	—	**73:600$000**

[719] SOUZA, 2012, p. 36.
[720] SOUZA, 1998, p. 74.
[721] SOUZA, 1998, p. 74.
[722] Fonte: dados provenientes de RIO GRANDE DO NORTE, 1892, p. 295.

O decreto 18 apresenta os art. 112° e 113°, segundo os quais, "Nos municípios em que o Estado não possuir casas próprias para as escolas, funcionarão estas em casas alugadas, devendo ser antes examinadas pelos delegados escolares que verificarão se elas oferecem condições higiênicas indispensáveis"; assim como se teriam espaço adequado para o recreio dos alunos e outras condições exigidas para a instalação escolar. Esse documento estabelece que sempre que fosse possível a escola seria independente da casa onde residisse o professor. Desde que não prejudicasse o ensino público, os professores das escolas públicas seriam, vide art. 75, "[...] permitido[s] lecionar particularmente fora da casa da escola. E permutar entre si as cadeiras, quando de igual categoria" — é claro: uma vez que fossem ouvidos os respectivos delegados escolares e sempre segundo os requisitos exigidos pelo decreto.

O quadro demonstra que os professores primários do RN eram classificados por 1ª, 2ª, e 3ª classe — ou entrância. Assim como em SP, os valores salariais variavam conforme a classificação do mestre que se vinculava ao tempo de efetivo exercício no magistério, e não mais conforme a aprovação dos alunos. Constatamos que o professor normalista recebia o valor mais alto. Os professores eram divididos em três classes em relação aos vencimentos a considerar dessa maneira: alterou-se a estrutura financeira ligada à folha de pagamento do magistério considerando-se o tempo de serviço nos três estados em estudo. No PR, o decreto 35, de 9 de fevereiro de 1895,[723] em art. 215, classificou os professores com até 10 anos de serviço como de 1ª classe; de 10 a 20 anos, de 2ª; mais de 20 anos, de 3ª. Os habilitados em concurso público receberiam gratificações que já estavam incorporadas aos vencimentos, como incentivo ao concurso e ingresso na escola normal. Os de 3ª classe deveriam ter entre 20 e 30 anos em idênticas condições.

O ordenado dos profissionais da instrução pública primária foi tratado no decreto conforme podemos verificar nos quadros que apresentam os cargos e os respectivos valores dos profissionais da educação. Para entender o resultado dessa discussão, convém comparar do orçamento dos profissionais em SP e no RN. De fato, o educador das escolas normais primárias dos três estados tinha os salários maiores, mas não encontramos informação para analisar a categoria salário separadamente. Apresentamos os quadros com valores para verificar quanto se destinava às categorias da educação. Constata-se que os professores das escolas preliminares paulistas recebiam 3:6000$000 e seus adjuntos, 2:4000$000; os das escolas provisórias recebiam 2:4000$000. Note-se a equivalência dos salários dos adjuntos das escolas preliminares e dos professores das escolas provisórias. Um ponto comum nesses estados foram os valores pagos conforme classificação das escolas e dos mestres — a

[723] PARANÁ. Decreto 35 de 9 de fevereiro de 1895–1896. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de Leis e Decretos de 1895–1896*. Curitiba: Typ. da Penitenciária de Ahú, p. 42.

localização das escolas era fator para diferenciar o salário dos educadores; nesse sentido, os da capital e dos grupos escolares tinham a renda maior. Os das escolas isoladas e rudimentares no RN recebiam salários menores. Em SP e no PR, os docentes recebiam ainda a diferença salarial pelo tempo de exercício.

4.2 **Fiscalização do ensino consubstanciada pela obrigatoriedade educacional**

A preocupação com a organização e prática da inspeção do ensino fez parte das discussões nas mensagens dos presidentes dos três estados aqui estudados e no conjunto da legislação educacional. Por meio das ações dos inspetores do ensino, a inspeção foi sendo engendrada, moldada como mola que ajudou a compor e dar definições próprias para a instrução e para novas disposições de suas funções. No encontro com a inspeção em SP, no PR e no RN, a organização em cada um nos move a buscar compreender como ela se organizava e funcionava nesses estados, que modificaram seus significados e deram sentidos diferentes a essa atividade escolar. Aqui, os inspetores são percebidos como indivíduos que produziam ideias para a instrução, bem como tutelavam as propostas de ensino. Por isso, escrever sobre a inspeção e seus sujeitos é narrar as ações destes dentro da instrução pública, quais sejam: a formulação de legislação específica, proposições para formação de professores, métodos e organização da materialidade escolar. Essas questões subjaziam à sua prática.

Os assuntos que nas mensagens que aludem à organização da inspeção do ensino e à legislação para a instrução na Primeira República abrangem problemas que os inspetores relatam ao exercer sua função: matrícula e frequência dos alunos e a relação com os sujeitos que compunham a instrução pública primária: professores, pais, presidentes e alunos.

Mensagem presidencial de SP diz que

> A inspeção das escolas representa papel importante neste regime. As funções dos inspetores são de tal natureza e exercem uma influência tão direta e preponderante que, pode-se dizer, é ao seu bom desempenho que se há de dever a maior parte do progresso do ensino primário. É por intermédio deles, lendo os seus relatórios e ouvindo-os assiduamente, que o Governo se coloca em contato com o movimento escolar, informando-se da capacidade dos professores, dos progressos dos alunos, da aplicação dos métodos, do caráter moral da escola, do seu estado material etc. O inspetor primário, no conceito de uma alta autoridade, é o agente mais ativo do serviço; pode-se mesmo dizer que é a sua pedra angular ou a sua cavilha mestra.[724]

Na hierarquia estabelecida, percebemos que os inspetores eram considerados a autoridade máxima cujo domínio exerciam para modelar a prática dos mestres. Os relatórios apresentados por esses profissionais eram tidos como inquestionáveis: salientavam qualidades

[724] SÃO PAULO, 1897, p. 100.

e defeitos dos profissionais da educação; classificavam os bons professores e os maus quanto a seus saberes e suas práticas; por fim, todo o fazer docente na escola primária. A avaliação dos profissionais da educação era apresentada pelos inspetores por meio de informações registradas nos relatórios feitos quando visitavam as escolas. Assim, os presidentes obtinham informações da marcha educacional nos estados. Como o trabalho dos inspetores evidenciava as informações que a Diretoria Geral da Instrução Pública apresentava ao secretário do Interior, possibilitando obter dados do funcionamento das escolas nos mais distantes lugares de SP, esses profissionais contribuíam para o controle das escolas.

Com efeito, no início da República — diz Rosa de F. Souza — a "[...] inspeção do ensino foi debatida por reformadores e considerada imprescindível para a boa organização da instrução pública".[725] Os primeiros regulamentos da reforma, segundo essa autora, estabeleceram novos órgãos administrativos e técnicos para o ensino. No estado de SP, foi instituído pelo Conselho Superior o serviço de inspeção escolar para fiscalizar o ensino. A Lei 88 aborda o tema nos art. 45 e 46, segundo os quais o estado seria dividido em 30 distritos escolares para 30 inspetores distritais. Como se lê no art. 46, "Os inspetores de distritos serão nomeados pelo governo, mediante proposta do Conselho Superior, devendo ser escolhidos dentre os professores com mais de cinco anos de prática". A função seria incompatível com outros cargos. Seu mandato duraria três anos, podendo ser renovado. O art. 48 previu que seção de fiscalização teria "[...] um diretor, dois auxiliares e um arquivista, devendo o Governo determinar seus vencimentos".

O número extensivo de municípios e o número reduzido de inspetores escolares fizeram que a continuidade dos serviços de inspeção variasse. Assim, a partir de 1896, em 1° de agosto, a lei 430 suprimiu o cargo de diretor-geral da Instrução Pública, modificando a sistemática dos trabalhos dos inspetores escolares. A lei 520, de 26 de agosto de 1897,[726] suprimiu o Conselho Superior de Instrução Pública e extinguiu as inspetorias distritais. Como quer Reis Filho, "A direção da inspeção do ensino passa a ser exercida por um inspetor geral com jurisdição em todo o estado, auxiliada por dez inspetores escolares".[727] Pelo art. 5° da lei 520, o diretor-geral era o funcionário encarregado de inspecionar e fiscalizar o ensino e executar as deliberações do governo em todo o estado. A direção e a inspeção do ensino

[725] SOUZA, 1998, p. 83.
[726] SÃO PAULO. *Lei 520, de 26 de agosto de 1897*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei%20n.520,%20de%2026.08.1897.html>. Acesso em: 27 mar. 2012.
[727] REIS FILHO, 1981, p. 110.

ficariam sob responsabilidade de um inspetor geral, "[...] auxiliado por 10 (dez) inspetores escolares".[728]

Percebemos uma volta à prática anterior à reforma: cada município ficaria responsável por fiscalizar as escolas estaduais mediante delegados ou representantes das municipalidades. Segundo o presidente Francisco de Paula Rodrigues, "[...] de conformidade com a Lei n° 520 de 26 de Agosto de 1897, foi feita durante o ano a inspeção do ensino na Capital e em todo o Estado pela Inspetoria Geral com seus dez auxiliares".[729] Segundo ele, "[...] a inspeção escolar, que é sem dúvida a questão magna do ensino primário, tem produzido já, como se acha instituída, excelentes resultados, mas carece ainda de reforma, para que melhoras se possam obter".[730]

A inspeção direta sobre as escolas estaduais incidiu sobre os delegados ou representantes das municipalidades. Para Rosa de F. Souza, "[...] a inspetoria do Ensino foi concebida como corporação técnica com finalidade de organizar e orientar o ensino primário quanto às questões pertinentes à metodização e à uniformização do ensino, conforme os modernos processos pedagógicos".[731] Mas essa autora salienta que ela logo foi desvirtuada de suas funções técnico-pedagógicas para assumir funções burocráticas de administração e fiscalização. Em mensagem presidencial de 1905, Jorge Tibiriçá, de SP, reconhece que "Carece igualmente de nova organização a Inspeção Geral do Ensino. Com pessoal reduzido, quase sem autoridade sobre o professorado público, tem-lhe até agora faltado elementos indispensáveis ao desempenho de sua proveitosa tarefa de vigilância e fiscalização".[732]

A impossibilidade de os inspetores controlarem constantemente as escolas — graduadas, grupos escolares e não graduadas — ajudou a substituir a orientação pedagógica por uma fiscalização mais burocrática. A inspeção técnica referida pelo documento remete à ideia de ser realizada por profissionais dedicados ao serviço de inspeção técnica escolar; profissionais da educação que se definem por uma competência técnica supostamente conformada e controlada por uma autoridade central — os agentes da Secretaria do Interior. Detentores de conhecimentos amplos sobre as atividades educacionais, esses profissionais eram considerados como competentes e prestigiados na sociedade republicana. Como afirma Rogéria Isobe,

---

[728] SAVIANI, 2004, p. 29.
[729] SÃO PAULO, 1901, p. 16.
[730] SÃO PAULO, 1901, p. 16.
[731] SOUZA, 1998, p. 83.
[732] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 7 de abril de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 17.

> [...] o saber técnico é definidor do profissionalismo do inspetor e, portanto de sua autoridade e poder para atuar e inferir na parte técnica do processo educativo com "insuspeição nas informações" que derem.[733] Nessa ótica, a autoridade dos inspetores técnicos lhes era conferida um determinado saber técnico, especializado e, portanto, pretensamente neutro e capaz de atuar no serviço público visando os "interesses da coletividade.[734]

O decreto 3.858, de 11 de junho de 1925,[735] prescreveu mudanças à forma de inspeção nas escolas: a direção suprema do ensino caberia ao presidente de SP, diretamente auxiliado pelo secretário do Interior e pelo diretor-geral da Instrução Publica; ele teria sob sua dependência algumas autoridades escolares, como se lê em mensagem de Carlos de Campos:

> Foi elevado a 50 o número de inspetores escolares distritais, o que facilitará os trabalhos de inspeção de todos os estabelecimentos de ensino, com mais 5 inspetores gerais e 6 inspetores especiais, competindo às primeiras, em todo o Estado — a fiscalização e a orientação dos 50 distritos escolares, a aprovação de livros didáticos, os estudos e as resoluções sobre sindicâncias e processos administrativos: e às segundas — a uniformização e a incentivação do ensino do desenho, trabalhos manuais, música e exercícios físicos. A eficácia e o progresso do ensino dependem de ativa inspeção, acurada uniformização e ótima orientação. O professor que trabalhar guiado por uma tal forma apresentará positivo resultado.Uma vez, porém, que isso lhe falte, os frutos colhidos não corresponderão á energia despendida.[736]

Quanto às modificações nas funções dos inspetores, o art. 5.º prescreve:

> Os inspetores gerais terão funções individuais, art. 8° § único. — Os inspetores especiais têm funções somente técnicas, com exercício em todas as escolas complementares, normais, profissionais e primarias. Os inspetores especiais serão compostos em seis assim distribuídos art. 8.º um de trabalhos manuais das escolas masculinas; uma de trabalhos manuais das escolas femininas; uma de escolas maternais e creches; um de musica; um de desenho; um de exercícios físicos.

As funções de auxiliares de inspeção seriam determinadas em regulamento conforme o referido decreto, no art. 9.º, onde se lê que

> Os auxiliares de inspeção terão uma gratificação mensal de 50$000 pró-labore. Para os efeitos da fiscalização do ensino, ficará o Estado dividido em 50 distritos escolares, repartidos por quatro zonas de inspeção. Art. 10. § único. Um inspetor geral ficará com a fiscalização e orientação das escolas normais e suas anexas e ginásio do Estado. Ficam reunidas na Diretoria Geral da instrução Publica todas as funções que entendem com a direção técnica do ensino primário, secundário e profissional.

---

[733] ISOBE, Rogéria Moreira R. *Educação e civilização no sertão*: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906–1920). 2008. Tese (Doutorado em História) — Programa de estudos de pós-graduação em história, política, sociedade, Universidade Católica de São Paulo, p. 81.
[734] ISOBE, 2008, p. 81.
[735] SÃO PAULO. *Decreto n° 3.858*, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925%20n.3.858.%2011.06.1925.htm>. Acesso em: 27 mar. 2012.
[736] SÃO PAULO, 1925, p. 7–8.

Em mensagem de 1927, Antonio Dino da Costa Bueno pontuou questões da inspeção escolar e apresentou a inspeção geral e especializada, diretamente subordinada aos inspetores gerais. Assim, os 50 distritais puderam exercer influência sobre a distribuição e regularidade do ensino. Para o presidente, as atividades dos inspetores:

> Não se reduziu somente à fiscalização do professor; foi útil a este: orientou-o sempre que se tornou mister, auxiliou-o ministrando aulas modelo constantes, segundo vai registrado linhas abaixo. Quanto à inspeção especializada exerceu de forma eficiente. As escolas maternais, creches, e Jardim de Infância contaram com a coadjunção da inspetora de trabalhos. [...] o número de visitas aos vários estabelecimentos de ensino foi elevado. Orçou, em média, por 5 visitas para cada unidade escolar, mesmo nos pontos mais afastados dos centros populosos. Por esse motivo, mais facilmente pode a Diretoria Geral de Instrução Pública conhecer das verdadeiras necessidades dos núcleos escolares mais longínquos. Foi considerável o número de aulas-modelo ministradas pelos inspetores em escolas isoladas. Subiu a 5.964, o que dá a media de quatro por unidade escolar. É fácil de avaliar o benefício delas decorrente para uniformidade e eficácia maior do ensino.[737]

Como se lê, a fiscalização dos inspetores especializados não ficou reduzida à atividade docente: foi além, pois tinham de oferecer suporte quanto aos conhecimentos pedagógicos dos modernos métodos de ensino; apresentar modelos a ser seguidos como determinavam os programas do estado; formar professores legitimados pela Diretoria Geral de Instrução Pública; interferir na prática dos mestres que já atuavam nas escolas para extirpar hábitos consolidados pela experiência e formar uma nova postura com conhecimentos úteis a quem ensinava nas escolas primárias.

Quanto à fiscalização e orientação do ensino, o estado se dividiu em 70 distritos escolares, pela lei 2.269, de 31 de dezembro de 1927. Mas a divisão foi alterada pela lei 2.315, de 21 de dezembro de 1928,[738] que mudou as disposições sobre a instrução pública: para efeito de fiscalização e orientação do ensino, diz o art. 1.º, "Fica o Estado dividido em 80 distritos escolares, dos quais sete terão como sede a capital, elevando-se não mais 70 inspetores escolares, mas para 80 o numero de inspetores distritais".

O decreto 4.600, de 30 de maio de 1929, regulamentou as leis 2.269 e 2.315. O título II da administração e direção do ensino definiu que a inspeção geral do ensino seria feita pelo diretor-geral da Instrução Pública, que teria como auxiliares as seguintes autoridades escolares: "Art.5°. 5 inspetores gerais; 4 inspetores especiais; 7 inspetores distritais da Capital, cabendo a um deles a inspeção do ensino particular; 7 inspetores distritais do interior;

---

[737] SÃO PAULO, 1927, p. 19–20.
[738] SÃO PAULO. *Lei n° 2.315*, de 21 de dezembro de 1928. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1928/lei%20n.2.315,%20de%2021.12.1928.htm>. Acesso em: 28 mar. 2012.

auxiliares de inspeção".[739] Para efeito de fiscalização e orientação do ensino, o art. 5° previu não só a divisão em 80 distritos escolares, mas também que o diretor-geral designaria aos inspetores gerais anualmente ou quando fosse conveniente os trabalhos que um inspetor devia executar de acordo com o decreto. Sobre os inspetores gerais, o art. 12 diz que seriam "[...] nomeados pelo Governo, mediante proposta do Diretor Geral da Instrução Publica, dentre os professores diplomados, em exercício no Estado. § Único. Os inspetores gerais terão funções individuais, e coletivas, quando reunidos em Conselho". O art. 13 diz que "Os trabalhos dos inspetores gerais serão distribuídos da seguinte forma: orientação didática; programas e horários; inspeção das Escolas Normais oficiais e livres e escolas maternais e organização do Anuário".

Os inspetores especiais seriam nomeados pelo governo mediante proposta do diretor-geral. Deviam sair do grupo de professores de comprovada competência para a especialidade de que se tratava. Seriam em número de quatro: um de trabalhos manuais, um de música, um de desenho e um de exercícios físicos. Tinham de apresentar ao diretor-geral o programa detalhado das matérias cuja orientação lhes coube. Em seus impedimentos temporários, seriam substituídos por um professor competente na especialidade, também a ser proposto pelo diretor-geral. Representariam o governo nos concursos para preenchimento das vagas, nas matérias de sua especialidade, abertas no corpo docente das escolas profissionais e normais. Enfim, a função dos inspetores especiais — só técnica — iria ser exercida em todas as escolas normais oficiais e livres, complementares e preliminares (art. 20–5).

Segundo mensagem presidencial de Julio Prestes de Albuquerque:

> Quanto à inspeção especializada, bastante proveitosa fora os resultados verificados. A de música deu a esse ensino cunho essencialmente brasileiro, enquanto a escolha de autores e organização dos programas orfeônicos, trabalho que se estendeu às escolas normais livres. A de educação física e escotismo vão estendendo sua ação a todas as escolas do Estado, aplicando com êxito os métodos preconizados pela eugenia nacional. A de trabalhos manuais e desenho continuou a orientar a aplicação dessas disciplinas com grande eficiência nos resultados.[740]

A inspeção especializada pontuada pelo decreto 4.600 e pela mensagem de Julio Prestes de Albuquerque reafirmava a crescente importância da inspeção, vista como alma do ensino, quando apresentados os resultados da inspeção realizada via mensagem presidencial de 1929. Seu papel teve desempenho relevante nas escolas: levou aos mestres o incentivo e a orientação; mas nunca deixaram de corrigir irregularidades no sistema educacional em cada unidade escolar.

---

[739] SÃO PAULO. Decreto n° 4.600, de 30 de maio de 1929. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos de 1929*, p. 296.
[740] SÃO PAULO, 1929, p. 236.

4.2.1 *Inspetores no Paraná*

No PR, as categorias dos inspetores trazem diferenças quanto às de SP e RN. Também encontramos categorias similares entre SP e PR. Similitudes e diferenças se aclaram no decorrer do texto, bem como um consolidado dos três estados no quadro-síntese. O Regulamento da Instrução Pública — decreto 31, de 29 de janeiro de 1890 — previa que o governo nomeasse comissões onde julgasse conveniente. Incumbida de promover a frequência escolar, a comissão seria composta por inspetores literários, que iam seguir atribuições conferidas a superintendentes do Ensino obrigatório pelo regulamento de 3 de dezembro de 1883. A obrigatoriedade da instrução, conforme citado no decreto, seria posta em execução nas localidades onde fosse exequível esse sistema. A administração e a fiscalização do ensino, pelo decreto 31, encarregariam a esses inspetores e aos delegados especiais nomeados pelo governo de exercer a inspeção no estado. Seriam escolhidos dentre cidadãos que houvessem exercido, com distinção, o magistério público ou particular, ou que fossem reconhecidamente ilustres. Haveria um inspetor literário em cada localidade onde funcionasse ao menos uma escola pública contratada, subvencionada ou definitivamente provida. No caso de sua substituição, assumiriam juízes de paz, membros natos dos inspetores literários (art. 51–5).

Os inspetores literários, pelo regulamento do ato de 30 de março de 1891, deveriam ter conhecimento do número e da situação das escolas, bem como do estado do ensino nas localidades onde exercessem sua jurisdição. As escolas receberiam a inspeção diversas vezes ao ano para conhecimento real dos assuntos da instrução primária. Nas visitas, examinariam alunos e, depois de inspecionarem a escola, lançariam uma nota no livro ou caderno especial para tal finalidade. Essa nota seria transmitida ao diretor-geral imediatamente após ser copiada pelo professor e assinada pelo inspetor. Ainda deviam esclarecer e informar o diretor-geral em detalhes, remeter mapas e cumprir regulamentos, ordens e instruções da diretoria geral; indicar reformas e melhorias que vissem como necessárias à educação, nomear comissões para fornecer aos alunos pobres livros, papel, tinta, material de escrita e o que mais fosse necessário às escolas. Também deviam fiscalizar bibliotecas nas escolas públicas, inventariando o acervo, atestar frequência dos professores sempre que estes houvessem lecionado, mas mencionando os dias em que fosse suspenso o exercício (art. 165). Enfim, cabia aos inspetores literários não permitir abertura de escolas que não cumprissem as condições previstas pelas condições legais, a exemplo da higiene dos estabelecimentos. Todos os requerimentos feitos pelos professores primários para o diretor-geral seriam entregues,

primeiramente, aos inspetores literários; mas, quando esses relatórios contivessem queixas contra os inspetores, os requerimentos podiam ser entregues diretamente a ele.

O governador general José Cerqueira de Aguiar Lima aprovou o Regulamento do Ensino Obrigatório pelo ato de 14 de maio de 1891. A direção e a fiscalização foram discutidas no regulamento quanto à incumbência de sua obrigatoriedade ao governador, ao diretor-geral da Instrução Pública, aos inspetores literários, às comissões que fossem nomeadas pelo governo sob proposta desse diretor. O ato definiu uma comissão auxiliar a ser composta de três cidadãos e a ser instituída em cada paróquia para fiscalizar e promover a frequência escolar. Seria presidida pelo inspetor literário em todos os lugares, exceto na capital, ficando como presidente o diretor-geral. Na capital, quando fosse conveniente, seriam criadas duas ou mais circunscrições do ensino obrigatório para facilitar o serviço. Para uma efetiva organização, seria convocado um professor público; sempre que necessário, seria nomeado para compor a comissão e não poderia recusar sob pretexto algum (art. 8° e 9°). A mensagem de Vicente Machado da Silva Lima pontua que,

> Em matéria de ensino, a inspeção é tudo. Sem ela, os mestres não cumprem os seus deveres, ou os cumprem porque querem, como, e quando querem. A Lei n° 42 de 24 de julho de 1892 dividiu o território do Estado, em quatro circunscrições escolares, em cada uma das quais criou um delegado literário incumbido da inspeção das escolas. Tendo de se desenvolver-se em uma circunscrição muito vasta, esta fiscalização foi reconhecida como absolutamente ineficaz.[741]

A inspeção literária era ineficiente, por isso necessitava ser reorganizada. A lei 101, de 27 de junho de 1894, suprimiu os cargos de delegados literários — criados pela lei 42, de 12 de julho de 1892; e funções inerentes a esses cargos passaram a ser exercidas pelo superintendente-geral do Ensino Público. A mensagem presidencial de Vicente Machado da Silva Lima diz que a inspeção das escolas passaria a ser obrigatoriedade do superintendente-geral que residisse na capital e dos inspetores de cada distrito. Estes, "[...] que servem gratuitamente, limitam-se a dar atestados de freqüência aos professores a fim de receberem seus honorários".[742] A determinação de gratuidade estava presente na lei 136, de 31 de dezembro de 1894. Os inspetores escolares seriam nomeados pelo Poder Executivo, sob proposta do diretor-geral, sendo gratuitos os cargos e os seus serviços considerados relevantes à instrução pública (art. 4°). A mensagem de Vicente Machado da Silva Lima informa que

[741] PARANÁ, 1894, p. 8.
[742] PARANÁ, 1894, p. 8.

> A inspeção seria eficaz, se fosse confiada, em cada município, á pessoal de competência literária, e suficientemente remunerado; mas, não comportando o nosso orçamento tal despesa que seria avultada, parece-me que este serviço poderá ficar á cargo de um conselho composto do prefeito municipal, do camarista mais votado, e do juiz distrital em exercício. È certo que este conselho não poderá desenvolver inspeção completa, eficaz, mas com tudo composto de cidadãos encarregados por eleição popular de zelar dos interesses locais, muito fará em benefício da instrução.[743]

Reconhecendo a empregabilidade da fiscalização, a lei 136 cria e determina que, em cada distrito, fosse exercida por um inspetor nomeado pelo governo. Mensagem de 1895 diz que "[...] nos distritos que são sedes de comarcas, confiei este cargo aos respectivos juízes de direito, de cuja fiscalização muito há a esperar-se, a qual, entretanto, é de presumir, se limitará às escolas da localidade de sua residência".[744] O presidente ainda esclarece que a fiscalização dos demais inspetores era deficiente devido à extensão do distrito onde era exercida. Por isso tinha de ser mais próxima, tanto quanto possível, da escola, nomeando-se um inspetor em cada cidade, vila e povoado.

> Residindo na mesma localidade em que funciona a escola, o inspetor vê, observa diariamente a conduta do professor, e, naturalmente interessado pelo adiantamento da mocidade que com ele convive no mesmo meio, em que terá parentes, e, talvez, filhos no caso de aprenderem, pelo seu prestígio, força moral, e mesmo conselhos, obrigará o professor a cumprir os seus deveres.[745]

A causa da deficiência do ensino era atribuída à falta de fiscalização do professor. Assim, se os inspetores estabelecessem onde seria realizada a inspeção, provavelmente ficaria mais fácil fiscalizar o mestre e os responsáveis pela educação. Mas era preciso haver inspetores escolares em cidade, vila ou distrito.

A falta de remuneração a quem deveria fiscalizar o ensino foi também responsável pelas deficiências da inspeção. Para o presidente Francisco Xavier da Silva, a inspeção não satisfaz, "[...] podendo-se mesmo dizer que é de todo nula, e outra coisa não poderá esperar de funcionários sem instrução, não remunerados, sem interesse de bem servir o cargo, limitando-se a dar atestados aos professores para receberem os seus ordenados, muitas vezes mal ganhos".[746] O governador, para execução da lei 365, de 11 de abril de 1900,[747] manda que seja observado o regulamento da instrução pública do estado, criando o decreto 93, de 11 de março

[743] PARANÁ, 1894, p. 8.
[744] PARANÁ, 1895, p. 7–8.
[745] PARANÁ, 1895, p. 7.
[746] PARANÁ, 1902, p. 5.
[747] PARANÁ. Lei n° 365, de 11 de abril de 1900. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typografia d'A República, p. 44–6.

de 1901, que abordou a questão dos inspetores escolares nestes termos: para cada distrito judiciário onde houvesse escola pública, seria nomeado um inspetor escolar.

O decreto 93 trouxe outra categoria de inspetor escolar nos distritos, como se lê no art. 17:

> Onde houver diversos povoados com escola pública, poderá ser nomeado um subinspetor, com jurisdição limitada ao local designado no decreto de nomeação, por proposta do diretor geral. § único. Os subinspetores terão nas suas circunscrições as mesmas atribuições que os inspetores no resto do distrito.

Os inspetores escolares seriam nomeados pelo governo do estado sob proposta do diretor-geral, incumbindo-os para cumprir a função de modeladores do ensino, além de outras atribuições múltiplas e variadas:

> Art.17°. 1° Visitar, ao menos duas vezes por mês, as escolas dos respectivos distritos, sindicando se nelas são fielmente observadas as disposições das leis e regulamentos do mesmo, comunicando ao diretor-geral o que observar. Nunca prolongando essa visita ao ponto de interromper a marcha regular da escola. 2° Lançar. Em livro especial, o termo de sua visita a cada escola, observando tudo quanto lhe pareça digno de louvor ou de censura. 3°. Atestar mensalmente o exercício dos professores para que possam receber seus vencimentos, enviando o atestado e o mapa a que se refere o art. 17° ao diretor-geral, para por naquele o seu visto, formalidade indispensável para ser efetuado o pagamento. 4° visar os títulos dos professores de seu distrito [...] 18°. Enviar ao mesmo diretor, no fim de cada ano escolar, um relatório do estado do ensino público e particular em seu distrito, declarando se os professores procedem com zelo, vocação e moralidade no ensino de seus alunos e sobre a assiduidade destes, adicionando uma relação das escolas particulares, com o número de alunos nelas matriculados e dos que as tenham freqüentado; assim como os nomes dos professores. 20°. Informar, confidencialmente, ao mesmo diretor e ao secretário do Interior, se algum dos professores prejudica o ensino público ou particular pelo seu procedimento imoral e escandaloso e costumes reprovados.[748]

O decreto 93 apresenta a categoria subinspetor e suas atribuições para organização escolar. O modelo escolar paranaense de inspeção atribuído pelo referido decreto adquire relevância, sobretudo, porque supõe atribuir aos subinspetores as mesmas incumbências que exercem os demais inspetores dos distritos.

Outra vez percebemos, pelo decreto 479, de 10 de dezembro de 1907,[749] mudança nas categorias dos inspetores escolares. Este trouxe a categoria técnico. Conforme o decreto, a inspeção do ensino primário seria dividida em administrativa e técnica; e seria exercida diretamente pelas autoridades do ensino primário: diretor-geral de Instrução Pública e inspetores — escolares e técnicos —, todos subordinados ao secretário do Interior, segundo a

[748] PARANÁ. Decreto n° 93, de 11 de março de 1901, 13° da República. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typ. d'A República, s. p. (mimeografado).
[749] PARANÁ. Instrução pública do estado do Paraná. Decreto n° 479, de 10 de dezembro de 1907. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Curitiba: Typ. d'A República, 1908.

hierarquia e atribuições estabelecidas (art. 99). Cabia aos inspetores escolares à inspeção administrativa. Com a missão de fiscalizar as escolas, seriam o porta-voz das ordens do inspetor da instrução pública e deveriam acompanhar as condições das escolas quanto aos métodos e aos programas, por mais distantes fossem. O decreto fixou programas de ensino e horários escolares, dentre outras medidas; e aos inspetores técnicos caberia a inspeção técnica do ensino propriamente dito. Quanto a estes, a mensagem do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque salienta que,

> Como complemento, porém do plano em prática será imprescindível, rigorosa e contínua a inspeção técnica, levada a efeito de conformidade com as instruções já expedidas, isto é, que abranja desde a localização das escolas visitadas, públicas, subvencionadas e particulares, métodos usados, emprego do tempo, livros adotados e matrículas até o aproveitamento dos respectivos alunos, higiene, disciplina, etc. O regulamento em vigor restringe a ação da diretoria geral neste particular, convindo a ampliação dos elementos de que pode lançar mão para tornar eficaz a supra citada inspeção. A divisão do Estado em regiões para esse efeito, autorizado o governo a empregar em comissão nesse serviço os próprios professores mediante uma pequena gratificação especial, é de supor que nos conduzisse ao fim colimado, com reduzidíssima despesa.[750]

Acrescente-se que, para o desempenho dos inspetores técnicos nas escolas, a divisão do estado em circunscrições foi a melhor alternativa. A primeira circunscrição foram as comarcas de Curitiba, São José dos Pinhais, Serro Azul, Lapa Rio Negro, Paranaguá e Antonia; a segunda, as comarcas de Castro, Tibagy, São José da Boa Vista e Jacarezinho; a terceira, as comarcas de Palmeiras, Ponta Grossa, Guarapuava e Palmas. O decreto 479, de 10 de dezembro de 1907, no art. 102, diz que o Poder Executivo poderia, a qualquer momento, alterar essas divisões, conforme a marcha da educação. Mas, dentre essas divisões, foi mantida — a se conservar por um ano — a inspeção técnica em cada circunscrição. Assim, oferecia-se a todos os inspetores técnicos a oportunidade de percorrer todas as circunscrições e conhecer mais de perto a realidade educacional do estado. O procedimento de dividir o estado em circunscrições para cada inspetor era realizado no início do ano escolar, pelo diretor-geral da Instrução Pública.

Em 1915, o Código de Ensino do Estado, criado pelo decreto 710, de 18 de outubro de 1915,[751] apresentou o cargo de inspetor escolar para cada distrito judiciário; os distritos onde houvesse muitas escolas ou diversos povoados com escolas poderiam ter mais de um inspetor; seriam determinadas pelo superintendente as escolas sob jurisdição de cada um (art. 27). A mensagem presidencial de Caetano Munhoz da Rocha aborda essa questão assim:

---

[750] PARANÁ, 1915, p. 26.
[751] PARANÁ. Código do Ensino do Estado do Paraná, decreto n°. 710, de 18 de outubro de 1915. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typ. d'A República, 1915, p. 2–82

> A fiscalização escolar em todo o Estado é feita, nas localidades, por inspetores distritais nomeados pela Secretaria Geral do Estado, sem remuneração. Na falta destes inspetores os juízes distritais podem atestar a freqüência ou informar os papeis enviados ao Governo. Sendo desempenhado esse encargo sem remuneração, apesar de envolver uma responsabilidade moral tremenda, pois afeta o interesse vital de uma coletividade, é claro que o nomeado, para cumprir com esse dever patriótico, tem que possuir os requisitos de um cidadão que deseja ser útil aos seus irmãos. Tudo quanto fizer, pois para tornar eficiente a sua inspeção, é por amor a instrução.[752]

A mensagem mostra que não seria possível realizar a fiscalização distrital do ensino se não se contasse com a cooperação desses inspetores, pois ofereciam aos professores orientações quanto aos procedimentos didáticos, além de animá-los e ampará-los em suas necessidades. Porém, a mensagem deixa claro que lhes caberia chamar ao cumprimento do dever os professores que, por ventura, se desviassem de suas atribuições.

A inspeção geral, sobretudo a técnica, cabia aos subinspetores do ensino. Conforme mensagem presidencial, embora tenha sido iniciado seu trabalho em meados de julho, "[...] a inspeção se estendeu aos postos mais longínquos do Estado, abrangendo grupos que nunca foram visitados por autoridades de ensino. Na fiscalização e inspeção das escolas públicas e particulares do Estado, trabalharam durante o ano dois subinspetores".[753] E prossegue:

> Os vencimentos mensais desses funcionários são de 400$000 apenas, o que não corresponde à natureza do cargo e à representação que exige. Considerando que vários diretores de grupos da Capital receberam os mesmos vencimentos, não me parece justo que os sub-inspetores tenham remuneração idêntica à de funcionários seus subordinados pelo que solicito que os vencimentos sejam elevados a 500$000 mensais. E já considerável o número de escolas públicas primárias do Estado, enormes as distâncias que as separam tornando-se moroso e difícil o serviço de inspeção. Atendendo à necessidade imprescindível de visitar todas as escolas seria de toda a conveniência que se criasse mais um cargo de subinspetor.[754]

Na busca de conhecer a realidade das escolas, adotou-se como primeira ação visitar os estabelecimentos. Como informa Cesar Prieto Martinez, "Tem de saber a localização de todas as sedes escolares, a população que ali reside, suas condições econômicas e sociais, usos e costumes, recursos, meios de comunicação distância dos centros mais próximos, clima e etc.".[755] Também era considerado como fundamental conhecer as condições da escola: se funcionava em prédio confortável, se o professor residia nas proximidades ou na própria escola, se era provida de material mobiliário e — o mais importante — a freqüência dos alunos.

---

[752] PARANÁ, 1921, p. 96.
[753] PARANÁ, 1921, p. 97.
[754] PARANÁ, 1921, p. 97.
[755] MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. secretário-geral do estado*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920, Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1920MFN806.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012, p. 10.

No ano de 1921, apresentam-se informações referentes a esses inspetores, que enfrentavam empecilhos de todas as partes: "[...] desde a falta de recursos, ao inteiro desconhecimento dos caminhos, [...] regiões quase virgens do trabalho humano, subiam serras".[756] Esses homens viajavam a cavalo, pernoitavam em barracas de tropeiros ou mesmo ao relento, utilizando os rios ou as trilhas que davam acesso às cidades e escolas, por vezes perdendo o caminho.[757] Os subinspetores comprovaram a falta de investimentos do poder público e a precariedade das escolas particulares existentes. Segundo Martinez:

> Todos esses trabalhos foram de esplendido alcance prático e é digno de nota registrar-se que as populações locais acolheram sempre, com verdadeira alegria, essas visitas. Na primeira inspeção foram encontradas muitas escolas em completo abandono, cujos professores, entretanto, recebiam os vencimentos integrais mediante a apresentação de mapas falsos e atestados graciosos. Depois, as coisas foram mudando de rumo, até que firmaram no princípio que preliminarmente tínhamos estabelecido ao assumirmos a direção do ensino: trabalho constante e atividade produtiva.[758]

O ensino recebeu, segundo relatório de Martinez, o início de uma "Inspeção metodizada, [...] gerando um novo surto do ensino público, dos grandes centros aos povoados mais distantes".[759] Ainda fazia parte da inspeção das escolas de todos os municípios o inspetor local, escolhido pelo governador. Seu serviço era inteiramente gratuito e suas atribuições incluíam "[...] visitar as escolas, nomear comissões examinadoras e presidir os trabalhos de fim de ano, além de certificarem o exercício, fornecerem impressos e encaminharem papéis com as precisas informações".[760]

Alguns dos inspetores locais, segundo as mensagens e o relatório, não cumpriam sua incumbência, deixando de atuar conforme exigia o cargo. Fechavam os olhos para irregularidades e não negavam passar o certificado. "Isto se dá nos povoados mais distantes, onde a visita das autoridades é mais rara, e às vezes até nos lugares próximos, o que desperta conflitos entre os subinspetores técnicos e os inspetores locais".[761]

---

[756] MARTINEZ, 1920, p.38.
[757] STENTZLER, Márcia Marlene; SCHENA, Valeria Aparecida. *A reforma da educação no Paraná*: ideais educacionais de Cezar Prieto Martinez para a instrução pública expressos nos relatórios de 1920–1922. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../MFweDoat.doc>. Acesso em: 12 set. 2012, p. 11.
[758] MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. secretário-geral do estado*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1921. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1921MFN807.pdf>. Acesso em 12 set. 2012, p. 41.
[759] MARTINEZ, 1921, p. 42.
[760] MARTINEZ, 1921, p. 42.
[761] MARTINEZ, 1921, p.42.

Essa situação provocou nas autoridades a necessidade de empenho para regularizar as nomeações para o cargo. Segundo Márcia Marlene Stentzler e Valeria Aparecida Schena, "Com essa prática, as escolas foram visitadas, especialmente as que se localizavam próximas às linhas de trem ou das cidades. Em escolas muito distantes era difícil realizar tal procedimento".[762] A mensagem presidencial de Caetano Munhoz da Rocha diz que "[...] os pontos servidos por Estrada de Ferro foram percorridos pelo menos, 3 vezes e os outros, na maioria, duas vezes".[763] A mensagem ainda informa que a inspeção se estendeu a todos os pontos dos municípios de Palmas e Clevelandia — que há muito não recebiam visita de autoridades do ensino; mas não foi possível fazer o mesmo por "[...] Guarapuava, Tibagy, Assunguy e serro azul, onde há escolas que distanciam mais de 20 léguas da sede do Governo local".[764] Com essas medidas verificaram-se quais professores bem serviam à causa do ensino e quais descumpriam disposições regulamentares, quais escolas deviam ser suprimidas e quais pontos demandavam provimento.

4.2.2 *Fiscalização do ensino no Rio Grande do Norte*

Assim como SP e PR, o RN apresentou a figura dos inspetores como reguladora das escolas primárias, fiscalizando e orientando professores sobre o que e como ensinar. A lei 6, de 30 de maio de 1892,[765] apresenta, no art. 1°, que em cada município teria delegado escolar inspetor de instrução local. Esse cargo seria ocupado pelo promotor público nos municípios-sede de comarcas e pelo presidente de Intendências nos demais municípios. Pedro Velho de Albuquerque Maranhão, na mensagem de 1894, diz que "[...] foi sem dúvida uma pequena melhora, mas que infelizmente deixa a desejar. Muitos desses funcionários, ocupados com os trabalhos do seu primeiro cargo do qual o de delegado escolar é apenas um apêndice". E acrescenta:

> A circular que dirigi-lhe, em 3 de novembro findo a qual já referi-me, e relativa às condições higiênicas das casas escolares, aos livros didáticos adotados e à escrituração dos livros respectivos, apenas responderam 22 de entre os 36 delegados que conta a Instrução — menos 2/3, portanto. O relatório da inspeção e visitas às escolas, a que são obrigados pelo art. 31 de § 7° do Reg. 30 de setembro e para o qual, na mesma circular, chamei a sua atenção apenas foi enviado por quatro delegados escolares: os de Santa Cruz, Santo Antonio, São José de Mipibú e Areia Branca. Julgo urgente e da maior necessidade uma reforma para o sistema de fiscalização escolar.[766]

[762] STENTZLER; SCHENA, 2012, p. 10.
[763] PARANÁ, 1922, p. 93.
[764] PARANÁ, 1922, p. 93.
[765] RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 6, de 30 de maio de 1892. In: INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Leis do Congresso de 1892–95*. Natal: Typ. d'A República, 1896, p. 14.
[766] RIO GRANDE DO NORTE, 1894, p. 5.

A mensagem clareia o modo de fiscalização dos promotores: ineficiente devido à função que esse profissional exercia como seu primeiro cargo. A mensagem o presidente destaca a "[...] fiscalização sobre modo deficiente, que existe nas escolas do interior do Estado. E incontestavelmente uma das causas do atraso em que se acha a instrução primária no interior, essa ausência de inspeção assídua e energia por parte de delegados escolares".[767] Ele adverte que para tornar o ensino das escolas primárias eficiente a solução era tornar a inspeção escolar remunerada como noutros estados e até noutros países; e tornar a inspeção em jurisdição de comarcas. O delegado escolar deveria ser a pessoa de confiança do diretor. Em virtude da lei 67, de 30 de agosto de 1895, os delegados escolares passaram a ser de livre nomeação da diretoria de educação.

Esse serviço de inspeção estabelecia relação estreita entre as pretensões de organizar escolas para as crianças e os serviços de inspeção e fiscalização escolar no período republicano. Prescrita pelo que definia o art. 30 do decreto 18, de 30 de setembro de 1892, a fiscalização do ensino e sua inspeção, além do que cabe ao diretor-geral, seriam feitas nas escolas do interior, direta e especialmente, pelos delegados escolares — delegados escolares nos municípios, sedes de comarca, respectivos promotores públicos — e, nos demais, por presidentes das intendências municipais. Segundo o decreto de 18,[768] competia aos delegados escolares:

> Art.31. § 1°. Visitar freqüentemente os estabelecimentos de ensino, assistindo tanto quanto forem possíveis, os trabalhos escolares. § 2°. Inspecionar rigorosamente os estabelecimentos de ensino público primário, secundário ou outros, abrangendo na sua inspeção, a parte material e técnica e as condições higiênicas do local. § 3° cumprir e fazer cumprir fielmente os regulamentos escolares e determinações do Diretor Geral. § 4° Administrar e repreender os professores por suas faltas. § 5° Lavrar, no livro competente, o termo de visita ás escolas, observando minuciosamente quando lhe parecer digno de louvor ou de censura. § 6° Verificar se os livros escolares são os adotados oficialmente.[769]

Eis então algumas competências dos delegados. Ao inspecionarem as escolas, buscavam verificar a ação docente e os comportamentos discentes; em certas situações, verificavam como se ensinava nas escolas primárias republicanas e determinadas pelas constituições estaduais, criadas para organizar, dentre outras ações, a descentralização das escolas primárias. O governador Pedro Velho Maranhão sancionou o decreto 60, de 14 de fevereiro de 1896, aprovando novo regulamento para a instrução pública. Esse regulamento buscou definir a obrigação da fiscalização e inspeção da rede escolar de ensino primário, que ficavam diretamente sob a responsabilidade de delegados escolares, diferentemente do

---

[767] RIO GRANDE DO NORTE, 1894, p. 4.
[768] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 18, de 30 de setembro de 1892. In: _____. *Decretos do governo do estado do Rio Grande do Norte.* Natal: Typ. d'A República, 1892, p. 274–5.
[769] RIO GRANDE DO NORTE, 1892, p. 275.

regulamento anterior — decreto 18. Segundo Araújo, "[...] a inspeção da rede escolar de ensino primário seria direta e especialmente responsabilidade de delegados escolares, não mais de promotores públicos e de presidentes das intendências municipais, conforme o primeiro regulamento".[770] (Prescrição também do decreto 18, no art. 30.) Os decretos 18 e 60 prescreviam aos delegados escolares o emprego de inspeção articulado com o processo de civilização nacional e local; noutros termos, diziam que a inspeção escolar seria dimensão integrante do movimento de formação de uma sociedade nacionalmente civilizada.

A direção e inspeção do ensino público também foram abordadas pela lei 284, de 30 de novembro de 1909,[771] estabelecendo que seriam exercidas pelo governador auxiliado pelo diretor-geral da Instrução. O documento apresenta ainda que a inspeção técnica ou profissional seriam realizadas pelo diretor-geral da Instrução e pelos inspetores de ensino escolhidos livremente entre professores de primeira classe. Cabia à fiscalização ficar sob a jurisdição de cada distrito (art. 14°). A definição do inspetor técnico foi abordada pelo relatório do diretor-geral da Instrução pública. Francisco Pinto de Abreu esclarece que a fiscalização e inspeção eram serviços que continuariam a cargo dos delegados escolares, consoante ao decreto 60. O relatório trouxe a distinção entre fiscalização e inspeção:

> Parecendo ter-nos sinônimo, diferem no ponto de vista técnico. Fiscalizar é propriamente vigiar para que a escola corresponda aos interesses da população. Inspecionar é quase dirigir o modo do ensino, conforme a Pedagogia e a Lei. Os nossos Delegados Escolares, que não são profissionais do magistério, exercerão quando muito, o primeiro mister, competindo porém o segundo, pela sua relevância, a inspetores ambulantes, escolhidos entre os professores distintos. A fiscalização deve ser contínua, permanente na localidade; a inspeção necessita ser móvel, para receber o contato do centro diretor. Aquela é o órgão de conservação; esta é o elemento propulsor. Não há colisão possível nas duas tarefas, porque elas giram como dois círculos concêntricos. A lei especializará cautelosamente o detalhe, engendrando a harmonia integral dos dois ofícios. Respeitando a autonomia comunal, competirá, pois, aos Presidentes de Intendências escolher os Delegados Escolares, como ao Diretor Geral deve caber a escolha dos Inspetores de ensino. Do estudo e observação dos especialistas na matéria, nos países mais adiantados, apurou-se que a inspeção proveitosa seria além de individual e móvel, profissional e remunerada. Temos no Brasil o exemplo de São Paulo, que depois de ensaiar vários sistemas, de 1846 a 1851, após a elaboração do período compreendido entre 1892 a 1897, criou uma corporação técnica do ensino, constituída por um Inspetor Geral e vários Inspetores auxiliares. Mas, para corrigir um defeito apontado pelos competentes, convém que a inspeção seja circunscrita, estabelecendo-se distritos em todo o Estado: Logo que sejam providos nos grupos escolares professores normalistas (provavelmente em janeiro de 1911). È necessário que se tenha promulgado uma lei reguladora do trabalho e fiscalização e inspeção, que será executada na medida das necessidades emergentes. De resto o que se deve assentar desde logo é que os inspetores serão professores que se revelarem capacidade durante um período de magistério.[772]

[770] ARAÚJO, 2012, p. 6.
[771] RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 284, de 30 de novembro de 1909. Reforma a instrução pública do estado. In: _____. *Atos do legislativo e decretos do governo* — 1909). Natal: Typ. d'A República, 1910, p. 20-23.
[772] RIO GRANDE DO NORTE. Relatório apresentado pelo dr. Francisco Pinto de Abreu. Diretor da Instrução Pública, Natal, 15 de outubro de 1909, s. n., 18 fl. (manuscrito).

Quando se fala em inspeção técnica, trata-se de um corpo de profissionais da educação que se define por sua competência técnica supostamente conformada e controlada por uma autoridade central. Nessa ótica, a autoridade dos inspetores técnicos lhes era conferida por dado saber técnico, especializado, científico, portanto pretensamente neutro e capaz de atuar no serviço público segundo os interesses da coletividade. No dizer de Isobe, "Os técnicos itinerantes deveriam ter um grande número de variados conhecimentos pedagógicos e de cada uma das disciplinas do programa de ensino, para levar aos diversos pontos do estado a convicção a necessidade e utilidade do emprego dos novos métodos de ensino".[773]

A lei 284, de 30 de novembro de 1909, que reformou a instrução pública, advertia que "Será livre a fundação de estabelecimentos de ensino, sujeitando seus diretores à fiscalização e inspeção oficial no que respeita à moralidade, higiene, proibição de castigos e informações para estatísticas" (art. 3°). O decreto 239, de 15 de dezembro de 1910,[774] apresentou que a inspeção técnica ou profissional dos estabelecimentos de instrução seria feita pessoalmente pelo diretor-geral e por inspetores de ensino, escalados livremente dentre os professores primários de primeira classe. Mas a fiscalização externa das escolas, pelo art. 164, "Compete às Intendências dos municípios, por intermédio dos delegados escolares de confiança do diretor".

A Lei Orgânica do Ensino — lei 405, de 29 de novembro de 1916 — frisou, sem inovar, a orientação que vinha sendo adotada e traçou outras normas ao plano geral de organização e fiscalização do ensino, criando órgãos como os conselhos escolares, como se lê no art. 32°: "Haverá em cada município um Conselho Escolar composto de cinco membros, quatro dos quais de nomeação do diretor geral da Instrução Pública, sendo o quinto o presidente da Intendência, que será o presidente do Conselho". A esse órgão foram incumbidas determinações, conforme o art. 33°: "[...] freqüentar as escolas públicas ou privadas existentes no município e verificar, naquelas, se os professores ou diretores, além de freqüentes nas aulas, são moralizados, promovendo perante as autoridades do ensino, a punição de suas faltas, nestas, se é cumprido o disposto no artigo segundo desta lei". O conselho escolar deveria requerer o recenseamento no município, abrangendo toda a população escolar. Os dados possibilitariam o controle das autoridades competentes do número de crianças em idade escolar.

---

[773] ISOBE, 2008, p. 81.

[774] RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 239, de 15 de dezembro de 1910 — Código de Ensino. In: _____. *Atos do legislativo e decretos do governo* — 1910. Natal: Typ. d'A República, 1911, p. 119–49.

A mensagem presidencial de 1925 aborda a questão, conforme a lei 595, de 5 de dezembro de 1924[775] (art. 11) dizendo que se

> Criou os lugares de Delegados Escolares, da confiança dos presidentes das Intendências, em todos os pontos dos municípios, onde houvesse escola oficial ou subvencionada. Em observância dessa disposição legal, já se acham nomeados todos os delegados escolares, nos 37 municípios do Estado, para os efeitos da fiscalização das escolas, conforme as comunicações recebidas pelo Departamento de Educação.[776]

Sobre as disposições mencionadas na mensagem, podemos — quanto ao art. 34 da lei 595, de 5 de dezembro de 1924 — destacar que incluía observar o ponto de professores e empregados dos grupos escolares, testar o exercício dos professores das escolas isoladas e presidir os exames nos grupos escolares e escolas isoladas, podendo designar membros do conselho para auxiliar nos trabalhos. Na mensagem de 1925, o presidente José Augusto de Bezerra de Medeiros informa que:

> Os Srs. inspetores de ensino já realizaram as visitas necessárias e recomendadas a todas as escolas da Capital e do interior, tendo sido inspecionadas três vezes as da Capital, duas vezes as de alguns municípios do interior e uma só as demais. O número total de inspeções subiu, até 30 de setembro findo a 252 compreendendo as escolas oficiais e as subvencionadas.[777]

De acordo com a mensagem, os inspetores escolares haviam visitado com regularidade as escolas primárias da capital; enquanto as escolas do interior recebiam inspeção com menos frequência: em torno de duas vezes; ou uma vez só, como as escolas primárias fora dos municípios. A fiscalização nas escolas primárias com frequência regular nos meios urbano e rural se fazia necessária para nivelar conteúdos e métodos e verificar o andamento delas. A mensagem presidencial de Juvenal Lamartine de Faria de 1929 destaca que

> Cinco são as circunscrições de fiscalização em que está dividido o Estado. Presentemente há apenas 4 inspetores, dois nesta cidade e os outros dois localizados em Caicó e Mossoró. É um aspecto do ensino no nosso Estado que precisa ser seriamente encarado. É de pouca eficiência a inspeção de ensino feita por diretores de grupos escolares, no interior do Estado, pois, para que eles desempenhassem a função de inspetores, mister se faz que abandonem a direção do seu próprio estabelecimento, o que será desorganizar em vez de organizar. Ademais, os recursos financeiros do Tesouro Estadual impedem que possa este Departamento determinar uma época exata em que tais inspetores percorram a sua circunscrição, determinando este fato receberam os referidos funcionários uma gratificação mensal de 200$000, sem que o ensino tenha sobre essa despesa qualquer resultado salutar. Pelo menos, este ano, ainda nenhum grupo do interior sofreu fiscalização, a não ser as realizadas pelo Diretor do Departamento e pelo Professor Manoel Varella de Albuquerque, quando em minha companhia em execução à região do Seridó e à cidade de Macau.[778]

---

[775] RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 595, de 5 de dezembro de 1924. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo 1924*. Natal: Typ. d'A República, 1924, p. 19–22.
[776] RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 18.
[777] RIO GRANDE DO NORTE, 1925, p. 25.
[778] RIO GRANDE DO NORTE, 1929, p. 56.

A mensagem apresenta que a fiscalização das escolas estava precária — precisava ser aprimorada — e solicitava aos diretores das escolas primárias graduadas auxílio para essa fiscalização; porém, ficam evidentes as dificuldades encontradas por esse profissional, que necessitava abandonar a direção do próprio grupo escolar para fiscalizar as demais escolas, o que muitas vezes desorganizava os grupos escolares em detrimento de buscar inspecionar os demais municípios na tentativa de buscar soluções para a educação. Na mensagem de 1930, Juvenal Lamartine de Faria diz que

> No corrente exercício, vai sendo seriamente encarado o serviço da inspeção escolar. Dentro da verba orçamentária e com os recursos que o Departamento da Fazenda e do Tesouro Estadual lhe tem fornecido, já foram fiscalizados os grupos escolares, as escolas rudimentares e as escolas subvencionadas dos municípios, [...] Nestas inspeções, o inspetor de ensino não tem apenas visado os métodos e processos empregados, a matrícula e freqüência, mas igualmente, as condições dos edifícios, o mobiliário, o material de ensino e as necessidades que devem ser mais urgentemente remediadas. A escola precisa de ser inspecionada, senão para receber o professor qualquer elemento novo, quanto a métodos e processos, ao menos para, esperando sempre pelo inspetor, viva o professor com sua escrituração em dia, faça propaganda, no sentido de ter boa matrícula e ótima freqüência, em fim, agite-se, movimente-se, em torno da grandiosa causa do ensino público. Ademais, a inspeção também age junto aos poderes públicos municipais, fazendo-os aparelhar de todos os elementos necessários a escola rudimentar, quase sempre criada por solicitação sua dada a obrigação que tem de prove-la com mobiliário, material pedagógico, e prédio adequado. Sem inspeção escolar, não poderemos ter um ensino seriamente organizado.[779]

A mensagem em destaque informa que, durante a visita do inspetor escolar, este devia ficar atento a todos os detalhes: seus olhos deviam buscar, até nos pontos não revelados, as questões referentes à instrução. Podemos verificar que, quanto às visitas, foram realizadas nos grupos escolares e em escolas rudimentares e subvencionadas — a mensagem não diz se houve inspeção nas escolas isoladas. As ações dos inspetores não se limitaram a observar o método, mas a tudo que fizesse referência a uma boa organização para o ensino. A mensagem diz que cabia ao mestre divulgar as atividades desenvolvidas e põe o professor como responsável pela causa do ensino público. As ações dos inspetores consistiam em observar os resultados, os benefícios e as ações de melhoria das escolas primárias; também eram responsáveis pela marcha das escolas primárias. Eis por que cabe dizer que esse profissional, bem como o professor, colaborou para a eficiência do ensino público na Primeira República.

Em síntese, verificamos que os três estados em estudo apresentavam problemas estruturais financeiros, visto que foi presente em todos a figura do inspetor como colaborador

[779] RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 56–7.

não remunerado por dado período. Daí uma fiscalização carente de recursos financeiros e humanos, isto é, carente de inspetores para desenvolver as ações fiscalizadoras no período republicano. Cabia-lhes cobrar condições de educação nas escolas primárias, verificando matrícula e frequência.

Ainda podemos apontar como indício das singularidades nos estados a fiscalização insistente da higienização; além de aferir o bom andamento das escolas primárias, tinham de ficar atentos à vistoria médica para detectar eventuais doenças maléficas a alunos e professores, dos quais os inspetores cobravam atestado de vacina. As aulas deviam ser suspensas em caso de sinal de pestes, bactérias e vírus, por exemplo. Também cabia aos inspetores o desenvolvimento psíquico e intelectual.

Ainda apontamos a deficiência das visitas de inspeção às escolas rurais, isoladas, rudimentares, subvencionadas e particulares; mas vale destacar que os inspetores mantinham visita frequente aos grupos escolares devido à facilidade de ensino agrupado, que lhes favorecia inspecionar várias salas de aula em um dia. Deviam elaborar um relatório apresentando os pontos que mereciam destaque positivo e a deficiência das atividades apresentadas nas escolas para que fossem, na visita seguinte, verificados. Caso a escola não cumprisse a solicitação, era punida com rigor pelo inspetor.

Nos três estados em foco, foram distintas as categorias de inspetor. Em SP, havia inspetor de distrito, geral, delegado ou representante das municipalidades, geral, especial e técnico. No PR, as categorias sofriam alterações conforme era apresentado nova reforma educacional, como vimos; havia inspetor literário, delegado especial, escolares, subinspetor e técnico. No RN, as categorias incluíam delegado escolar e inspetor de instrução local (cargo a ser ocupado pelo promotor público nos municípios-sede de comarcas e pelo presidente de Intendências nos demais municípios), delegado escolar, inspeção técnica ou profissional. Nota-se que entre as similitudes podemos destacar a inspeção técnica nos três estados e o auxílio dos promotores públicos e juízes — PR e RN.

Por fim, cabe dizer que havia um esforço legislativo para destinar verbas ao aparelhamento material das escolas durante todo o período estudado, mas não conseguiram suprir as demandas; afinal, era recorrente o pedido de professores e inspetores por material, mobília e objetos escolares. Contudo, mesmo essas condições de precariedade e falta não anulam uma preocupação constante com a composição da escola primária no período em estudo, que supunha destinar recursos financeiros à educação pública.

4.3 **Financiamento da educação**

O orçamento e os recursos financeiros destinados à educação em SP, no PR e no RN no período 1890–1930 estão consubstanciados por legislação específica, que fixa despesa e orça recursos para o estado. Por isso podem subsidiar uma compreensão do quanto o estado destinava à instrução pública. Aqui empregamos os cálculos da regra de três. Ficando assim a análise: instrução pública *versus* estado, escola primária *versus* instrução pública. A análise seguiu estes princípios: pegamos o total geral da instrução — hoje chamada de Secretaria de Educação —, dividimos pelo orçamento do estado e dividimos o quanto era destinado à escola primária pelo valor dedicado à instrução.

Assim obtivemos a porcentagem desejada. As tabelas a seguir — com valores orçamentários e as leis do orçamento entre 1889 e 1930 — objetivam apresentar como foram executadas as distribuições do orçamento geral entre as diversas despesas. Na sequência, demonstramos em gráficos a porcentagem obtida. Do RN apresentamos dados de três anos; quanto aos demais, não foi possível analisar os valores descentralizados para a escola primária.

TABELA 38
Valores orçamentários* para a educação de São Paulo e Paraná (1890–1899)[780]

ANO	ESTADO	TOTAL DO ESTADO	TOTAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	ESCOLA PRIMÁRIA
1890	SP	5.130:173$960	918.420$000	850:000$000
	PR	885.513$000	152.000$000	128.686$000
1897	SP	47.217:914$545	6.734:820$000	4.985.800$000
	PR	2.718:065$000	394:876$000	341.380$000
1898	SP	41.989:175$428	6.467.120$000	4.688.600$000
	PR	2.065.006$131	351:136$000	300.000$000
1899	SP	39.409:225$064	6.802:620$000	4.961.200$000
	PR	2.516.260$035	281.136$000	230.600$000

* Valores aproximados

[780] Fonte: dados advindos das leis do orçamento de 1890–1930. O decreto 50, de 28 de abril de 1890, fixa despesa e orça receita de SP para o exercício 1890–1 (1° de julho de 1890 a 30 de junho de 1891; 1° de julho de 1891 a 31 de dezembro de 1891). Decreto n° 209 de 26 de junho de 1891. Lei n°. 107 de 09 de abril de 1889.p.443 a 452. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos do estado de São Paulo. 1890–1930.* São Paulo; PARANÁ. Leis do orçamento de 1890–1930. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos do estado do Paraná*; PARANÁ. Lei n°. 962, de 31 de outubro de 1889, p. 27–37; Lei n° 234, de 21 de dezembro de 1896. In: _____. *Leis de 1886–1899.* Curitiba, biblioteca da PUCPR, v. 33–4.

TABELA 39

Valores orçamentários* para a educação de São Paulo e Paraná e Rio Grande do Norte (1902–1910) [781]

ANO	ESTADO	TOTAL DO ESTADO	TOTAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	ESCOLA PRIMÁRIA	OBSERVAÇÕES
1902	SP	40317:563$231	6.501:630$000	4.600.000$000	
	PR	2.844913$101	270:936$000	200:000000	Receita do estado orça exercício financeiro de 1901 e 1902. Lei 426, de 9 de abril de 1901, p. 75–80
1903	SP	30.644:557$200	6.765:860$000	4.830.000$000	
	PR	2.823: 212$665	432:416$000	360:000$000	
1904	SP	33.414:261$050	6.058:434$000	4.282.214$000	
	PR	3.122:571$910	432:416$000	360.000$000	Receita do estado orça exercício financeiro de 1904 e 1905. Lei 566, de 8 de abril de 1904, p.39–47.
1906	SP	47.346:270$086	7.661:260$000	6.074.600$000	
	PR	6.604:260$000	475:420$000	447:500$000	
	RN	1.172:022$000	122:200$000	50:100$000	
1908	SP	48.722:128$656	8.518:760$000	7.152.960$000	
	PR	7.402:550$000	640.915$000	430:142$778	
	RN	1.157:140$000	122:200$000	48:300$000	
1909	SP	49.164:978$050	9.581:950$000	7.809.580$000	
	PR	8.195.707$277	664.046$000	548.520$000	Receita do estado orça exercício financeiro de 1909 e 1910. Lei 893, de 15 de abril de 1909, p. 43–57.
	RN	1.147:196$000	104.680$000	17.100$000	
1910	SP	52.118:962$438	10.139:200$000	8.291.720$000	
	PR	8.195.707$277	664.046$000	548.520$000	
	RN	1.201:048$000	503:800$000	47:820$000	

* Valores aproximados

[781] Fonte: dados advindos das leis do orçamento de 1890–1930. Coleção de leis e decretos de arquivo público. SÃO PAULO. Lei n°. 817, de 8 de novembro de 1901; Lei n°. 861-a, de 16 de dezembro de 1902; Lei n°.896, de 30 de novembro de 1903; Lei n°. 984, de 29 de dezembro de 1905, Lei n°. 1.059, de 28 de dezembro de 1906, Lei n°. 1.160, de 29 de dezembro de 1908, Lei n°.1.197, de 29 de dezembro de 1909, Lei n°. 1.245, de 30 de dezembro de 1910. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos de 1890–1930*. PARANÁ. Lei n° 426, de 9 de abril de 1901. In: _____. *Leis, decretos e regulamentos de 1901*. Curitiba: Typ. d'A República, 1929, p. 75–86; Lei n° 507, de 2 de abril de 1903. In: _____. *Leis, decretos e regulamentos de 1901*. Curitiba: Typ. d'A República, 1902, p. 26–37. Lei n° 566 de 8 de abril de 1904. In: _____. *Leis, decretos e regulamentos de 1904*. Curitiba: Typ. d'A República, 1904, p. 39–47; Lei n° 644, de 4 de abril de 1906. In: _____. *Leis, decretos e regulamentos de 1906*. Curitiba: Typ. d'A República, 1906; Lei n° 729 de 5 de abril de 1907. In: _____. *Leis, decretos e regulamentos de 1907*. Curitiba: Typ. d'A República, 1907, p. 46–58; Lei n° 893, de 15 de abril de 1909. In: _____. *Leis, decretos e regulamentos de 1907*. Curitiba: Typ. d'A República, 1909, p. 43–57. RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 238, de 14 de setembro de 1905. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo*. Natal: Typ. d'A República, 1906, p. 58–9; Lei n° 258, de 6 de dezembro de 1907. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo*. Natal: Typ. d'A República, 1907, p. 38–9; Lei n° 268, de 1º de dezembro de 1908. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo*. Typ. d'A República, 1908, p. 16–7; Lei n° 285, de 30 de novembro de 1909. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo*. Typ. d'A República, 1909. Natal: Typ. d'A República, 1910, p. 27–8–9.

T A B E L A 4 0
Valores orçamentários* para a educação de São Paulo e Paraná (1911–1930)[782]

ANO	ESTADO	TOTAL DO ESTADO	TOTAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA	ESCOLA PRIMÁRIA
1911	SP	58.325:671$214	11.187:850$000	9.212.300$000
	PR	8.749:462$587	775.260$000	685.860$000
1912	SP	69.741:407$693	12.880:680$000	10.319.780$000
	PR	5.628.062$104	1.002:009$064	982:509$964
1913	SP	81.905:87$155	14.467:536$000	11.488.940$000
	PR	6.987:981$495	1.031:180$000	996.680$000
1918	SP	91.193:673$480	19.165:370$000	14.741.740$000
	PR	8.735.000$000	969.980$000	809.210$000
1919	SP	95.346:340$287	19.942:457$000	15.115.940$000
	PR	9.650.000$000	987.320$000	800.460$000
1924	SP	201.511:000$000	38.235:997$000	29.034.821$000
	PR	14.748:300$000	1.917:570$	1.435:840$000

*Valores aproximados

A leitura analítica das leis que orçam recursos e despesas com escola primária nos estados mostra que se relacionavam com pagamento de professores, provimento de mobília escolar, aluguéis de escolas ou grupos escolares, também de casas escolas no PR, construção de edifícios próprios, bolsa de estudos para docentes (cursar a escola normal) e bibliotecas escolares para capacitação do mestre e dos alunos. Tudo se vinculava à classificação das escolas por categorias conforme a localidade e o nível de formação do mestre. Para Oliveira, no Paraná, "[...] a oscilação da economia paranaense repercutiu na verba para Instrução Pública, determinando maior ou menor destinação de recursos, devido a questões econômico-financeiras do Governo".[783] As despesas vinham da contratação de educadores, da elevação da categoria funcional das localidades das escolas que passavam de freguesia a vila, e desta a cidade. Isso gerava aumento dos vencimentos docentes e de aluguéis da escola. Segundo Oliveira,[784] os maiores dispêndios se deram com a folha de pagamento.

[782] Fonte: dados oriundos de leis do orçamento de 1890–1930. Coleção de leis e decretos de arquivo público. SÃO PAULO. Lei n°. 1.245, de 30 de dezembro de 1910; Lei n°. 1.303, de 30 de dezembro de 1911; Lei n°. 1.366, de 28 de dezembro de 1912; Lei n°. 1.411, de 30 de dezembro de 1913; Lei n°. 1.463, de 30 de dezembro de 1914; Lei n°. 1492, de 29 de dezembro de 1915; Lei n°. 1.529, de 28 de dezembro de 1916; Lei n°. 1.584, de 21 de dezembro de 1917; Lei n°. 1.636, de 31 de dezembro de 1918; Lei n°. 1.713, de 27 de dezembro de 1919; Lei n°. 1.759, de 29 de dezembro de 1920; Lei n°. 1.837, de 27 de dezembro de 1921; Lei n°. 1.899, de 28 de dezembro de 1922; Lei n°. 1.957, de 29 de dezembro de 1923; Lei n°. 2.029, de 30 de dezembro de 1924; Lei n°. 2.123, de 30 de dezembro de 1925; Lei n°. 2.182, de 30 de dezembro de 1926; Lei n°. 2.255, de 31 de dezembro de 1927; Lei n°. 2.343, de 31 de dezembro de 1928; Lei n°. 2.401, de 31 de dezembro de 1929. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos de 1890–1930.* PARANÁ. Lei n°. 978 de 9 de abril de 1910. In:_____. *Leis de 1910*. Curitiba: Typ. d'A República, 1910, p. 50–65 (Biblioteca PUC/PR); Lei n° 1.237, de 2 de maio de 1912. In:_____. *Leis de 1915*. Curitiba: Typ. do *Diário Oficial* de 1915, p. 154–71; Lei n° 1.817 de 18 de abril de 1918. In:_____. *Leis de 1918.* Curitiba: Typ.d'A República, 1918, p. 79–100; Lei n° 2.281, de 28 de março de 1924. In:_____. *Leis de 1924.* Curitiba: Typ. d'A República, 1924, p. 43–75.
[783] OLIVEIRA, 2012, p. 613.
[784] OLIVEIRA, 2012, p. 614.

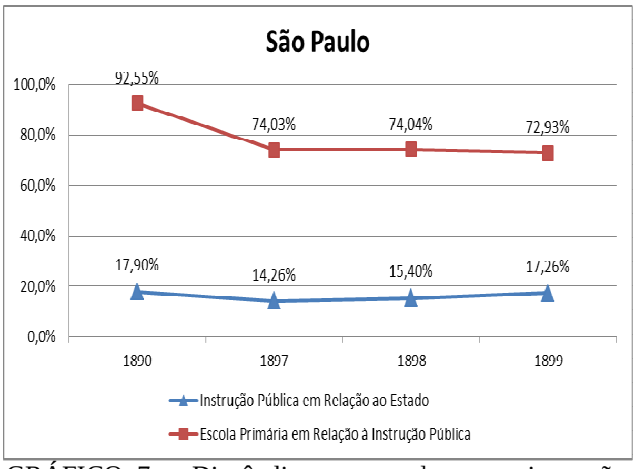


GRÁFICO 7 – Dispêndio porcentual com a instrução primária de São Paulo (1890–1899); valores aproximados

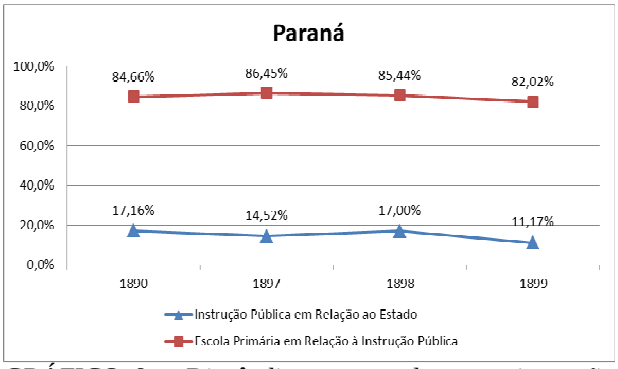


GRÁFICO 8 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Paraná (1890–99); valores aproximados

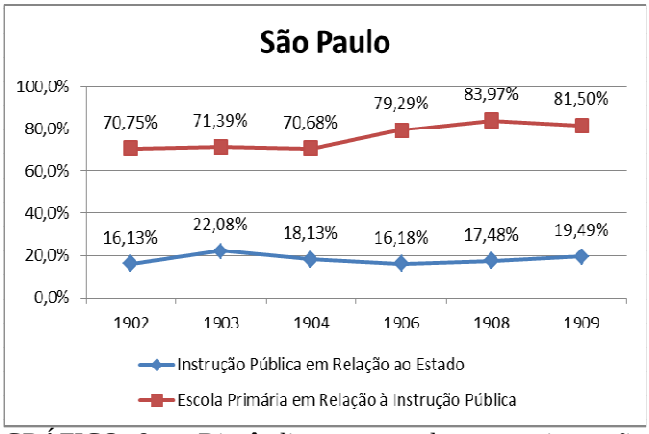


GRÁFICO 9 – Dispêndio porcentual com a instrução primária de São Paulo e Paraná (1902–9); valores aproximados

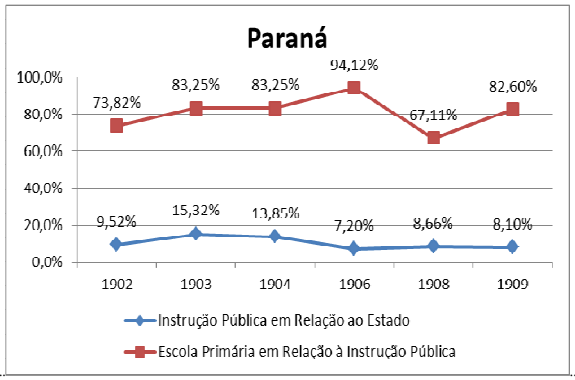


GRÁFICO 10 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Paraná (1902–1909); valores aproximados

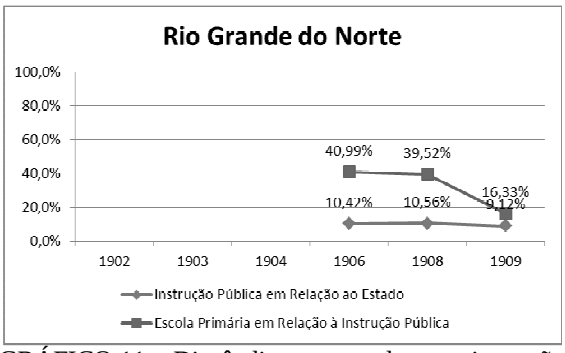


GRÁFICO 11 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Rio Grande do Norte (1902–1909); valores aproximados

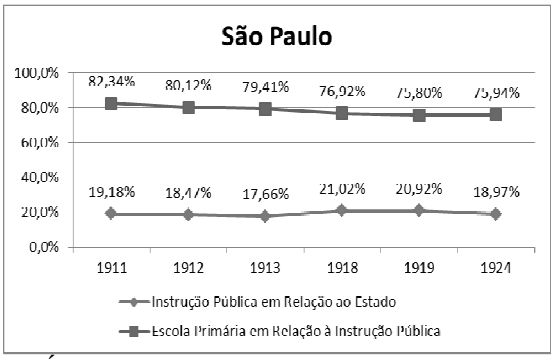


GRÁFICO 12 – Dispêndio porcentual com a instrução primária de São Paulo (1911–24); valores aproximados

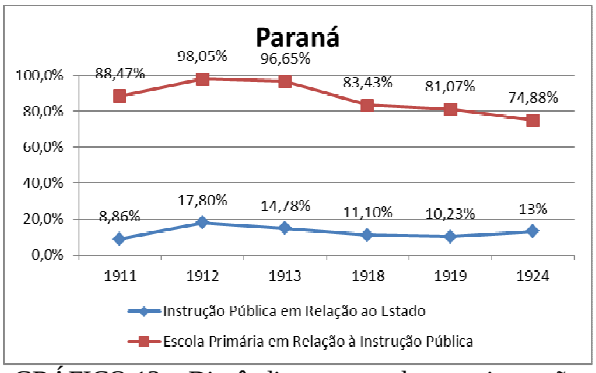


GRÁFICO 13 – Dispêndio porcentual com a instrução primária do Paraná (1911–1924); valores aproximados

Verifica-se que o movimento da economia dos três estados se refletiu na verba para a instrução pública, determinando maior ou menor destinação de recursos devido a questões econômico-financeiras do governo. Observando-se o comportamento e a avaliação na despesa, nota-se que mesmo com o incremento da receita o porcentual de participação da Secretaria de Instrução Primária oscilava na descentralização de recursos nos três estados: em SP, variou entre 22,08% em 1903 e 14,26% em 1897. No PR, o porcentual aplicado obteve a maior taxa em 1912: 17,80%, e a menor, em 1906: 7,20% — esta taxa foi a menor apresentada nos três estados, visto que no RN no mesmo ano a taxa foi de 10, 42% e, em SP, de 16,18%. No entanto, no mesmo período a taxa destinada à escola primária em relação à instrução obteve a menor descentralização no RN: 40,99%, ante 94,12%, no PR, e 79,29% em São Paulo. Com efeito, o PR obteve a maior taxa de recursos destinados à escola primária.

Em 1908, o maior recurso para a instrução pública foi o de SP: 17, 48%; depois veio o RN, com 10,56%; e o PR, com 8,66%. A escola primária teve o menor porcentual de investimento no RN: 39,52%; no PR foi de 67,11% e em SP foi de 83,97%. Em 1909, o PR ficou com o menor recurso descentralizado: 8,10%; enquanto RN teve 9,12% e SP, 19,49%. A escola primária absorvia da instrução pública no RN 16,33% ante 82,60% no PR e 81,50% em SP.

Os recursos eram inconstantes quanto ao valor destinado pela instrução em relação ao estado e em se tratando da descentralização da escola primária em relação à instrução pública. Os percentuais aplicados variavam conforme eram as verbas descentralizadas para os recursos dos estados. O maior aumento com despesas vinha das construções escolares, com ampliação dos grupos escolares a partir de 1893 em SP, 1903 no PR e 1908 no RN. O crescimento do número de estabelecimentos escolares em SP, segundo Costa, “[...] implicava em elevação das despesas com pessoal à medida que absorvia maior número de pessoas ligadas ao ensino, mas

raramente significou elevação salarial, principalmente no referente ao magistério". Esse fator se constituiu em SP, mas esteve presente no outros dois estados em estudo.

A verba destinada à instrução pública pelo estado foi, em SP em 1892, de 16,65%; no PR, foi de 14,11%. Segundo Costa, em SP, "[...] o investimento no ensino primário, ao consumir a maior parte dos recursos estaduais destinados à educação, seguia orientação diversa da política financeira federal, cujos investimentos apresentavam maiores índices nos níveis superiores de ensino".[785] O investimento no ensino primário passou a existir formalmente após a Constituição imperial de 1824, quando as províncias se concentraram nesse nível de ensino. Podemos considerar que o regime federativo — instituído pela Constituição de 1891 — aumentou as responsabilidades dos estados com a educação, ampliando as razões para que concentrassem esforços no desenvolvimento do ensino primário. Assim, os ideais republicanos conduziam a administração pública a atentar à necessidade de organizar a educação, transformando as responsabilidades dos poderes públicos em relação ao ensino.

Embora tenha variado em dados períodos, os valores orçamentários destinados à instrução pública em relação ao orçamento à escola primária do PR e de SP eram significativos, como podemos verificar nos gráficos. O ensino primário continuou a consumir a maior parcela destinada, com porcentuais que variavam de 60% a 80%, em SP e no PR. Mas nem assim houve resultados positivos; isto é, preenchimento das vagas no magistério.

Segundo Oliveira, em 1910 e nos anos subsequentes,

> [...] a destinação de verbas da Secretaria para a Instrução Pública no Paraná começou a apresentar índices elevados, em torno de 28 a 29,%, que se explicou pelo aumento da folha de pagamento, em face do número crescente de professores formados e de ascensões funcionais.[786]

No RN, esse porcentual oscilava entre 16,33% — a menor taxa — e 40,99% — a maior. Embora tenha aumentado o número de escolas e docentes em SP e no RN, persistiu a existência de escolas vagas. Mas o que repercutiu no aumento de folha de pagamento foi o ingresso de normalistas no magistério público para ocupar regências nos grupos escolares, ainda mais que a organização escolar paulista, tomada como modelo, demonstrara, na prática, a necessidade de qualificação de professores para obtenção de bons resultados no processo de ensino e aprendizagem.

---

[785] COSTA, 1983, p. 129.
[786] OLIVEIRA, 2006, p. 618.

TABELA 41
Média do peso relativo da educação, do primário e demais itens do sistema no total de despesas de São Paulo[787]

PERÍODOS	EDUCAÇÃO	PRIMÁRIO	DEMAIS ITENS
1891–1907	18,35%	13,13%	5,26%
1907–1922	22,15%	16,13%	5,80%
1923–1930	17,11%	12,46%	4,65%

Nos quadros de valores orçamentários para a educação, verificamos que a participação, em termos dos gastos previstos para a instrução pública e para a escola primária nas despesas geral dos estados, era elevada, indicando que o ensino torna-se essencial numa ordem republicana. A Tabela 41 referente à média de peso relativo da educação evidencia esse movimento, no qual o ensino primário em SP tinha o direcionamento e ritmo de oscilação dos gastos previstos com a educação nos três intervalos de tempo. Pelo quadro acima, verifica-se, ainda de acordo com Costa, que a passagem do primeiro ao segundo período está caracterizada por um aumento de 20,5% nos gastos com educação e de 24,6% com o primário. O acréscimo nos demais elementos do sistema de ensino foi de 10,3%.

Contudo, do segundo para o terceiro período, registra-se o decréscimo dos gastos com educação de 22,7% e queda nos gastos com o primário de 23,8% e de 20,5% nos demais itens. Embora os investimentos do estado na educação, sobretudo na escola primária, tenham sido elevados no período 1890–1930, foram insuficientes para universalizar os padrões de qualidade da educação primária e normal vivenciados nos primórdios da República. De qualquer forma, a instrução pública nos três estados em estudo figurou nas despesas do governo com parcelas cujos montantes evidenciaram a preocupação das autoridades com esse ramo do setor público. Na previsão orçamentária, a arrecadação estadual em determinadas fases se refletiu diretamente na distribuição de rendas às secretarias de Estado e, nesse caso, à Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.

Os estudos de Oliveira sobre o PR apresentam que tão proveitosas foram as receitas na década de 1920, que a destinação de verbas para comprar mobília e material escolar elevou-se expressivamente, destacando-se os anos após 1925, quando foram adquiridas, em maior quantidade, carteiras americanas e outros equipamentos destinados aos grupos e às escolas mais importantes. “Boa parte das escolas isoladas ainda se manteve desfalcada de recursos materiais modernos, permanecendo com seus antigos equipamentos.”[788] A instrução pública nos três estados ressentiu-se da variante de quantias, atreladas aos problemas e aos

[787] Fonte: COSTA, 1983, p. 133.
[788] OLIVEIRA, 2006, p. 620.

endividamentos dos estados, com repercussões no quadro do magistério, pela suspensão de subvenções, pela falta de fornecimento de mobílias e material escolar, que acabavam sendo concedidos depois de persistentes solicitações.

Ainda assim, a instrução pública figurou nas despesas do governo. Por isso, é significativo apresentar as observações sobre o orçamento do ensino e, em específico, a sistemática pela qual o governo custeou a rede escolar de ensino primário. Como foi proposto no início deste trabalho, faremos uma análise do orçamento dos três estados tendo em vista as mensagens presidenciais, na busca de elucidar o objetivo de verificar como se apresentavam as questões quanto ao orçamento nos discursos dos presidentes e na legislação educacional. A análise comparativa ficará nesta parte com uma síntese no final da discussão, apresentando o movimento constituído nas mensagens.

4.3.1 *Orçamentos e escola primária nas mensagens dos presidentes de São Paulo*

A fim de ampliar as análises dos recursos orçamentários previstos para a escola primária apresentados segundo a legislação orçamentária, confrontamos esses orçamentos com o que as mensagens dos presidentes dos estados afirmam como efetivado. Segundo Costa, "O Estado de São Paulo despendeu elevadas somas com a educação e cultura durante a Primeira República. [...] A educação foi um dos setores que mais absorveu os recursos orçamentários estaduais nos quatro primeiros decênios republicanos".[789] Verificamos no PR e RN essa singularidade em relação aos gastos com a escola primária. Os investimentos na escola primária de SP obtiveram parcela importante: os recursos em 1890 chegaram a 17,9%; e incidiram decididamente sobre a escola primária, chegando a absorver o montante de 92,55% no mesmo ano em relação à instrução pública para a escola primária.

Ao analisarmos os quadros e o incontestado elevado índice de participação do ensino primário nos gastos com a educação em qualquer um dos anos apresentados, conforme se pode verificar, em 1892, do montante das verbas destinadas à educação, 92,65% saiu de São Paulo; do PR saíram 85,30%. Percebemos que a escola primária de São Paulo recebeu uma parcela respeitável da esfera estadual em todos os anos conforme quadro dos valores orçamentários apresentado. Em 1930, a instrução pública absorvia 15,05% em relação ao estado e um total de 73,25% da escola primária em relação à instrução pública. Constatamos que havia oscilação entre os períodos conforme as políticas de cada governo; os dados também apresentam a participação do ensino primário nos gastos públicos. Como diz Costa,

[789] COSTA, 1983, p. 128.

"[...] é inconteste a altíssima participação do ensino primário nos gastos com a educação em qualquer dos anos considerados [...]. A aplicação dos recursos orçamentários incidiu categoricamente sobre o primário".[790]

Os recursos orçamentários dos estados, uma vez constituído o regime federativo, ampliaram a capacidade financeira e a necessidade de empregar seus empenhos na ampliação das escolas primárias. Assim, verificamos os orçamentos efetivados conforme mensagem do presidente Jorge Tibiriçá: "A verba destinada ao ensino primário é, para os grupos, em 1906, foi de 2.737:770$000, sendo a das escolas isoladas de 2.504:620$000. A educação, pois, do aluno de grupo custa, ao Estado 112$500 anuais ou 9$375 mensais; os de escolas isoladas,... 79$489 e 6$624".[791]

Fica perceptível que as escolas isoladas recebiam uma verba menor em detrimento dos grupos escolares, que representavam uma nova forma de desenvolvimento educacional. Segundo Souza, "[...] o comentário do presidente na mensagem enviada ao Congresso em 1906 sobre os gastos do Governo com a instrução pública é indicativo da preferência do Poder Público pelos grupos escolares em detrimento das escolas isoladas".[792] O relato de Tibiriçá com relação aos gastos despendidos com as escolas públicas demonstra a disseminação dos grupos escolares por todos os municípios e a urgência em reorganizar as verbas orçamentárias. Como apresenta:

> Confrontando-se as quantias despendidas, em exercícios anteriores, no de 1898, por exemplo, vê-se que não obstante a disseminação do ensino por todos os municípios e criação de 51 grupos escolares, há para o erário público uma economia de quase 50%, quanto a escolas isoladas, e de 1/1/3% [um e um terço] quanto aos grupos. Essa diferença a favor do Estado deve-se atribuir, não só á fiscalização constante exercida atualmente sobre os professores, obrigando-os assim a receber em suas escolas o maior número possível de crianças, como também á criação de grupos, que então eram em número reduzido.[793]

Essa passagem demonstra a amarração dos assuntos educacionais com o orçamento financeiro descentralizado pelos estados, reforçando a economia atribuída à disseminação dos grupos escolares. Em relação às escolas isoladas, representavam gastos maiores pela ausência de estrutura organizacional; diferentemente dos grupos escolares, que, segundo pronunciamento do presidente, representavam economia para os cofres públicos. Seriam a forma mais adequada de oferecer educação à população com economia, calculada em quase 50%, enquanto as escolas isoladas representavam 1/1/3%. Como demonstra Souza, "[...] na

[790] COSTA, 1983, p. 129.
[791] SÃO PAULO, 1906, p. 7.
[792] SOUZA, 2012, p. 68.
[793] SÃO PAULO, 1906, p. 7–8.

argumentação de Jorge Tibiriçá os grupos escolares favoreciam a racionalidade administrativa e financeira enquanto as escolas isoladas demandavam mais recursos públicos".[794] Durante o movimento já apresentado das escolas primárias verificamos essa afirmativa.

A verba orçamentária destinada à educação paulista foi completada, conforme mensagem presidencial de 1907,[795] por um fundo escolar para atender aos reclamos do ensino, sendo de toda conveniência para o plano de desenvolvimento. Solicitava-se que fossem transferidas as escolas situadas nos bairros às municipalidades. Mesmo recebendo uma verba significativa para as despesas com a instrução pública, estas eram insuficientes para atender ao número de crianças fora do contexto educacional. Conforme mensagem do presidente Jorge Tibiriçá, "[...] continua a haver deficiência de escolas e centenas de crianças ficam anualmente privadas do benefício do ensino; e tal estado de coisas não compadece o nosso progresso e deve desaparecer".[796] E acrescenta: "[...] ao passo que se vê em países cultos o emprego de meios coercitivos para que as escolas sejam freqüentadas, entre nós as escolas transbordam de alunos e são insuficientes para o grande número de crianças que anualmente as procuram".[797]

Para fazer face às despesas criadas com os serviços da educação, foi criado, pelo decreto 1.594, de 10 de abril de 1908,

> [...] um crédito extraordinário e especial de 200:000$000, para ocorrer ao pagamento das despesas com o desdobramento do curso da Escola Normal e Escola Modelo Isolada, anexo, criadas pelos decretos n°s. 1.577 e 1.578, de 21 de fevereiro de 1908, e outras despesas referentes à instrução pública, como aluguel de casas, e aquisição de móveis e outros objetos para as escolas primárias.

Além dos recursos de fundo escolar proposto para auxiliar o desenvolvimento da educação, contava o governo com a municipalidade. Segundo o presidente Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, "[...] o Governo tem recebido e aceito de diversas municipalidades importantes ofertas de terrenos, materiais e muitos prédios apropriados á instalação de tão útil instituição".[798] Como se pode deduzir, as municipalidades contribuíam para instalação dos grupos escolares e expansão do ensino. O ensino primário municipal era responsável por 291 escolas no ano de 1907, com 8.234 alunos.[799]

---

[794] SOUZA, 2012, p. 69.
[795] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 14 de julho de 1907*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 334.
[796] SÃO PAULO, 1907, p. 334.
[797] SÃO PAULO, 1907, p. 334.
[798] SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins de 14 de julho de 1908*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[799] SÃO PAULO, 1908, p. 8.

No ano de 1908, quanto à verba para instrução em geral, segundo o presidente Manuel Joaquim de Albuquerque Lins, "[...] o orçamento vigente se eleva a quase dez mil contos, sem incluir as subvenções a diversos estabelecimentos particulares".[800] No entanto, a determinação prevista pela lei 1.117-A, de 27 de dezembro de 1907, que fixa despesa e orça receita para o ano financeiro de 1° de janeiro a 31 de dezembro de 1908, previa para as escolas primárias o total de 7.152.960$000 e para a instrução pública o total de 8.518:760$000. O efetivado pelos setores educacionais era diferente do previsto no orçamento. O total de recurso descentralizado nesse ano para o estado pela lei 1.117-A — que fixa para 1908 — foi de 48.722:128$656 — porcentual previsto de 17,48% em relação à instrução pública para o estado em 1908. Em relação à escola primária com a instrução pública, foi de 83,97%.

Em mensagem, o presidente Manuel Joaquim de Albuquerque Lins notifica despesas do estado com as diferentes secretarias: "No exercício de 1908 a despesa paga pelo Tesouro, importou em 67.988:640$851 distribuída pelas diferentes secretarias: Interior, Justiça; Agricultura; e Fazenda; apresenta [...] desse recurso o gasto com a instrução pública foi de 6.835:173$465".[801] A efetivação do recurso foi considerada 19.266.512$000 a mais do que estava previsto pela legislação. Conforme Souza, "[...] ao longo da Primeira República, a maior parte do dispêndio do Estado com a educação foi realizada no ensino primário".[802] Em mensagem de 1911,[803] que faz referência ao ano de 1910, o presidente notifica despesas pagas pelo Tesouro importando o valor de 65.851:701$310, distribuído pelas quatro secretarias já mecionadas, sendo a despesa com Inspetoria Geral do Ensino de 112:200$000 e com o ensino primário de 8.217:797$444. O valor efetivado difere do valor previsto pela lei 1.197, de 29 de dezembro de 1909, que orça receita e fixa despesa para o exercício de 1910. Fixada em 52.118:962$438, eram previstos para a escola primária 8.291.720$000 e, para a instrução pública, 10.139:200$000. Foram despendidos 13.732.738$888 de diferença entre o previsto e o efetivado.

Quanto à lei 1.197, foram despendidos com instrução pública relativamente ao estado 19,49% e 81,50% com a escola primária em relação àquela. A mensagem de 1917, que faz referência ao ano de 1916, do presidente do Altino Arantes diz que "[...] da despesa total do Estado de 87.444:201$178 foram gastos 18.709:765$317 com o ensino público, dos quais

[800] SÃO PAULO, 1909, p. 7.
[801] SÃO PAULO, 1909, p. 46.
[802] SOUZA, 2012, p. 69.
[803] SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins de 14 de julho de 1911*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 44–8.

13.930:104$651 só com o ensino primário".[804] A lei 1.492, de 29 de dezembro de 1915, que fixa a despesa e orça receita do estado para o exercício de 1916, prescreveu a quantia de 80.603:316$086. Verifica-se, pois uma diferença de 6.840:885$000 entre a despesa fixada e a efetivamente realizada. Para o ensino primário, eram previstos 13.930.410$000, sendo uma diferença de 3.06$000 entre a previsão e o gasto. A instrução pública previa 18.165:447$000; foi efetivada a mais uma diferença de 544.318$000.

Para o orçamento de 1920 havia uma despesa ordinária prevista pela lei 1.713, de 27 de dezembro de 1919, que fixa despesa e orça a receita para o exercício financeiro de 1920. A previsão foi de 107.408:783$236. A mensagem do presidente Washington Luis Pereira se refere ao valor orçado assim: "[...] a maior de todos os estados da federação; nele, as dotações para a instrução pública, não incluídas as despesas de construção de grupos e de escolas, sobem á 24.179:449$000, dos quais 18.983:734$000 destinados ao ensino primário, único que deve ser gratuito".[805]

Sendo o recurso previsto insuficiente para as escolas — explica o presidente —, para "[...] as 247.000 crianças sem instrução elementar, conforme estatística oficial, seria preciso, com o sistema atual, gastar-se ainda mais de 19.000:000$000 o que daria para o ensino a despesa de 43.000:000$000 no mínimo, num orçamento de 107.000:000$000".[806] Fica perceptível que nesse ano o valor previsto pela lei e o valor efetivado foram condizentes com o proposto legal. Na mensagem de 1921, o presidente Washington Luis Pereira de Sousa esclarece:

> No orçamento passado gastamos, em algarismos redondos, com e para o ensino primário 24000:000$000, e dávamos instrução, segundo o Anuário do Ensino de 1918 a 232.621 com 4.794 classes, enquanto que a população escolar era segundo o computo de então de 480.164 e que o recenseamento demonstrou de 547.975. Quer isto dizer que 315.354 crianças ficaram sem instrução, o que era verdadeiramente a criação do analfabetismo.[807]

Pela argumentação de Washington Luis, os investimentos na educação eram precários, não ofereciam oportunidades para o desenvolvimento educacional. Embora os recursos orçamentários para a educação fossem elevados, eram considerados insuficientes para manter uma educação nos preceitos propostos pela República.

---

[804] SÃO PAULO, 1917, p. 76.
[805] SÃO PAULO, 1920, p.47.
[806] SÃO PAULO, 1920, p.47-8.
[807] SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Washington Luis Pereira de Sousa de 14 de julho de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 125.

O presidente informou ainda que 4.794 classes, com 40 crianças cada, comportariam 191.760 crianças, número maior que o de crianças em idade de 9 e 10 anos. Segundo mensagem Presidencial, chegou-se ao total, "[...] segundo o recenseamento, de 181.624".[808]

Sintetizando a mensagem de 1929, que faz referência a 1928, acrescenta o presidente:

> O governo, no cumprimento do seu programa administrativo, criou e deu provimento a mais de mil e duzentas escolas isoladas e nomeou novos adjuntos de grupos escolares e professoras de escolas reunidas. Por esse motivo, além de cuidar da manutenção das escolas e classes já existentes, teve o Almoxarifado de instalar muitas centenas de unidades escolares e de escolas reunidas e de atender a numerosos pedidos de estabelecimentos não pertencentes ao ensino público primário. Tendo sido reduzida a 500 contos a verba orçamentária de 1928 destinada à aquisição de material escolar e aumento de mais de um milheiro o número de unidades escolares, tornou-se necessário lançar mão de medidas econômicas eficientes, a fim de que o acréscimo de despesa resultante desse aumento não levasse essa repartição a recorrer a créditos suplementares.[809]

Percebemos que os gastos com a escola primária aumentaram à medida que foram: criadas escolas, providas mais de 1,2 mil escolas isoladas e nomeados professores adjuntos para atender aos grupos escolares e os professores para as escolas reunidas. A manutenção escolar absorvia recursos do estado. Segundo o presidente, como informa sua mensagem, a primeira medida posta em prática foi providenciar a arrecadação do material espalhado nas antigas sedes de escolas vagas nos diferentes recantos do estado, que pôde contar com o esforço de inspetores distritais do ensino "[...] e a boa vontade das Câmaras municipais, que para essa rigorosa busca, se prontificaram a fornecer condução gratuita às autoridades escolares, tornou-se possível com o material arrecadado, instalar cerca de quinhentas escolas rurais".[810] Essa ação, como se lê na mensagem, "[...] não só trouxe para o Estado a economia talvez superior a 600:000$000 como também contribuiu para o pronto funcionamento dessas cinco centenas de escolas".[811] Numa palavra, governo e municipalidades buscavam alternativas para reduzir gastos com a educação.

4.3.2 *Orçamentos da escola primária paranaense*

No PR, a inclusão da taxa escolar foi preocupação dos governantes. Esperava-se arrecadar recursos para a educação. Como pontua Oliveira, "[...] a inclusão da Taxa Escolar para a receita de 1890 pretendia a captação de recursos para a educação, [...]. Um dos itens que compôs a lista da captação de recursos para esse fundo serviu de base

[808] SÃO PAULO, 1921, p. 125.
[809] SÃO PAULO, 1928, p. 238.
[810] SÃO PAULO, 1928, p. 238.
[811] SÃO PAULO, 1928, p. 238–9.

para elaboração do Regulamento da Taxa Escolar".[812] O regulamento referido por Oliveira se trata do decreto 5, de 20 de dezembro de 1889, publicado com o novo orçamento. Eis o que diz a mensagem presidencial de 1894: "[...] permiti que vos lembre a conveniência do restabelecimento da taxa escolar com aplicação exclusiva á subvenção de escolas nos respectivos municípios".[813] O decreto,[814] na arrecadação do governo, fez cortes nas despesas para reduzir gastos, com isso a receita foi prevista no valor de 885:513$000.

No dizer de Oliveira:

> Na arrecadação incluiu-se a Taxa Escolar, no valor de 2$000 anuais por família e, ainda, no orçamento das despesas, a previsão de 152:100$000 para a Instrução Pública que, no orçamento anterior, tinha sido calculada em 130:356$468, dos quais 105:956$468 destinaram-se ao ensino primário. Embora o segundo orçamento das despesas previsse a redução nos gastos com obras públicas, no valor de 25:877$860, o mesmo orçamento especificou que a sobra de verba, no valor de 193:141$067, fosse aplicada em obras públicas e outros serviços que se fizessem necessários. (PR. Decreto. Nº 5/1889, p.92) [815].

A autora apresenta que a inclusão da taxa escolar de 1890 buscava a captação de recursos para a educação. Fazia parte dos itens de captação de recursos um fundo escolar que posteriormente serviu de apoio para a preparação do regulamento da taxa escolar, decretado com o novo orçamento. O Regulamento da Instrução Pública — decreto 31[816] — não versou sofre o referido fundo escolar, implantado pelo regulamento do ato de 30 de março de 1891, que apresenta o fundo e a forma de captar recursos denominados de taxa escolar. Segundo o art. 138°, uma vez instituído, o fundo escolar se destina a prover as despesas e facilitar o desenvolvimento da instrução.

A verba para instrução era insuficiente, como se lê na mensagem de 1903 de Francisco Xavier: "Verificando, no início do ano financeiro corrente, que a lei do orçamento consignava verba insuficiente para ocorrer o pagamento do magistério público primário tal qual se achava constituído, o governo teve de expedir em data de 4 de agosto de 1902 o seguinte decreto":[817]

---

[812] OLIVEIRA, 2012, p. 614.
[813] PARANÁ, 1894, p. 9.
[814] PARANÁ. Decreto n° 5, de 20 de dezembro de 1889. Lei Orçamentária do Estado do Paraná. In: _____. *Coleção de leis e decretos, decretos e regulamentos da ex. Província e do estado do Paraná em 1889*. Curitiba: Typ. d'A Penitenciária, 1912, 1 v., p. 84–5.
[815] OLIVEIRA, 2012, p. 613–4.
[816] PARANÁ. Decreto n° 31, de 29 de janeiro de 1890. Regulamento da Instrução do Estado do Paraná. In: _____. *Decretos e regulamentos de 1890–1891 e 1892*. Curitiba: Typ. d'A República, 1929, p. 261–7.
[817] PARANÁ, 1903, p. 4.

> O Governador do Estado do Paraná, tendo em vista que a lei orçamentária consignava verba insuficiente para o pagamento das despesas do professorado de instrução primária, conforme constituído; e considerando que, desde que a lei fixou a verba que tem de ser aplicada ao aludido ramo do serviço público, não é licito ao poder executivo excede-la, tanto mais quanto não tem autorização para abrir créditos suplementares para ocorrer a insuficiência da dita verba: Considerando que, a despeito disso, para ser mantido o professorado tal qual está composto, seria mister que a arrecadação das rendas produzisse, além da receita orçada, mais o numerário preciso para cobrir a insuficiência da verba votada, com que não se poderia contar, e, portanto, o tesouro se verá na contingência de não poder satisfazer com pontualidade ao pagamento das despesas gerais decretadas, sendo disso consequêntemente o desequilíbrio do orçamento, que cumpre se evitar; e considerando que para anular o aludido excesso de despesas, não previstas no orçamento, se impõe como medida necessária, alias indicada pela própria lei, a dispensa ou exoneração de professores que ainda não contam tempo para a vitaliciedade.[818]

O decreto da mensagem exonerava os professores de instrução primária — 84 — para diminuir a despesa com a instrução pública; mas tal medida não produziu o efeito previsto, que era de anular por completo o excesso de despesas. Apenas, segundo o presidente Francisco Xavier da Silva, melhorou as proporções. Para chegar àquele resultado, seria necessário dispensar maior número de professores, o que importaria a desorganização do serviço e iria, talvez, ferir direitos adquiridos. Adverte a mensagem do presidente que "[...] a redução feita na despesa excede de cem contos de reis, continuando assim, o professorado primário a custar ao tesouro cinqüenta e sete contos de reis mais do que a verba orçamentária, e, para cobrir este déficit, o governo terá de pedir-vos o necessário credito".[819]

Se, por um lado, houve redução de quantia apreciável no excesso das despesas sem ferir direitos adquiridos, visto que os professores dispensados não contavam tempo para a vitaliciedade, por outro, como pontua a mensagem presidencial,

> Não é tão elevado, como parece à primeira vista, o número de meninos que ficaram privados de instrução por efeito do decreto, porque os que freqüentavam as escolas que foram fechadas, as quais funcionavam em cidades e vilas, passaram, ou deviam passar, visto ser o ensino obrigatório, a freqüentar as outras escolas mantidas nessas localidades, e algumas escolas de bairros, ou povoados, não tinham freqüência legal, como ficou demonstrado pelos mapas que os professores, em virtude de exigência do respectivo Regulamento, tiveram de remeter mensalmente à diretoria geral do ensino, sendo que algumas deixaram de cumprir esse dever [...] para ocultarem que as escolas sob sua regência não tinham o número de alunos fixados pela lei.[820]

A medida posta em prática pelo governo era provisória. Como diz a mensagem, as cadeiras seriam novamente providas desde que cessasse a causa que determinou a expedição do decreto e se provasse que poderiam ter a frequência legal de alunos prevista pelo

[818] PARANÁ, 1903, p. 4–5.
[819] PARANÁ, 1903, p. 5.
[820] PARANÁ, 1903, p. 5.

regulamento. Para Oliveira, "[...] a defasagem entre escolas lotadas e vagas acentuou-se em 1903, sendo apontada como causa principal;[821] além da "[...] escassez de dotação na respectiva verba da lei orçamentária em vigor" relativa ao relatório de 1904.[822]

Após a retração de verbas até 1900, a instrução pública voltou a ocupar lugar de destaque na previsão orçamentária. Na mensagem de 1905, o presidente Vicente Machado da Silva Lima apresenta que os gastos com a instrução anualmente eram de 432.319$000, verba consignada para orçamento de 1904–5. A lei 566, de 8 de abril de 1904,[823] orçou o valor para o estado de 3.122:571$910; para a instrução pública, 432:416$000. Assim, o valor para o serviço de instrução era relativamente maior, como se lê na mensagem; mas ele justifica que os valores efetivamente gastos com a educação são sempre maiores do que os valores orçados. Ele esclarece os gastos excedentes justificando que frequentemente são criadas escolas e, muitas vezes, o governo não pode deixar de preenchê-las. Além disso, "[...] para esse serviço de aumento, muito concorrem as quotas adicionais aos vencimentos do professorado, que atinge a certo número de anos de serviço".[824]

Verificamos nas mensagens que o PR tem no orçamento uma importante somatória destinada ao serviço de instrução, como mostram os gráficos e as tabelas. Para o presidente Vicente Machado da Silva Lima,

> De muitos anos que o Estado tem no seu orçamento uma considerável soma destinada ao serviço de instrução, já para a manutenção do ensino público a expensas exclusivas suas difundidas [...] [e] para a subvenção de vários estabelecimentos e instituições de instrução, mantidos pela iniciativa particular.[825]

Pela lei orçamentária de 1906–7 — lei 644, de 4 de abril de 1906 —, verificamos o valor orçado de RS.6:604:260$000, mas em mensagem de 1908 o presidente Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva diz que "[...] a receita arrecadada no exercício de 1906–1907 ascendeu à cifra de RS. 8.927:1328$77, tendo havido um excesso de RS. 2:322:872$778 sobre a orçada".[826] Também adverte quanto à despesa orçada para o exercício — RS. 6:604:260$000 — e a efetuada — RS.8: 483:069$824. Houve, portanto, um excesso

---

[821] OLIVEIRA, 2012, p. 617.
[822] RELATÓRIO apresentado ao snr. secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo dr. Victor Ferreira do Amaral, diretor-geral da Instrução Pública em 31 de Dezembro de 1903. Curitiba: Typ. d'A República, 1904, p. 1.10, 1 v.
[823] PARANÁ. Lei 566, de 8 de abril de 1904. In: _____. *Leis e decretos e regulamentos de 1904*. Curitiba: Typografia d'A República, 1904, p. 39–47.
[824] PARANÁ, 1905, p. 25.
[825] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva de 1º de fevereiro de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 46.
[826] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva de 1º de fevereiro de 1908*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 10.

computado em 1:878:809$824".[827] Era o excesso da verba distribuído pelas diferentes secretarias.

Na mensagem presidencial de 1909 se lê que as escolas se achavam desprovidas de mobílias e que a diretoria geral insistia na reforma do ensino. O presidente aponta a necessidade de ser conseguida na lei do orçamento a verba necessária para pagar as despesas concernentes ao ensino público, para que assim o governo pudesse preencher as cadeiras criadas sem ter de recorrer à abertura de créditos suplementares que nem sempre a arrecadação pode suportar.

A receita orçamentária para 1907–8 pela lei 729, de 5 de abril de 1907, foi de 7.402:550$000. Como apresenta o presidente Francisco Xavier da Silva: "No exercício vigente a dotação destinada à instrução pública, inclusive fiscalização e aluguel de casas, mobília, etc... é de... 629:107$000, quando é certo que a despesa real é de soma muito mais elevada, com a circunstância de se acharem vagas 200 escolas entre 447 existentes atualmente".[828] Diante do que diz a mensagem, verificamos que os gastos com a instrução pública deixavam, em diferentes recantos, escolas vagas por falta de recursos financeiros. Mesmo os 8,66% para a instrução pública eram insuficientes para os gastos com as escolas, viagens dos inspetores, compra de mobiliário escolar, construção de prédios para grupos escolares, casas escolares.

A mensagem de 1910 do presidente Francisco Xavier da destaca que a verba geral destinada a "[...] este importante ramo do serviço público [...]", incluindo pessoal diretoria e expediente aumentava a cada ano. Por isso, "[...] a verba destinada à instrução primária e secundária, no exercício de 1909–1910 (inclusive a subvenção das escolas particulares) é de 714.140$000 e a despesa atinge a 761.100$000".[829] O valor orçado era excedido em 46.960$000. Para Oliveira, "[...] a arrecadação do Governo, em 1910, alcançou índices expressivos para sua aplicação em diversos setores, entre eles o setor de Obras Públicas e o da Instrução Pública".[830]

As receitas nos anos 20, segundo Oliveira, foram vantajosas. A lei 1998, de 8 de abril de 1920, apresenta o valor orçado para 1920–1: 9.994:380$000. A destinação foi descentralizada na aquisição de materiais para as escolas públicas primárias, como apresenta Oliveira:

---

[827] PARANÁ, 1908, p. 10.
[828] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 3 de fevereiro de 1909*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 7.
[829] PARANÁ, 1910, p. 11.
[830] OLIVEIRA, 2012, p. 618.

> Para aquisição de mobílias e material escolar elevou-se significativamente, destacando-se os anos após 1925, quando foram adquiridas, em maior quantidade, carteiras americanas e outros equipamentos, destinados inicialmente aos grupos e escolas mais importantes. Boa parte das escolas isoladas ainda se manteve desfalcada de recursos materiais modernos, permanecendo com antigos equipamentos.[831]

A lei 1998, de 8 de abril de 1920, destaca que o orçamento da instrução pública foi de 1.278.090$00. Na mensagem presidencial de 1920, Caetano Munhoz da Rocha apresenta os gastos com a instrução pública:

> Professores Primários, 168 professores normalistas de 1ª classe a 2:400$000 (403:200$), 46 professores normalistas de 2ª classe a 2:760$ (126:960) 6 professores normalistas de 3ª classe a 3.120$ (18:720$) total 548:880$. 52 professores efetivos de 1ª classe a 1:440$ (74:880$), 67 professores de 2ª classe a 1:800$000 (120:600$), 21 professores efetivos de 3ª classe a 2:160$ (45:360$) total: 240:840$. 10professores provisórios a 1:200$000 (12:000$), 10 professores adjuntos a 960$000 (9:600$) 80 professores subvencionados a 720$000 (57:600$). Total 79:200$. Gratificação a diretores de Grupos escolares e Jardim da infância "Maria de Miranda" 1 diretora 3:000$, 1 professora de canto e piano1:500$000, 1 adjunta de professora 960$, 1 guardiã 1:080$, expediente 240$.Total (6:780$). Emilia Ericksen [...] 6:780. Ponta Grossa [...] 5:820, professor Decio [...] 5:820$, [...] Escola profissional feminina [...] 18:360$ Instituto Comercial 13:440$. Despesas especiais da Instrução Pública. Aluguel de casas para escolas 18:000$, mobília escolar 18:000$, expediente e iluminação do Instituto comercial 600$.Total (36:600$000). Escola de Aprendizes Artífices, aluguel da casa 3:600$000. 26 bibliotecas públicas [...] 2:760$000, serviço sanitário 58:560$.[832]

Os gastos absorviam 12,78% do orçamento do estado. As despesas incluíam aluguel de casas para escolas, salário de professores (primários, normalistas, adjuntos, provisórios, subvencionados pela lei 810, de 5 de maio de 1907) e diretores de grupos escolares, mobília, inspeção, viagens de inspetores às escolas distantes, dentre outros. No fim do período, a quantia destinada à instrução pública — diz Oliveira — foi a mais elevada, sobretudo porque "[...] os vencimentos dos professores absorvem parcela significativa daquele montante".[833] O valor orçado para 1930 pela lei. 2.703 de 29 de abril de 1929 foi de 45.000.000$000; para a instrução pública, 9.322.152$000 — 20,71%.

4.3.3 *Orçamentos da escola primária potiguar*

O RN tentava solucionar a situação financeira da educação primária com a criação de um fundo escolar, como apresenta a mensagem de 1895 do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão: "É de urgente necessidade por em pratica as prescrições do

---

[831] OLIVEIRA, 2012, p. 620.
[832] PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 23 de março de 1920*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 15–18.
[833] OLIVEIRA, 2012, p. 620.

Regulamento de 30 de setembro de 1892 (art. 35–6), organizando um fundo escolar exclusivamente destinado a instrução pública, cuja arrecadação e discriminação cabem ao Tesouro".[834] Como se lê no regulamento referido na mensagem presidencial,

> Art.34°. o fundo escolar será formado: 1° de um imposto especial que será determinado por lei posterior a este Regulamento. Do produto das multas estabelecidas por este e outros regulamentos concernentes à Instrução Pública. 3° de donativos ou legados especialmente feitos à Instrução Pública. 4° da importância dos emolumentos cobrados pelos certificados de instrução primária secundaria e profissional. 5° das matrículas dos professores particulares. 6° das verbas especiais votadas pelo poder legislativo do Estado. 7° das obras que, em cada exercício, deixarem as diferenças verbais do orçamento do Estado. Art.35°. O tesouro do Estado será incumbido da arrecadação e discriminação do fundo escolar.[835]

O presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão argumenta que o fundo escolar,

> [...] modesta fonte de recita, tão sabiamente prevista pelo Regulamento Decreto de nº 18 de 30 de setembro, proporcionará o aumento de que necessita a verba minguada que nossa lei orçamentária destinou ao custeio desse importante serviço. Neste sentido, podereis solicitar do Congresso Legislativo a criação do imposto especial.[836] [...] o qual decerto, não será vexatório, pelo nobre fim a que se destina. Só assim poderão ser aumentados os vencimentos dos futuros professores e fornecidos moveis e livros.[837]

Nas análises de Araújo sobre a verba orçada para 1895 pelos decretos 18, de 30 de setembro de 1892, e 60, de 14 de fevereiro de 1896, a da "[...] educação escolar primária [seria de] 76.400$000".[838] Os docentes primários absorviam parcela significativa dos gastos descentralizados com a educação, como diz a mensagem de 1905 de Augusto Tavares de Lyra.

> Professor da Capital 100$000 mensais, 1:200$000 anuais, 3$333 diários.Professor das cidades 83$333 mensais, 1:000$000 anuais, 2$777 diários, professor das vilas 75$000 mensais, 900$000 anuais,2$500 diários.Subvenção ao ensino municipal 600$000 anuais, 50$000 mensais, 1$766 diários. Despesa geral da instrução Pública, 115:200$000 anuais, 9:600$000 mensais, 320$000 diários.[839]

A mensagem ainda apresenta que o RN despende mais de 10% da renda ordinária com o ensino público. Diz o presidente: "[...] deduzindo-se a despesa geral da instrução o auxílio federal de loterias, reduz-se o custeio do ensino a 74:200$000 anuais". Na mensagem de 1906, anuncia Augusto Tavares de Lyra que os gastos com os professores não tiveram

---

[834] RIO GRANDE DO NORTE, 1895, p. 6.
[835] DECRETO 18 de 30 de setembro de 1892, p. 276. *Educação em Questão*, Natal, v. 38, n. 24, p. 267–75, maio/ago. 2010.
[836] RIO GRANDE DO NORTE, 1895, p. 6.
[837] RIO GRANDE DO NORTE, 1895, p. 6.
[838] ARAÚJO, 2012, p. 173.
[839] RIO GRANDE DO NORTE, 1906, p. 21.

alteração relativamente à mensagem de 1905, nem mesmo a subvenção das escolas municipais.

A lei 238, de 14 de setembro de 1905, que orça a receita para 1906, fixou valor de 1:172:022$000. O valor descentralizado para a instrução pública foi de 122:200$000; para a escola primária, de 6.074.600$000. O porcentual destinado para a instrução em relação ao estado foi 10,42%; da instrução pública para a escola primária, 40,99%. Percebemos que os valores da mensagem e da lei se aproximam.

Na mensagem de 1911, o presidente Alberto Maranhão informa que durante a assembleia realizada com a Liga do Ensino,[840] a primeira reunião — que presidiu pessoas influentes do meio social do RN — discutiu sobre a educação, isto é, sobre conseguir em breve benefícios de ordem educativa e moral a que se destina a liga. Diz Alberto Maranhão:

> Estou informando que de que é pensamento da Diretoria, da qual fazem parte representantes de importantes casas comerciais, conseguir dessa prestigiosa classe e das outras contribuintes um requerimento ao Congresso para incluir no orçamento da receita 3% adicionais com aplicação especial de subvenção à Liga para auxiliar o custeio das escolas primárias e profissionais que se propõe criar em todo o Estado.[841]

Podemos perceber que a instrução pública buscava absorver recursos provenientes de diversas fontes, tais como o imposto para comerciantes. A criação de estabelecimentos comerciais possibilitaria, em parte, aumentar a receita dos impostos, propiciando investimento na educação. Segundo Araújo e Paiva,

> A Lei Orçamentária do ano de 1928 fixou para a educação escolar o valor de 1.044:960$000, no entanto, foram gastos 1.088:537$294. Os recursos revertidos no auxílio para a construção do Grupo Escolar "Antonio de Souza" da associação de professores do Rio Grande do Norte (858$020): do Grupo Escolar "Frei Miguelinho", em Natal (3:661$740); do Grupo Escolar da cidade de Touros (4:762$000) e do Grupo escolar da cidade de Jardim do Seridó (11:971$500)[842].

Na mensagem de 1929, o presidente Juvenal Lamartine de Faria ainda diz que figuram no orçamento daquele exercício a destinação de "[...] 1.074:360$000 para pessoal; 15:000$000, para expediente; 15:000$000, para aquisição e conservação de móveis e material de consumo; 10:000$000, para as subvenções e 2:000$000, para eventuais". Também na mensagem se lê que foi consignada a importância de 87:000$ para reforçar os recursos de

---

[840] A Liga do Ensino era uma associação consagrada a difundir conhecimentos práticos da vida, mantendo escolas técnicas de instrução doméstica, no intuito patriótico de melhorar as condições morais e econômicas da família potiguar. RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 1º de novembro de 1911*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010, p. 8.

[841] RIO GRANDE DO NORTE, 1911, p. 8.

[842] ARAÚJO, 2012, p. 168.

“materiais escolares”, “eventuais”, “inspeção” e “subvenções”. O governo justificou “[...] a insuficiência da primeira, a aquisição do mobiliário para os grupos escolares do interior; e da segunda, a maior atividade das inspeções escolares e da terceira, o número de subvenções concedidas a novas escolas”.[843]

Ainda cabe destacar que, nessa mensagem, o presidente Juvenal esclareceu que das verbas orçamentárias apenas as despendidas com despesas de pessoal seriam excedidas, dada a criação de escolas rudimentares e a mudança de algumas delas para escolas reunidas.[844] As subvenções citadas representam — como pontua Araújo e Paiva — 8% da verba estadual. Araújo, ao citar o relatório do diretor do Departamento de Educação de 1928, descreve “[...] que estavam no gozo dos favores do estado, 53 estabelecimentos e escolas subvencionadas, dos quais um era de educação especial e 45 de educação primária”.[845]

Por fim, a mensagem de 1930 do presidente Juvenal Lamartine de Faria informa o que figurava na lei orçamentária:

> Do corrente exercício, as de 1.236:660$000, destinada ao magistério e pessoal administrativo; 12:000$000, para a Fiscalização do Ateneu; 10:000$000,para a Inspeção Escolar; 15:000$000, para Expediente, publicações e impressões; 30:000$000, para aquisição e conservação de moveis e material de consumo;100:000$000, para subvenções; 6:000$000, para iluminação, água e telefones do Diretor Geral e estabelecimentos subordinados e 2:000$000, para despesas eventuais, dando todas as verbas um total de 1.411:660$000, ou seja quase um décimo da Receita Orçamentária deste exercício.[846]

A lei 732, de 31 de outubro de 1929, que orça receita e fixa despesa para o exercício de 1930, determinou 10.811:000$000, dos quais a verba para a educação seria de 1.236:660$000. Segundo Araújo, “[...] o total de verbas transferidas foi de 1.411:660$000, quase um décimo da receita orçamentária desse exercício”.[847] Isto é, o estado destinava 13,05% para a instrução pública.

4.4 À guisa de síntese

Em síntese do movimento apresentado nos três estados em estudo, constatamos que a canalização de recursos para o ensino ligou-se à situação da economia estadual, que viveu fases de prosperidade, maior e menor, bem como de aumento de receitas e despesas. A análise dos anos financeiros 1889–1930 teve o objetivo de verificar o quanto foi destinado à

[843] RIO GRANDE DO NORTE, 1929, p. 107.
[844] RIO GRANDE DO NORTE, 1929, p.57.
[845] ARAÚJO, 2012, p. 168.
[846] RIO GRANDE DO NORTE, 1930, p. 61.
[847] ARAÚJO, 2012, p. 168.

secretaria à qual se subordinava a instrução pública. Verificou-se, na previsão orçamentária, a arrecadação em certas fases que se refletiu diretamente na distribuição de rendas às secretarias estaduais — nesse caso, a Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública. Daí a importância de tentar elucidar a sistemática pela qual o governo custeou a rede escolar de ensino primário, considerando as instalações, os equipamentos e os professores — e suas categorias funcionais. Os recursos variaram nos três estados à medida que o corpo docente aumentava o número de formados, vinculando-se os vencimentos dos professores à classificação de sua categoria, à localização das escolas e à titulação. (Normalistas tinham salários mais altos, o que onerava os cofres públicos.)

O ensino público em SP, PR e RN, mesmo quando mais se acentuavam as carências da renda pública, foi sempre objeto de preocupação dos governos que se sucederam no período proposto para análise (1890–1930). As verbas destinadas aos serviços de instrução pública foram as que menos mudaram de um exercício financeiro a outro. De fato houve aumento crescente nos gastos com educação: não só — como indicam as mensagens — a criação de fundo escolar/taxa escolar, mas também a ajuda das municipalidades para subvencionar escolas particulares no propósito de organizar a escola primária. A transição de cada governo deixa entrever a preocupação com o orçamento da instrução pública; também evidencia que os recursos eram mal aplicados, a ponto de as escolas ficarem sem condições estruturais, materiais didáticos, mobiliário e outras necessidades para que funcionassem.

Considerações finais

Na consolidação da República brasileira (1889–1930), o processo de federalização teve impactos na responsabilidade pela educação pública. Havia confiança na força da instrução pública estadual como instância difusora do novo ideal de sociedade. À escola primária couberam finalidades várias e expectativas ambiciosas, sobretudo moldar o caráter das crianças — futuros trabalhadores — incutindo nelas valores e virtudes morais; normas de civilidade. Assim como consolidar a ideia de nação divulgando valores cívico-patrióticos — a exemplo do amor à pátria.

Mas a tendência à descentralização proposta pelo federalismo deixou a organização e concretização dos níveis básicos da educação a cargo de estados e municípios sem lhes proporcionar mecanismos para facilitar a resolução de questões de ordem quantitativa e qualitativa que permitiram, por exemplo, a escola particular se consolidar como uma opção de escolarização viável, a ponto de recebesse subvenção do Estado; tal era a demanda por escola primária em estados como Rio Grande do Norte (RN) e Paraná (PR), enfocados neste estudo com São Paulo (SP).

Os poderes públicos — os estados — passaram a se comprometer com o orçamento escolar. Uma vez obrigados a cuidar da educação primária, tiveram de se desdobrar para suprir a demanda por expansão escolar — mesmo auxiliados pelas municipalidades e pela iniciativa particular. Um resultado imediato dessas ações foi a consolidação da educação pública como objeto de legislação, materializada em decretos, leis e na Constituição; e segundo princípios liberais como obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, o caráter laico e o compromisso formal do poder público com as oportunidades educacionais pela disseminação de escolas e ascensão do número de matrículas. A leitura da legislação estadual e outros textos oficiais deixa entrever a necessidade de a escola ser ampliada a todos os segmentos da sociedade, guiada por um ideal de desenvolvimento que tinha na educação uma força central. Assim, seria necessário modificar as bases da escola, como propôs o movimento escolanovista ao tentar levar a campo nos estados um pensamento pedagógico, uma visão de educação coerente com ideais republicanos para instituir um ensino mais científico e racional nos estados.

Além da legislação, a leitura de mensagens de presidente de estado permitiu perceber uma noção de pedagogia associável a métodos e procedimentos educacionais tidos como modernos. O movimento de propagação da educação popular via escola primária desencadeou uma agitação cujas manifestações demandaram a profissionalização do magistério via escola normal. Essa formação permitia ter um mínimo de contato com teorias da educação e métodos escolares como o intuitivo: conhecimento pedagógico entendido por seus propositores europeus como instrumento pedagógico apto a reverter a ineficiência da educação escolar. Em essência, trata-se de explorar a ação de conhecer como algo que começa nas operações dos sentidos para perceber e subjetivar o mundo objetivo; diferentemente de metodologias "antigas" calcadas na abstração e memorização mecânica em detrimento da compreensão racional e ponderada. Assim, a renovação consistiria no desenvolvimento de uma aprendizagem via sentidos e observação; em partir do concreto, do tateável, do racional, do funcional.

Indícios da adoção desse método estão patentes na legislação educacional que tratou de criar, organizar e administrar a escola primária pública, ao menos, naqueles três estados, como em certas associações e relações da atividade escolar discente e docente: a importância do ambiente escolar para a aprendizagem — existência de museus pedagógicos e laboratórios; a distribuição equitativa do tempo escolar, a mobília e o material didático conveniente à aquisição do conhecimento; a organização docente de museus escolares com plantas e minerais da região para instigar a curiosidade discente e estimular a diligência das crianças; a ideia de que a instrução elementar depende das condições físicas e psicológicas do educando para cumprir seu tríplice fim: estimular o intelecto, incutir a moral e formar a personalidade; a ideia de desenvolvimento das faculdades físicas e psíquicas do aluno para que possa adquirir conhecimentos com independência do mestre, mas não da orientação e atenção deste; a relação de assuntos novos com assuntos já apreendidos a ser feita pelo professor.

Ao educador caberiam procedimentos como coordenar e agrupar noções pelo exame minucioso do objeto para completar as lacunas da intuição discente; conduzir os alunos às prováveis combinações e noções — mas sem anular seu exercício de pensamento, para que descobrisse por si as semelhanças e as diferenças; numa palavra, princípios gerais e leis. Explorar excursões e passeios com os alunos para que pudessem adquirir conhecimentos lidando com a realidade concreta e com recursos — fornecidos pelo docente — que lhes permitissem se apropriar da teoria e da prática articuladamente. Aqui seria atitude central despertar e aguçar o sentido da observação em todas as etapas de desenvolvimento da criança, em idades e níveis educacionais distintos, de modo a pô-la em contato com os fatos: ver,

tocar, distinguir, medir, comparar, nomear etc. para conhecê-los. Eis aí alguns contornos do objetivo das “lições de coisas” no ensino primário.

As fontes documentais lidas e analisadas neste estudo deixam entrever que a aplicação das “lições de coisas” — ou método natural — era antiga: saiu das salas de asilo para as salas de aula do ensino primário. Aqui, vinha amenizar as supostas dificuldades de um ensino baseado em livros áridos, porque excessivamente teóricos. Tais procedimentos, supostamente, ofereceriam aos professores primários uma forma mais prática e mais viva de fazer os alunos desenvolverem seu aprendizado. Tendo em vista os três estados estudados, as análises das fontes permitem considerar ainda as ações para concretizar tais procedimentos e as dificuldades para disseminar o método em sala de aula: preparação dos mestres, carência de materiais adequados, inadequação dos edifícios escolares e ausência de mobiliário não apropriado, dentre outras que podem ter provocado entraves não só à aplicabilidade, mas também a sua permanência.

O estudo da legislação educacional e das mensagens presidenciáveis denota que o método intuitivo entrou na reforma do ensino como metodologia obrigatória em SP já em 1892. Reformas propostas no período 1925–7 reafirmaram sua presença, bem como a constância do modelo escolar paulista. Na legislação da educação potiguar, esse método se fez presente em 1910, no Código de Ensino — Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas. Em 1890, o PR definiu uma maneira de ensinar nas escolas primárias elementares cujas aulas adotariam o método intuitivo: fundado no conhecimento direto das coisas. Escolarizar segundo essa maneira demanda recursos financeiros para habilitar as escolas a funcionar. Ao criar — e “exportar” — um modelo de escola — o grupo escolar —, SP organizou uma forma de orçar a educação que RN e PR seguiram.

Um exemplo disso são as caixas escolares: mecanismos de financiamento complementar importantes no estado paulista; a verba arrecadada era destinada à escola primária pela Secretaria de Instrução Pública. Realizada por associações filantrópicas leigas, as caixas escolares se destinavam a favorecer crianças reconhecidamente pobres, fornecendo livros, cadernos, mapas, material de escrita, uniformes e outros objetos escolares para que pudessem frequentar as escolas. Há mensagens de presidentes que abordaram as caixas escolares como instituições destinadas a amparar crianças de baixa renda. Grande número de câmaras municipais consignou em seus orçamentos subvenções a essa ação, reforçada em muitas localidades por doações particulares. Em municípios cuja caixa escolar era organizada segundo instruções de códigos de ensino, além de contribuições e donativos especiais, havia quantias subtraídas dos vencimentos de professores públicos municipais que se ausentassem

de suas funções sem licença e sem justificativa, auxílios obtidos pelas municipalidades e verbas especiais votadas pelo Congresso do Estado.

Ainda numa lógica de financiamento alternativo da instrução pública, os dirigentes dos estados, por exemplo, no PR, criaram uma sociedade protetora de escola maternal à qual cabia administrar a verba destinada aos gastos com crianças pobres matriculadas que não tinham supridas necessidades como alimentar-se. Falta de recursos dos pais ou protetores não seria justificativa para a infrequência escolar das crianças: despesas com vestimenta e alimentação, por exemplo, seria coberta por recursos da caixa escolar — na falta desta, então seria pelo Estado. No RN, a falta de vestuário que fosse coerente com as convenções sociais de cidades e vilas mais adiantadas resultava da não efetivação, em todos os grupos escolares, das caixas escolares previstas pela lei do ensino; e que visavam exatamente subsidiar a compra de roupa e os livros, com os quais as famílias não podiam arcar sem sacrifício. Em geral, eram famílias de populações mais afastadas, às vezes de aldeias, cujos filhos não podiam frequentar os grupos escolares.

O grupo escolar foi uma iniciativa paulista de organização da escola primária que se estendeu aos demais estados, sobretudo PR e RN. Reunia no mesmo lugar instituições escolares variadas. Foi tido como indicador da modernização educacional do país. A organização se voltava a um ensino rudimentar que deveria se tornar mais racionalizado e uniforme e abarcar o número máximo possível de crianças. Sua modernidade estava, dentre outros pontos, no desenvolvimento pedagógico segundo métodos de ensino então tidos como peça fundamental para desenvolver a institucionalização de um sistema de educação pública modelar. Ainda assim, teve de conviver, pelo menos nos estados em estudo, com a instrução ofertada por escolas isoladas, urbanas e rurais. Os grupos escolares ofereciam uma educação mais completa, ampla e profunda para oportunizar mais conhecimento aos alunos, diferentemente da educação ministrada nas escolas isoladas: simples, presa a princípios rudimentares, ao extremamente necessário — numa palavra, a noções básicas de alfabetização.

A organização da escola primária supunha cumprir programas estabelecidos para escolas sob os auspícios de inspetores escolares e dos órgãos competentes da administração. Nem sempre o instituído pela lei era oferecido às crianças por causa de dificuldades diversas nas escolas — falta de material adequado e de professor habilitado, por exemplo. A ação-chave era fazer cumprir as finalidades da escola pública primária, em especial formar o cidadão — que subjazia à indicação de certas disciplinas pelos programas; aliás, variavam muito as disciplinas: às vezes eram tidas como essenciais, às vezes eram vistas pelo mestre

com menos seriedade do que supostamente mereciam. Os programas determinados pela legislação eram só uma parte das dificuldades enfrentadas pelas escolas, mas estavam na alçada dos inspetores de ensino e de sua fiscalização do ensino primário, em especial a orientação para órgãos da administração do ensino modelarem suas práticas.

A organização do ensino tinha como base um currículo elementar — primeiros rudimentos escolares. O currículo constituído para o ensino primário — inserido nos três estados — incluía leitura, escrita e cálculo, além das noções elementares de ciências naturais e sociais, da ênfase nas matérias de transmissão dos princípios cívicos e morais, da elaboração de atividades para preparar os alunos ao trabalho — leitura de músicas e canto, exercícios ginásticos e militares, desenho e trabalhos manuais para as meninas etc. Além de mais amplos que o previsto para as escolas isoladas, os programas dos grupos escolares apresentavam mais aprofundamento em temas não presentes nos programas delas. Racionalizavam trabalhos escolares, disciplinando tempo, horários, jornada, entrada, saída e intervalos, programas e distribuição do conhecimento nas classes seriadas, de ambos os sexos, e nas unidades e lições de coisas distribuídas no programa. Deveriam constituir ensinamentos práticos e de fácil execução, pois eram tidos como inovadores. Instruir para aprender conhecimentos concernentes aos programas de ensino das disciplinas específicas de cada ano de escolarização, com horários determinados e execução das disciplinas de modo que o aluno desenvolvesse procedimentos de conduta polida — condizentes com os ideais republicanos.

O programa da escola primária diferenciava conteúdos para meninos e meninas, a exemplo de economia doméstica, privativa do curso para o sexo feminino. As práticas contidas nos programas escolares dos estados analisados sugerem o valor dados aos preceitos morais e cívicos no interior dos grupos escolares e das escolas isoladas. Nos cursos elementares para meninas e meninos e infantis mistos, o ensino diário de cantos escolares e hinos patrióticos estabelecidos pelos republicanos reproduzia um discurso civilizatório fundamentado, sobretudo, na disciplina, na moral, na ordem, no progresso e na renovação. Conseguir tais propósitos seria civilizar classes populares e propagar dadas normas sociais e regras de condutas, de maneira que as vinculações externas fossem interiorizadas no contexto interno dos grupos escolares. Por isso não seria implausível dizer que o ensino primário constituiu um elemento formador dos preceitos de civilização (da criança).

Se os programas escolares do ensino primário buscavam determinar minuciosamente o que e como ensinar, a atuação normativa dos órgãos do governo do ensino foi intensificada para executar a função de organizar as escolas primárias, as quais deviam garantir um conjunto de saberes constituídos e estabelecidos gradual e racionalmente. Era preciso

prescrever os aspectos de funcionamento da existência escolar via regulamentos, pareceres, instruções em regimento e outros. Isso porque a elaboração do programa de ensino e seu cumprimento nas escolas primárias mereciam atenção de quem pretendia reformar a educação. Na busca por uma escola primária moderna, a estratégia encontrada reformar a educação durante toda a Primeira República.

Contudo, as reformas educacionais concretizadas pela legislação por si só não garantiam a consolidação plena das práticas pedagógicas modernas e progressivas evidenciadas em mensagens de presidentes de SP, PR e RN; recaía sobre o professor a responsabilidade pelo êxito, daí o investimento no trabalho dos inspetores escolares, agentes dos governantes com função específica de fiscalizar escolas e mestres.

Por fim, as mensagens permitem reconhecer dificuldades para disseminar as escolas primárias. Reiteradamente, presidentes de estados se referiram à escassez de recursos financeiros, à falta de professores nas regiões mais afastadas dos centros urbanos, à baixa frequência escolar etc. A leitura histórico-comparativa de tais mensagens no contexto de SP, PR e RN revela aspectos singulares da organização das escolas primárias que permitiram discuti-la no contexto da Primeira República associadamente com a legislação educacional. Permitiu cumprir o objetivo central deste estudo.

Afirmar o alcance desse objetivo supõe afirmar a plausibilidade da hipótese de pesquisa, a saber: os princípios expressos pelas mensagens de presidentes dos três estados muitas vezes não se coadunaram com a realidade concreta da educação. A consistência dessa hipótese se mostrou à medida que a leitura analítica de leis, decretos e mensagens mostraram anacronismos entre as leis efetivadas e as ações dos governantes. Daí se poder dizer que a proposição de uma escolarização civilizadora pelos primeiros republicanos naqueles três estados mudou pouco a feição “incivilizada” do país: em SP, PR e RN, permaneceu analfabeta uma parcela expressiva da população. A hipótese se confirma na distância entre os discursos e a realidade que esta tese buscou evidenciar e que impactaram na disseminação do ideário republicano manifestado nas mensagens e na legislação. Sua consistência sustenta o confronto de proposições patentes na documentação analisada com os números manifestados por essa mesma documentação. A educação pública impossibilitou a concretização de todo o ideário republicano em SP, PR e RN; e o fez porque esta se trata de fenômeno complexo, que não se encerra em proposições legais. Igualmente, estas considerações finais não encerram as questões que buscou discutir; ainda assim, esperamos que a pesquisa aqui descrita tenha validade e utilidade como sugestão de caminhos a outros pesquisadores.

Referências

ABRUCIO, L. F. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA. W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

AGUIAR, J. M. Coletânea MAI da legislação federal do ensino: da reforma Benjamin Constant à Reforma Darcy Ribeiro; 1891 a 1996. São Paulo: Lâncer, 1997.

ALMEIDA, J. R. P. *Instrução pública no Brasil (1500-1889)*. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2000.

AMATO, Cláudio; NEVES, Irlei; RUSSO, Arnaldo. *Livro das moedas do Brasil*. 11. ed. São Paulo: Stampato, 2004.

AMATO, Cláudio; NEVES, Irlei; RUSSO, Arnaldo. *Cédulas do Brasil*. 4. ed. São Paulo: Stampato, 2007.

ANDRADE, R. F. M. *Organização da instrução na província de Minas Gerais*: da legislação aos relatórios dos presidentes (1850–1889). 2007. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ANTUNHA, Heládio Gonçalves. A instrução pública no estado de São Paulo. A reforma de 1920. *Estudos e Documentos da Faculdade de Educação*, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 12, 1976.

ARAUJO, Jose C. S. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. G. (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

ARAUJO, José C. S. Republicanismo e escola primária nas mensagens dos presidentes de estado de Minas Gerais (1891–1930). In: ARAUJO, José C. S. et al. *Escola primária na Primeira República* (*1889–1930*): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ARAUJO, José C.; SOUZA, Rosa F. Pinto; NUNES, Rúbia-Mar. A escola primária e o ideário republicanista nas mensagens dos presidentes de estado: investigações comparativas (1893–1918). In: SOUZA, Rosa Fátima de Pinto; SILVA, Vera Lúcia G.; SÁ, Elisabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a escola graduada (*1870–1930*). Cuiabá: ed. UFMT, 2013.

ARAÚJO, Marta M.; MOREIRA, Keila Cruz. O Grupo Escholar Modelo “Augusto Severo” e a educação da criança (Natal – RN, 1908–1913). In: VIDAL, 2006.

ARAÚJO, Marta M. de; AQUINO, Luciene Chaves de; LIMA, Thaís Cristina Mendes de. Considerações sobre a escola Normal e a formação do professor primário no Rio Grande do Norte (1839–1938). In: ARAUJO, FREITAS; LOPES, 2008.

ARAÚJO, Marta M. de (Org.). *História*(*s*) *comparada*(*s*) *da educação*. Brasília: Líber Livro/ed. UFRN, 2009.

ARAÚJO, Marta M. de. O Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. A educação escolar da criança que se fez indispensável. (Nordeste do Brasil, 1892–1930). In: CONGRESSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. INVENÇÃO, TRADIÇÃO E ESCRITAS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., Vitória, maio de 2011. *Anais*... Vitória.

ARAÚJO, Marta M. de. A educação escolar da criança que se fez indispensável (Nordeste o Brasil, 1892–1930). Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc.>. Acesso em: 27 mar. 2012.

ARAÚJO, Marta M. de.; PAIVA, Marlúcia M. de. Que projetos republicanos de escola primária? (Rio Grande do Norte, 1907–1930). In: ARAUJO, José C. S. et al. *Escola primária na Primeira República* (*1889–1930*): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

ARAÚJO, Marta M. de. A criança, educação de escola (São Paulo e Nordeste do Brasil, 1890–1930). In: SOUZA, Rosa F. P.; SILVA, Vera L. G.; SÁ, Elisabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a escola graduada (*1870–1930*). Cuiabá: ed. UFMT, 2013.

ARAÚJO, Marta M. *Educação de escola para meninos e meninas* (*São Paulo e Rio Grande do Norte, 1890–1930*). Disponível em: <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT02/GT02-1015%20int.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2013.

BARBOSA, R. *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1947.

BASBAUM, L. *História sincera da República*. São Paulo: Alfa Omega, 1975–6, São Paulo, 1986.

BERMAN, M. *Tudo que é sólido desmancha no ar*: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BLANCK, M. E. A história da escola pública no Paraná: entre as intenções legais e as necessidades reais. In: SCHELBAUER, A. R.; LOMBARDI, J. C.; MACHADO, M. C. G. (Org.). *Educação em debate*: perspectivas, abordagens e historiografia. Campinas: Autores Associados, 2006.

BLOCH, Marc. Comparaison. *Revue de Synthèse Historique*, t. LXIX, 1930, boletim anexo, p. 31–9 apud CARDOSO, Ciro F.; BRIGNOLI, Héctor P. 3. ed. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

BOBBIO, N. *Dicionário de política 1*. Brasília: ed. UNB; Imprensa Oficial São Paulo, 1998. CD-ROM.

BOBBIO, N. *Estado, governo, sociedade*: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

BODIN, J. *Six livres de les*. La République, Du Puys, Paris (trad. It. parcil Uted, Turim 1964).

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Decreto n. 981. In: BRASIL. *Decretos do governo provisório da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1890. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 12 mar. 2012.

BRASIL. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, decretada e promulgada pelo Congresso Nacional Constituinte 1891, publicação original em 24/2/189.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE. *Censos demográficos 1890–1920*. Disponível em: <http://smdu.prefeitura.sp.gov.br/historico_demografico/tabelas/pop_brasil.php. Acesso em: 12 jan. 2012.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria geral de estatística. *Recenseamento geral do Brasil 1920*, v. IV, parte 4ª — população. Rio de Janeiro, 1929, p. X–XI. 294, 360, 466. In: FERRARO, 2009.

BRAZIL. *Annaes da Câmara dos Senhores Senadores*. Estados Unidos do Brasil, Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891, I vol.

BRITO, José Gabriel de Lemos. Medidas e pesos durante o regime colonial. In: _____. (Org.). *Pontos de partida para a história econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1980.

BURKE, Peter. *A escola dos* Annales (*1929–1989).* A revolução francesa historiográfica. São Paulo: ed. UNESP, 1997.

CAMARGO, João B. de. *História do Paraná*: a República — 1889–2002. Maringá: Maranata, 2006.

CARDOSO, F. H. Dos governos militares a Prudente–Campos Sales. In: FAUSTO, B. (Dir.). *História geral da civilização brasileira*. O Brasil Republicano. V.1: estrutura de poder e economia (1889–1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CARTOLANO, M. T. P. *Benjamin Constant e a instrução pública no início da República*. 1994. Tese (Doutorado em Educação) — Instituo de Educação, Universidade Estadual de Campinas,.

CARVALHO, Carlos. H.; MORAIS, E. S.; MATOS, Márcia. H. R. *Imprensa e educação*. Uma relação possível (a análise dos jornais patenses entre 1905–1942). S. l., s. d..

CARVALHO, Carlos H. *República e imprensa*: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honorio Guimarães: Uberabinha, MG: 1905–1922. Uberlândia: ed. UFU, 2004.

CARVALHO, J. M. *Os bestializados*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CARVALHO, M. M. C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989, 2011.

CARVALHO, J. M. *A formação das almas*: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, J. M. *A construção da ordem*: a elite política imperial; teatro de sombras; a política Imperial. 2. ed. Rio de Janeiro: ed. UFRJ, 1996

CARVALHO, M. M. C. *Molde nacional e fôrma cívica*: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924–1931). Bragança Paulista: ed. USF, 1998.

CARVALHO, Marta M. C. *A escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CAVALCANTI, Amaro. *1849–1922*. Regime Federativo e a República brasileira. Brasília: ed. UnB, 1983.

CORRÊA, Rosa L. T. *Escolas promíscuas*: significado, organização e seletividade. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo4/464.pdf>. Acesso: 2 fev. 2013.

COSER, I. Federal/federalismo. FERES JÚNIOR, J. (Org.). *Léxico da história dos conceitos políticos do Brasil.* Belo Horizonte: ed. UFMG, 2009.

COSTA, Ana Maria Infantosi. *A escola na República velha*. São Paulo: EDEC, 1983.

COSTA, Messias. *A educação nas constituintes do Brasil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CRISTINA, M. G. M.; SILVA, J. A. P. *Carneiro leão e a defesa da escola pública brasileira nas primeiras décadas do século XX*. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/1264>. Acesso em: 12 mar. 2012.

CURY, C. R. J. *Cidadania republicana e educação*: governo provisório do mal. Deodoro e congresso constituinte de 1890–1891. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, C. R. J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos R. J.; HORTA, José S. B.; FÁVERO, Osmar. A relação educação–sociedade–estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras 1823–1988*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

CURY, C. R. J. República, educação, cidadania: tensões e conflitos. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 9, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/viewFile/7450/4780>. Acesso em: 12 fev. 2012.

DECRETO 1.331A, de 17 de fevereiro de 1854. In: COLEÇÃO DAS LEIS DO IMPÉRIO DO BRASIL. *Cartas de leis, decretos, alvarás, cartas régias, leis e decisões imperiais publicados entre os anos de 1808 e 1889*. Disponível em: <http://www.2camara.gov.br/legislacao>. Acesso em: 25 mar. 2012.

DECRETO Leôncio de Carvalho, 19 de abril de 1879. Disponível: <http://www.2camara.gov.br/legislacao>. Acesso em: 15 fev. 2012; SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 20061.

DECRETO n° 18 de 30 de setembro de 1892. *Educação em Questão*, Natal, v. 38, n° 24, p. 267–75, maio/ago. 2010.

DUVERGER, M. Intitutions politiques et droit constitutionnel. In: SILVA, 1986.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, v. 1.

FAORO, R. *Os donos do poder*: formação do patronato político brasileiro. 4. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FARIA FILHO, Luciano M. *Dos pardieiros aos palácios*: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: ed. UPF, 2000.

FAUSTO, B. *História do Brasil*. 5. ed. São Paulo: ed. USP: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1997.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. A Primeira República (1899–1930). 5. ed. São Paulo: ed. USP, 1997.

FERRARO, Alceu R. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paul: Cortez, 2009.

FERREIRA, Antonio. G. O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 2, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/2764/2111>. Acesso em: 18 fev. 2013.

FLORESTAN, Fernandes. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus, 1966.

FONSECA, Aníbal Freire. *O Poder Executivo na República brasileira*: biblioteca do pensamento político republicano. Brasília: ed. UnB, 1981.

FRAGO, A. Viñao. Fracasan las reformas educativas. La resposta de um historiador. *Revista Brasileira da História da Educação*. A educação no Brasil: história e historiografia. Campinas: São Paulo: SBHE, 2001.

FRANCO, Maria C. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*, ano XXI, n. 72, ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4200.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2013.

GESCEIEELLY, B. S.; SCHELBAUER, A. R. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes ABC e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. *HISTEDBR on line*, Campinas, n. 25, p. 122–31, mar./2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/25/art10_25.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2012.

GOMES, Laurentino. *1808*: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta do Brasil, 2007.

GONÇALVES NETO, W. Representações de mulher e de educação na imprensa de Uberabinha (1910–1926). In: FARIA FILHO, L. M. et al. (Org.). *História da Educação em Minas Gerais*. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.

GONÇALVES NETO, Wenceslau; CARVALHO, Carlos H. O nascimento da Educação Republicana. Princípios Educacionais Nos Regulamentos de Minas Gerais e Uberabinha (MG) no Final do Século XIX. In: GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da educação em perspectiva*: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: ed. UFU, 2005.

GONDRA, José G.; SCHUELER, A. *Educação, poder e sociedade no império brasileiro*. São Paulo: Cortez, 2008.

GONDRA, José. G. *Medicina, higiene e educação escolar*. In: LOPES, Eliane Maria Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GURGEL, J. B. Serra e. *Evolução histórica da previdência social.* Pesquisa cronológica de dispositivos constitucionais, leis complementares, leis, decretos, decretos-lei, medidas provisórias, legislação constitucional e infraconstitucional. Brasília: FUNPREV Fundação ANASPS, 2008, 304p.

HOELLER, Solange Aparecida de Oliveira. *Escolarização da infância catarinense*: a normatização do ensino público primário (1910–1935). 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) — curso pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

INÁCIO FILHO, G.; SILVA, M. A. Reformas educacionais durante a Primeira República no Brasil (1889–1930). In: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: ed. UFES, 2011.

IOKOI, Zilda Márcia G. O. *Legislativo na construção da República*. São Paulo: Contexto; CNPq, 1990.

ISOBE, Rogéria Moreira R. *Educação e civilização no sertão*: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906–1920). 2008. Tese (Doutorado em História) — Programa de estudos de pós-graduação em história, política, sociedade, Universidade Católica de São Paulo.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

KOLB, W. L. Estado. In: SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: ed. FGV, 1986.

LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: ed. UNICAMP, 2003, p. 535–36.

DETIENNE, Marcel. Apresentação. In: SOUZA, Rosa Fátima de Pinto; SILVA, Vera Lúcia G.; SÁ, Elisabeth F. *Por uma teoria e uma história da escola primária no Brasil*: investigações comparadas sobre a escola graduada (1870–1930). Cuiabá: ed. UFMT, 2013, p. 9–11.

LEAL, V. N. *Coronelismo, enxada e voto*. O município e o regime representativo no Brasil. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

LIMA, Nestor. *Um século de ensino primário*. Natal: Typ. d'A República, 1927.

LOPES, L. R. *Uma história do Brasil República*. São Paulo: Contexto, 1997.

LOPES, E.; LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, Antonio de P. C.; SOUZA, Rosa F. de. *Circulação e apropriações da escola graduada no Brasil* (*1889–1930*): notas de uma investigação em perspectiva comparada. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/880.doc>. Acesso em: 6 jul. 2013.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. *Educação comparada*. Organização de Ruy Lourenço Filho e Carlos Monarcha. 3. ed. Brasília: MEC; INEP, 2004. Disponível em: <http://www.sbec.org.br/lourencoeducacaocomparada.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

LYRA, Tavares de. *História do Rio Grande do Norte*. 3. ed. Natal: ed. UFRN, 2008.

MACHADO, Maria C. G. *Pensamento e ação*. Campinas: Autores Associados; Rio de janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2005

MACHADO, Maria C. G; MELO Cristiane Silva. Organização da instrução pública no estado do Paraná no início da República: o decreto n° 31 de 29 de janeiro de 1890. *Histedbr* [on-line], Campinas, n. 38, jun. 2010.

MACHADO, M. C. G. Estado e Políticas da Educação no Império Brasileiro. In: SAVIANI, Derrneval. (Org.). *Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira*. Vitória: ed. UFES, 2011.

MACHADO, Maria C. G.; MELO, Cristiane S. *A educação na legislação paranaense*: a organização do ensino primário no período de 1899–1900. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc>. Acesso em: 27 mar. 2012.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. *A educação na legislação paranaense*: a organização do ensino primário no período de 1899–1900. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/1233.doc>. Acesso em: 27 mar. 2012.

MACHIAVELLI, N. *O príncipe*. 25. ed. Rio de Janeiro: Ediouro. Fac-similie da edição de 1532 de *O príncipe*.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. Linhas de investigação em história da educação e da alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento e renovação. In: SANFELICE, José L.; SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José C. (Org.) *História da educação perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 1999.

MARTA, M. C. C. Reformas da instrução pública. In: LOPES, E.; LOPES, M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 234 –51.

MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. secretário-geral do estado*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1920, Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1920MFN806.pdf>. Acesso em: 12 set. 2012.

MARTINEZ, Cesar Prieto. *Relatório apresentado ao exmo. sr. dr. secretário-geral do estado*. Curitiba: Typ. da Penitenciária do Estado, 1921. Disponível em: <http://www.arquivopublico.pr.gov.br/arquivos/File/RelatoriosSecretarios/Ano1921MFN807.pdf>. Acesso em 12 set. 2012.

MELLO, D. L. Município. In: SILVA, B. (Coord.). Dicionário de ciências sociais. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Instituto de Documentação, 1986.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Escola Normal no Paraná Instituição formadora de professores e educadora do povo. In: ARAUJO, José Carlos Souza; Freitas, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antonio de Pádua Carvalho (Org.). *As escolas normais no Brasi*l: do império á República. Campinas: Alínea, 2008.

MOACYR, Primitivo. *A instrução e a República: reformas Rivadavia e C. Maximiliano* (*1911–1924*). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

MOACYR, Primitivo. *A instrução pública no estado de São Paulo* — primeira década republicana. São Paulo — 1890–1893. Disponível em: <http://www.brasiliana.com.br/brasiliana/colecao/obras/108/a%20instru%C3%A7%C3%A3o%20publica%20e%20o%20estado%20de%20sao%20paulo%201/%20volume>. Acesso em: 20 jan. 2012, v. 1.

MONARCHA, C. *Escola Normal da praça*: o lado noturno das luzes. Campinas: ed. UNICAMP, 1999.

NAGLE, Jorge. A educação na Primeira República. In: FAUSTO Boris (Dir.). *História geral da civilização brasileira*: Brasil republicano — sociedade e instituições (1889–1930). Rio de Janeiro: Difel, 1977, tomo III, 2° v.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Jorge Carvalho do; ROCHA, Lúcia Maria da Franca. O federalismo republicano e o financiamento da escola primária pública no Brasil. In: SOUZA; SILVA; SÁ, 2013.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. Grupos escolares na região dos Campos Gerais Paraná In: VIDAL, Diana G. (Org.). *Grupos escolares*: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2006.

NÓVOA, Antonio. Perspectivas da renovação da historia da educação em Portugal. In: _____; BERRIO, Julio Ruiz (Ed.) *A historia da educação em Espanha e Portugal* — investigações e atividades. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciência da Educação, 1993.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. *O ensino primário na província do Paraná (1883–1889).* Curitiba: Secretária de Estado da Cultura e do Esporte, 1986.

OLIVEIRA, Maria Cecília M de. *Ensino primário no Paraná durante a Primeira República*. 1994. 310 f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Maria Cecília Marins de. Políticas de investimentos do governo do Paraná na rede pública de ensino (1889–1930). *Eccos*, São Paulo, v. 8, n. 2, jan./jun. 2006.

OLIVEIRA, Maria Cecília Martins de; VOGOT, Ana Maria Cordeiro; REMER, Maísa Milénne Zarur. *O profissional da educação no Paraná*: caminhos e desafios na formação. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/270_554.pdf>. Acesso em: 25 set. 2012.

OLIVEIRA, Maria C. M. de. *O financiamento do ensino no estado do Paraná de 1890–1930.* Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/trabalho>. Acesso em: 2 fev. 2013.

PAIVA, V. *História da educação popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PALMER, R. R. Preface; Theorist of education. In: _____. *From Jacobin to liberal*: Marc-Antoine Jullien, 1775–1848 (edited and translated by R. R. Palmer). New Jersey: Princeton University Press, 1993 apud JULLIEN, Marc-Antoine. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation compare… par M. M. A. Jullien, de Paris, Chevalier de l'ordre royal de la Légion d'Honneur, membre de...* Paris, 1817.

PINHEIRO, Rosa A. *Educação e modernização em Henrique Cipriano* Natal: ed. UFRN, 2005.

RAFAEL, M. C.; BARROS, L. A. M. *Atuação de Lourenço Filho nas políticas brasileiras de instrução pré-primária*. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/.../J8kMtg8L.p.3-16>. Acesso em: 18 mar. 2012.

REFORMAR. In: HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal de São Paulo*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1981.

RIBEIRO, Betânia de O. L.; SILVA, Elizabeth Farias da. O Grupo Escolar de Vila Platina e a educação: variações intrínsecas sobre um prédio determinado. In: RIBEIRO, Betânia de O. L.; SOUZA, Sauloéber Társio de. *Do público ao privado, do confessional ao laico*: a história das instituições escolares na Ituiutaba do século XX. Uberlândia: ed. UFU, 2009.

ROUSSEAU, J. J. *Do contrato social*. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

SÁNCHES, A. L. *Lecciones de derecho político*. 6. ed. Granada: Prieto, 1959.

SAVIANI, Dermeval. História comparada da educação: algumas aproximações. *História da educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, 2001.

SAVIANI, D. et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. rev.e ampl. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 54 (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHELBAUER, Analete R. *Idéias que não se realizam*: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: ed. UEM, 1998.

SCHWARTZ, Roberto. *Seqüências brasileiras*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

SERVA, Mario P. *A educação nacional por Mario Pinto Serva*. Pelotas: Echenique & Comp, 1921.

SEVCENCO, Nicolau. *Literatura como missão*; tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1989.

SILVA, B. (Coord.) *Dicionário de ciências sociais.* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Instituto de Documentação, 1986.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. *Republicanismo e federalismo*: um estudo da implantação da República Brasileira (1889–1902). Brasília: Senado Federal, 1978.

SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1973.

SODRÉ, Nelson W. *Brasil.* Radiografia de um modelo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

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

SOUZA, Rosa F. de. Espaço da Educação e da Civilização Origens dos Grupos Escolares no Brasil. In: SAVIANI, 2006.

SOUZA, Rosa F. de. *Alicerces da pátria*: história da escola primária no estado de São Paulo (1890–1976). Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SOUZA, Rosa F. de. As escolas públicas paulistas na Primeira República: subsídios para a história comparada da escola primária no Brasil. In: In: ARAUJO, José C. S. et al. *Escola*

primária na Primeira República (*1889–1930*): subsídios para uma história comparada. Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

SOUZA, S. D. *Cédulas brasileiras*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOUZA, Gisele de. *Instrução, o talher para o banquete da civilização*: cultura escolar dos jardins de infância e grupos escolares do Paraná, 1900–1929. 2004. Tese (Doutorado Educação: História, Política, Sociedade) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

STENTZLER, Márcia Marlene; SCHENA, Valeria Aparecida. A reforma da educação no Paraná: ideais educacionais de Cezar Prieto Martinez para a instrução pública expressos nos relatórios de 1920–1922. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../MFweDoat.doc>. Acesso em: 12 set. 2012.

SUCUPIRA, N. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras* — 1823–1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TANURI, Leonor Maria. *O ensino normal no estado de São Paulo 1890–1930.* Publicação da Faculdade de Educação Estudos e Documento. Universidade de São Paulo, 1979.

VAGO, Tarcisio Mauro. Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 19, n. 48, 1999.

VALDEMARIN, Vera T. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa F.; VALDEMARIN, Vera T; ALMEIDA, Jane S. *O legado educacional do século XIX*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

VENÂNCIO FILHO, A. A educação na constituinte de 1890–1891 e na revisão constitucional de 1925–1926: comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org.). *A educação nas constituintes brasileiras* — 1823–1988. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

VIDAL, D. G. História da educação comparada: reflexões iniciais e relato de uma experiência. *História da Educação*, Pelotas, v. 5, n. 10, out. 2001.

VIDAL, Diana G. Reescrevendo a história do ensino primário: centenário da lei de 1827 e as reformas Francisco Campos e Fernando de Azevedo. In: VIDAL, Diana G.; FARIA FILHO, L. M. *As lentes da história*: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2005, p. 7–39.

VIEIRA, S. L. *Desejos de reforma*: legislação educacional no Brasil — Império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Líber Livros, 2007.

WACHOWICZ, Ruy C. *História do Paraná*. 2. ed. Ponta Grossa: ed. UEPG, 2010

WILLIAN, A. Federalismo. In: SILVA, B. (Coord.). *Dicionário de ciências sociais.* Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas. Instituto de Documentação, 1986.

Fontes legais

São Paulo

- MENSAGENS PRESIDENCIAIS

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Prudente J. de Moraes Barros de 18 de outubro de 1890*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Bernardino de Campos de 7 de abril de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Bernardino de Campos de 7 de abril de 1896*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Campos Salles de 7 de abril de 1897*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Fernando Prestes de Albuquerque de 7 de abril de 1900*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 7 de abril de 1901*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Domingos Corrêa de Moraes de 1º de julho de 1903*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 14 de julho de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 7 de abril de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Jorge Tibiriçá de 14 de julho de 1907*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins de 14 de julho de 1908*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins de 14 de julho de 1909*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Fernando Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1910*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Manoel Joaquim de Albuquerque Lins de 14 de julho de 1911*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 14 de julho de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco de Paula Rodrigues Alves de 14 de julho de 1913*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Altino Arantes de 14 de julho de 1917*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Altino Arantes de 14 de julho de 1918*. Disponível em: <http:www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Altino Arantes de 14 de julho de 1919*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Washington Luis Pereira de Sousa de 14 de julho de 1920*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Washington Luis Pereira de Sousa de 14 de julho de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de São Paulo Washington Luis Pereira de Sousa de 14 de julho de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Carlos de Campos de 14 de agosto de 1925*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Carlos de Campos de 14 de julho de 1926*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio Dino da Costa Bueno* de 14 de julho de 1927. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio Dino da Costa Bueno de 14 de julho de 1927*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Júlio Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1928*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Heitor Teixeira Penteado de 14 de julho de 1930*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

SÃO PAULO. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Júlio Prestes de Albuquerque de 14 de julho de 1929*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

- LEIS

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. *Constituição estadual, 1890*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/doc-e-informacao/constituicoes/constituicoes-anteriores. Acesso 04/01/2012>. Acesso em: 25 maio 2011.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa. *Constituição estadual, 1891*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/portal/site/internet/menuitem.a5cf20fe598dde2eca76e110f20>. Acesso em: 25 maio 2011.

SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos*. Arquivo Público, 1894.

SÃO PAULO. Decreto 248, de 26 de julho de 1894. In: _____. *Coleção de leis e decretos*. São Paulo, Arquivo Público.

SÃO PAULO. *Decreto 3. 858*, de 11 de junho de 1925. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925%20n.3.858.%2011.06.1925.htm>. Acesso em: 27 mar. 2012.

SÃO PAULO. Decreto n° 4.600, de 30 de maio de 1929. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos de 1929*.

SÃO PAULO. Lei 1.579, de 19 de dezembro de 1917. In: COLEÇÃO de leis e decretos do estado de São Paulo, 1890–1930. Arquivo Público de São Paulo.

SÃO PAULO. *Lei 520, de 26 de agosto de 1897*. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1897/lei%20n.520,%20de%2026.08.1897.html>. Acesso em: 27 mar. 2012.

SÃO PAULO. Lei 88, de 8 de setembro de 1892. In: ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO. *Coleção de leis e decretos do estado*, .

SÃO PAULO. *Lei n° 2.315*, de 21 de dezembro de 1928. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1928/lei%20n.2.315,%20de%2021.12.1928.htm>. Acesso em: 28 mar. 2012.

- MENSAGENS DE PRESIDENTE

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente da junta do governo provisório de 25 de fevereiro de 1892*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva Lima de 18 de maio de 1894*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Francisco Xavier da Silva de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010..

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Vicente Machado da Silva Lima de 1894*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ, Mensagem do Presidente do Estado do Paraná. *Francisco Xavier da Silva. Mensagem de 13 de novembro de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1901*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1902*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1903*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1904*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva de 1º de fevereiro de 1905*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Vicente Machado da Silva de 1º de fevereiro de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva de 1º de fevereiro de 1908*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Monteiro de Carvalho e Silva de 1º de fevereiro de 1909*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1910*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1910*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1911*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Francisco Xavier da Silva de 1º de fevereiro de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Carlos Cavalcanti de Albuquerque de 1º de fevereiro de 1915*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Affonso Alves de Camargo de 1º de fevereiro de 1920*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010..

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1922*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1924*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1925*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1926*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1927*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Caetano Munhoz da Rocha de 1º de fevereiro de 1928*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Affonso Alves de Camargo de 1º de fevereiro de 1929*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

PARANÁ. Conselho Legislativo. *Mensagem do presidente Affonso Alves de Camargo de 1º de fevereiro de 1930*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

- LEIS E RELATÓRIOS

PARANÁ. *Ato de 30 de março de 1891*.

PARANÁ. *Atos legislativos e decretos do governo*. Typ. d'A República, 1906.

PARANÁ. *Atos legislativos e decretos do governo*. Typ. d'A República, 1907

PARANÁ. *Atos legislativos e decretos do governo*. Typ. d'A República, 1908.

PARANÁ. *Atos legislativos e decretos do governo*. Typ. d'A República, 1909.

PARANÁ. Código do Ensino do Estado do Paraná, decreto n°. 710, de 18 de outubro de 1915.

PARANÁ. *Coleção de leis e decretos — 1895–6*. Curitiba: Typ. da Penitenciaria de Ahú.

PARANÁ. Constituição de 1891. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos do estado do Paraná*.

PARANÁ. Constituição de 1892. In: _____. *Coleção de leis e decretos*. Curitiba, Arquivo Público do Paraná.

PARANÁ. Decreto 35 de 9 de fevereiro de 1895–1896. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de Leis e Decretos de 1895–1896*. Curitiba: Typ. da Penitenciária de Ahú.

PARANÁ. Decreto n° 31, de 29 de janeiro de 1890. Regulamento da Instrução do Estado do Paraná. In: _____. *Decretos e regulamentos de 1890–1891 e 1892*. Curitiba: Typ. d'A República, 1929.

PARANÁ. Decreto n° 5, de 20 de dezembro de 1889. Lei Orçamentária do Estado do Paraná. In: _____. *Coleção de leis e decretos, decretos e regulamentos da ex. Província e do estado do Paraná em 1889.* Curitiba: Typ. d'A Penitenciária, 1912, 1 v.

PARANÁ. Decreto n° 93, de 11 de março de 1901, 13° da República. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos de 1897*. Curitiba: Typ. d'A República, s. p. (mimeografado).

PARANÁ. Decreto n° 263, de 22 de outubro de 1903. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Leis e decretos do estado*. Regimento Interno das Escolas Públicas. Curitiba, Typ d'A República, 1903.

PARANÁ. Instrução Pública do Estado do Paraná. Decreto n° 479, de 10 de dezembro de 1907. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. Curitiba: Typ. d'A República, 1908.

PARANÁ. *Leis de 1886–1899.* Curitiba, biblioteca da PUCPR, v. 33–4.

PARANÁ. Lei 365, de 11 de abril de 1900. In: _____. *Coleção de leis e decretos de 1899*. Curitiba: Typ. d'A República, 1900.

PARANÁ. *Leis, decretos e regulamentos de 1901*. Curitiba: Typ. d'A República, 1902.

PARANÁ. Lei 566, de 8 de abril de 1904. In: _____. *Leis e decretos e regulamentos de 1904.* Curitiba: Typografia d'A República, 1904.

PARANÁ. *Leis, decretos e regulamentos de 1904*. Curitiba: Typ. d'A República, 1904.

PARANÁ. *Leis, decretos e regulamentos de 1906*. Curitiba: Typ. d'A República, 1906.

PARANÁ. *Leis, decretos e regulamentos de 1907*. Curitiba: Typ. d'A República, 1907.

PARANÁ. *Leis de 1910*. Curitiba: Typ. d'A República, 1910.

PARANÁ. *Leis de 1915*. Curitiba: Typ. do *Diário Oficial* de 1915.

PARANÁ. *Leis de 1918.* Curitiba: Typ. d'A República, 1918.

PARANÁ. *Leis de 1924*. Curitiba: Typ. d'A República, 1924.

PARANÁ. Regulamento da Instrução Pública. Decreto n° 479, de 10 de dezembro de 1907. In: ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ. *Coleção de leis e decretos e regulamentos de 1908*. Curitiba: Typ. d'A República, 1908.

PARANÁ. Relatório do delegado do Ensino da 3ª Circunscrição, Ismael Alves Pereira Martins, ao diretor-geral da Instrução Pública do Paraná, Arthur Pedreira de Cerqueira, 1908.

RELATÓRIO apresentado ao snr. secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública pelo dr. Victor Ferreira do Amaral, diretor-geral da Instrução Pública em 31 de Dezembro de 1903. Curitiba: Typ. d'A República, 1904, 1 v.

- MENSAGENS DE PRESIDENTE

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de estado Francisco Amytas da Costa Barros dirigida ao Congresso Legislativo em 8 de fevereiro de 1891*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa do estado — Manoel do Nascimento Silva e Joaquim Ferreira Chaves Filho — de 20 de fevereiro de 1892*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Adolpho Affonso da Silva Gordo de 8 de fevereiro de 1890*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão 14 de julho de 1894*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Pedro Velho de Albuquerque Maranhão 14 de julho de 1895*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 15 de julho de 1896*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 14 de julho de 1897*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 14 de julho de 1898*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Joaquim Ferreira Chaves Filho de 14 de julho de 1899*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 14 de julho de 1900*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 14 de julho de 1901*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 14 de julho de 1902*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Augusto Tavares de Lyra de 14 de julho de 1906*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º novembro de 1907*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Alberto Maranhão de 1° de novembro de 1908*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 1º de novembro de 1911*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do Presidente Alberto Maranhão de 1º de novembro de 1912*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente de Joaquim Ferreira Chaves de 1º de novembro de 1914*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa* (*Joaquim Ferreira Chaves*) *de 1º de novembro de 1917*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente do Joaquim Ferreira Chaves de 1° de novembro de 1918*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º de novembro de 1921*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º de novembro de 1922*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Antonio José de Mello e Souza de 1º de novembro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem da junta governativa — Antonio José de Mello e Souza — de 1º de novembro de 1923*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente do José Augusto de Bezerra de Medeiros de 1º de novembro de 1924*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente José Augusto de Bezerra de Medeiros de 1° de novembro de 1925*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de Faria de 1º de outubro de 1928*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de 1° de outubro de 1929*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Congresso Legislativo. *Mensagem do presidente Juvenal Lamartine de Faria de 1° de outubro de 1930*. Disponível em: <http://www.crl.edu.brazil.br>. Acesso em: 25 abr. 2010.

- LEIS E RELATÓRIOS

RIO GRANDE DO NORTE. Atos do legislativo. Lei 146, de 6 de agosto de 1900. In: _____. *Decretos do governo do estado — 1900.* Arquivo Público do Rio Grande do Norte.

RIO GRANDE DO NORTE. *Coleção de leis e decretos do Rio Grande do Norte de 1908–1930.* Arquivo Público.

RIO GRANDE DO NORTE. *Constituição política de 1891*. Promulgada em 21 de julho de 1891. Natal: Typ. do Rio Grande do Norte, 1891. Arquivo Público do Rio Grande do Norte.

RIO GRANDE DO NORTE. *Constituição política de 1892*. Promulgada em 7 de abril de 1892. Natal: Typ. do Rio Grande do Norte, 1892. Arquivo Público do Rio Grande do Norte.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 18, de 30 de setembro de 1892. In: _____. *Decretos do governo do estado.* Natal: Typ. d'A República, 1892.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 91, de 20 de janeiro de 1891. In: INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO. *Coleção de leis e decretos do governo do Rio Grande do Norte*. Natal, 1891.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 198, de 10 de maio de 1909. In: _____. *Coleção de leis e decretos do Rio Grande do Norte de 1908–1930.* Arquivo Público do Rio Grande do Norte, 1909.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regimento do Grupo Escolar "Augusto Severo"*. Natal: Typ. d'A República, 1909.

RIO GRANDE DO NORTE. Decreto 239, de 15 de dezembro de 1910 — Código de Ensino. In: _____. *Atos do legislativo e decretos do governo* — 1910. Natal: Typ. d'A República, 1911.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Ato do dia 3 de abril de 1925* — Regimento Interno das Escolas Rudimentares. Natal: Typ d'A República, 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Ato 46, de 18 de abril de 1925* — Regimento Interno das Escolas Isoladas. Natal. Typ d'A República 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Ato 51, de 15 de maio de 1925*, Regimento Interno dos Grupos Escolares. Natal: Typ d'A República 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Regimento interno das escolas rudimentares.* Ato do dia 3 de abril de 1925. Natal: Typ. d'A República, 1925.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei 6, de 30 de maio de 1892. In: INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DO RIO GRANDE DO NORTE. *Coleção de leis e decretos de 1892*. Natal: Typ. d' A República, 1892.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei 146, de 6 de agosto de 1900. In: _____. *Decretos do governo do estado —1900*. Natal, Arquivo Público, Atos do Legislativo, 1900.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei 249, de 22 de novembro de 1907. In: _____. *Atos legislativos do governo*. 1907. Natal: Typ. d' A República, 1908.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 284, de 30 de novembro de 1909. Reforma a Instrução Pública do Estado. In: _____. *Atos do legislativo e decretos do governo* — 1909). Natal: Typ. d'A República, 1910.

RIO GRANDE DO NORTE. Lei n° 595, de 5 de dezembro de 1924. In: _____. *Atos legislativos e decretos do governo 1924*. Natal: Typ. d'A República, 1924.

RIO GRANDE DO NORTE. *Reforma do Ensino*. Texto comentado da lei n° 405, de 29 de novembro de 1916. Natal: Typ. d' A República, 1917.

RIO GRANDE DO NORTE. *Relatório apresentado pelo dr. Francisco Pinto de Abreu.* Diretor-geral da Instrução Pública. Natal, 15 de outubro de 1908. 22 fl. (Manuscrito). S. p.

RIO GRANDE DO NORTE. Relatório apresentado pelo dr. Francisco Pinto de Abreu. Diretor da Instrução Pública, Natal, 15 de outubro de 1909, s. n., 18 fl. (manuscrito).

RIO GRANDE DO NORTE. *Relatório de instrução pública*, de 15 de junho de 1899 — do diretor Dr. Manoel Dantas ao Governador Sr. Dr. Joaquim Ferreira Chaves. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u718/000061.html>. Acesso em: 21 jun. 2010.

APÊNDICE A

Cronologia de documentos da legislação educacional de São Paulo (1890–1930)

Fonte
ARQUIVO PÚBLICO DE SÃO PAULO.
Coleção de leis, decretos e regulamentos do estado
1890–1930

1890	Decreto n°. 27, de 12 de março	Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas Anexas.
1890	Decreto 33, de 20 de março	Supriu o Conselho Superior de Instrução Pública
1890	Decreto n°. 34, de 25 de março	Suprime a educação religiosa do programa de ensino nas escolas públicas.
1890	Decreto n°. 91, de 13 de outubro	Manda empregar na construção de um edifício para Escola Normal o produto da loteria, destinada à construção de uma Igreja Catedral.
1891	Decreto n°. 140, de 21 de março	Derroga o artigo 68 da Lei n° 81 de 6 de abril de 1887. (Na parte em que exige verificação da freqüência média nas escolas, para os representantes dos Conselhos Municipais habilitem com seus atestados os professores públicos a fim de receberem os vencimentos de cada mês; no exercício da atribuição conferida pelo artigo 2° -§ do Decreto do Governador Federal, sob n° 7 de 20 de novembro de 1889.
1892	Decreto n°. 91, de 18 de agosto	Aprova os Estatutos apresentados pelo Dr. Manoel Batista da Cruz Tamandaré para o Colégio Dona Carolina Tamandaré. Art. 2° Este colégio ou estabelecimento de educação consistirá em acomodar meninas desvalidas.
1892	Lei nº. 88, de 8 de setembro	Reforma a Instrução Pública do Estado (educação primária pública, secundária e superior).
1892	Decreto n°. 144 A, de 30 de dezembro	Reforma a Secretaria da Instrução Publica.
1892	Decreto n°. 144B, de 30 de dezembro	Aprova o Regulamento da Instrução Pública.
1892	Lei n° 89, de 10 de setembro	Concede permuta de cadeiras aos professores públicos.
1892	Lei n° 90, de 12 de setembro	Autoriza subvenção a moças para o estudo de música, pintura e escultura.
1893	Lei nº. 169, de 7 de agosto	Regulamento da Instrução Pública. (adita diversas disposições da Lei 88, de 8 de setembro de 1892).

1893	Decreto n°. 218, de 27 de novembro	Aprovou o Regulamento da Instrução Pública para execução das leis n° 88 de 8 de setembro de 1892, e n° 169, de 7 de agosto de 1893.
1894	Decreto n°. 248, de 26 de julho	Aprova Regimento Interno das escolas públicas.
1894	Decreto n°. 249, de 26 de julho	Aprova o Regulamento do Museu do Estado, para execução da Lei n° 200, de 29 de agosto de 1893. (O museu tem por finalidade estudar a história natural da América do sul e em particular do Brasil, cujas produções naturais deverão coligir, classificando-as pelos métodos mais aceitos nos museus científicos modernos e conservando-as, acompanhadas de indicações, quanto possível, explicativas, ao alcance dos entendidos e do público).
1896	Decreto n°.330, de 18 de janeiro	Divide o Estado em 40 distritos escolares.
1896	Decreto n°.397, de 9 de outubro	Aprova o regulamento da Escola Normal da capital, e Escolas Modelo anexas.
1896	Decreto n°. 401, de 6 de novembro	Abre no tesouro do Estado um credito suplementar para pagamento das despesas que ocorrem pelo § 5° do art. 8° do orçamento vigente.
1897	Lei n°. 520, de 26 de agosto	Regulamento da Direção e Inspeção do Ensino.
1897	Decreto n°. 503, de 18 de dezembro	Aprova o Regulamento dos Ginásios do Estado. Usando a atribuição que lhe confere o§ 2° do art. 36 da Constituição, em execução das leis 88de 8 de setembro de 1892, e da lei 169 de 7 de agosto de 1893, e da lei n° 374 de 3 de setembro de 1895.
1899	Decreto n°. 518, de 11 de janeiro	Aprova e manda observar o regulamento para execução da lei n° 520, de 26 de agosto de 1897.
1900	Lei n°.703, de 7 de agosto	Cria uma escola mista de instrução primaria no bairro do Rio do Peixe, município de Patrocínio de Santa Isabel.
1900	Lei n°.706, de 23 de agosto	Cria converte em mistas e transfere escolas em diversos municípios do Estado.
1900	Lei n°.712, de 31 de agosto	Cria duas escolas no distrito policial do Rio Verde, município de São José do Rio Pardo.
1900	Lei n°.737, de 29 de outubro	Cria escolas preliminares na vila de Sertãozinho e no município de S. Sebastião.
1900	Lei n°.745, de 13 de novembro	Cria escolas no município da capital, Cravinhos e São Manoel do Paraíso.
1900	Lei n°.747, de 13 de novembro	Cria escolas preliminares na cidade de Jahú,
1900	Lei n°.748, de 13 de novembro	Cria escolas no município de Jahú e converte em escola para o sexo feminino a mista do bairro da Figueira.
1900	Decreto 858, de 14 de novembro	Alterou a contagem do ano letivo dos ginásios, e que, começando as férias a 15 do corrente, ficaria prejudicado o programa de ensino de campinas, já reduzido, em virtude dos trabalhos de concurso havidos para provimento de cadeiras vagas.
1900	Lei n°.755, de 17 de novembro	Dispõe sobre os ginásios oficiais do Estado.

1900	Lei n°.758, de 17 de novembro	Fixa a despesa e orça a receita para o ano financeiro de 1 de Janeiro a 31 de Dezembro de 1901.
1900	Decreto n°. 859, de 22 de novembro	Manda continuar a funcionar o Ginásio de Campinas até 31 de janeiro vindouro, iniciando as férias a 1° de fevereiro do próximo ano.
1900	Decreto 858, de 14 de dezembro	Aprova o Regulamento dos Ginásios do Estado.
1902	Decreto n°. 1079, de 3 de dezembro	Manda observar o regulamento do Instituto Disciplinar. (Nos termos do art. 36, §2° da Constituição, e para execução da Lei 844 de 10 de outubro de 1902).
1904	Decreto nº. 1216, de 27 de abril de	Aprova e manda observar o regimento interno dos grupos escolares e das escolas modelo.
1904	Decreto n°.1217, de 29 de abril	Aprova e manda observar o Programa de Ensino para os Grupos Escolares e Escolas Modelo.
1904	Lei n°.907, de 4, de julho	Suprime algumas cadeiras na Escola Normal e providencia sobre o provimento em relação a outras.
1904	Lei n°.912, de 25 de julho	Autoriza o Governo a admitir o exame vago das matérias do 2.° ano da Escola Normal a D. Alice César da Silva, aluna da mesma escola.
1904	Lei n°.913, de26, de julho	Autoriza o Governo a conceder á professora do Grupo Escolar "Barnabé", de Santos, Dejanira Backheuser, mais um ano de licença.
1904	Lei n°.915, de 29 de julho	Autoriza o Governo a conceder á professora D. Galdina Amelia da Silva, do Grupo Escolar do Sul da Sé, mais um ano de licença, sem vencimentos.
1904	Lei n°.921, de 6 de agosto	Cria e converte escolas em diversos municípios do Estado.
1904	Lei n°.922, de 6 de agosto	Transfere para a vila de Piedade a escola do sexo feminino do bairro de Paula e Mendes e cria uma para o mesmo sexo no bairro da Água Branca, do município da Capital.
1904	Lei n°.930, de 13 de agosto	Modifica varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica do Estado.
1904	Lei n°.931, de 13 de agosto	Cria, converte e transfere diversas escolas.
1904	Lei n°.933, de 17 de agosto	Autoriza o Governo a admitir exame vago das matérias do 2.° ano da Escola Normal a . Sebastiana Theresa Santangelo e outras alunas da mesma escola.
1904	Decreto n°. 1253, de 28 de novembro	Aprova e manda observar o Regimento Interno dos Grupos Escolares.
1904	Lei n°.936, de 17 de agosto	Fixa a despesa e orça a receita para o ano de 1.º de Janeiro a 31 de Dezembro de 1905.
1904	Decreto n° 1.239, de 9 de setembro	Dá regulamento para execução da lei n. 930, de 13 de Agosto de 1904, que modificou varias disposições das leis em vigor sobre instrução publica.
1905	Decreto n°. 1.281, de 24 de abril	Aprova e manda observar o programa de ensino para as escolas modelo e para os grupos escolares.
1909	Lei n°.1.182, de 30 de novembro	Cria e converte escolas em diversos municípios.

1909	Lei n° 1.184, de 3 de dezembro	Cria cinqüenta escolas preliminares, noturnas para crianças e dá outras providencias.
1909	Lei nº. 1185, de 16 de dezembro	Cria trinta escolas preliminares para servirem ao centros agrícolas do Estado.
1909	Lei n°. 1191, de 22 de dezembro	Cria e converte escolas.
1909	Lei n°.1192, de 22 de dezembro	Cria Institutos Profissionais para menores.
1909	Lei n°. 1195 de 24 de dezembro	Destinada ás pessoas do sexo masculino maiores de 14 anos.
1909	Lei n°. 1197, de 29 de dezembro	Orça receita e fixa despesa para 1910.
1910	Decreto n°. 1884, de 7 de junho	Reorganiza a Secretaria do Interior e dá-lhe o Regulamento. (Regulamento da Secretaria do Interior).
1910	Decreto n°. 1883, de 6 de julho	Reorganiza a Inspetoria Geral do Ensino Público. (Regulamento da diretoria Geral da Instrução Pública).
1910	Decreto n° 1915, de 18 de julho	Regulamento das escolas noturnas para Adultos.
1910	Lei n°. 1214, de 24 de outubro	Autoriza o Governo a realizar uma operação de credito até a quantia de 10.500:000$000, destinado à construção de prédios escolares e dá outras providências.
1910	Lei n°. 1.217, de 22 de novembro	Cria e transfere escolas em vários municípios.
1910	Decreto n°. 1957 de 28 de novembro	Autoriza o poder executivo a fazer a emissão de um empréstimo interno de 10.500:000$000, para construção e aquisição de prédios para estabelecimentos de ensino público.
1910	Lei n°. 1.245, de 30 de dezembro	Orça a receita e fixa a despesa para o exercício financeiro de 1911.
1910	Lei n°.1.247, de 30 de dezembro	Cria, e converte escolas preliminares em diversos municípios.
1911	Decreto n° 2005 de, 13 de fevereiro	Aprova e manda observar o Programa de ensino para as escolas isoladas do Estado
1911	Decreto n°. 2025, de 29 de março	Converte as atuais Escolas Complementares do Estado em Escolas Normais Primárias e dá-lhes Regulamento das Escolas Normais Primárias.
1911	Decreto n°. 2118-B, de 28 de setembro	Organiza as Escolas Profissionais da Capital, de acordo com a Lei 1214, de 24 de outubro de 1910. (No Artigo único fica criada na capital dois institutos de educação profissional, sendo um para o sexo masculino, sob a denominação de Escola Profissional Masculina, e outro para sexo feminino, sob a denominação de Escola Profissional Feminina. Regulamento das Escolas Profissionais da Capital de São Paulo).
1911	Decreto n°. 2119, de 9 de outubro	Abre no Tesouro do Estado á Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, um credito suplementar de (500:000$000), quinhentos contos de reis, para ocorrer as despesas com o Ensino Público Primário. (a fim de ocorrer com as despesas a que se refere o § 13, do artigo 2° da Lei de orçamento vigente, para o pagamento a professores de escolas isoladas, grupos escolares e com desdobramento dos cursos destes estabelecimentos).

1912	Lei n°. 1311, de 2 de janeiro	Aprova o Regulamento das Escolas Normais Primárias.
1912	Decreto n°. 225, de 16 de abril de	Manda observar a Consolidação das leis, decretos e decisões sobre o ensino primário e as escolas normais.
1912	Lei n°.1.319, de 13 de setembro	Cria escolas preliminares nos municípios de Salto Grande do Paranapanema e São Manuel.
1912	Lei n°.1.334, de 30 de novembro	Cria e converte escolas preliminares em vários municípios do Estado.
1912	Lei n°.1.341, de 16 de dezembro	Reforma as escolas normais secundarias.
1912	Lei n°. 1358, de 19 de dezembro	Providencia sobre o provimento das escolas de bairros.
1912	Lei n°. 1359, de 24 de dezembro	Cria uma Escola normal primária no distrito do Braz, da capital do Estado e outra na cidade de casa Branca.
1912	Lei n°.1.366, de 28 de dezembro	Fixando a despesa e orçando a receita para o ano financeiro de 1913.
1912	Lei n°.1.367, de 28 de dezembro	Cria, converte e transfere escolas em vários municípios do Estado.
1913	Lei n°. 2368, de 14 de abril	Aprova o Regulamento das Escolas de bairros.
1914	Decreto n°. 248, de 26 de julho de	Aprova o Regulamento interno das Escolas Públicas de São Paulo.
1915	Decreto n°.2.544, de 20 de janeiro	O Presidente do Estado, usando da autorização conferida pela Lei n. 1.184, de 3 de Dezembro de 1909, art.2.º Decreta: Das escolas preliminares operarias, noturnas, criadas pelo art. 1.º da Lei citada, funcionará uma masculina nas proximidades das fabricas das «Industrias Reunidas F. Matarazzo, no distrito do Belemzinho, município e comarca da Capital, sendo observadas as disposições constantes da referida Lei. **Ementa:** Localiza uma escola masculina noturna nas proximidades das fábricas das indústrias reunidas f. Matarazzo, constante da autorização concedida pela lei nº. 1174, de 03/12/1909.
1915	Decreto n°.2.545, de 20 de janeiro	O Presidente do Estado, usando da autorização conferida pela Lei n. 1.181, de 3 de Dezembro de 1909, art. 2.º Decreta :Das escolas preliminares operarias, noturnas, de que trata o art. 1.° da Lei citada, funcionará uma masculina nas imediações da fabrica do calçados Melillo, sita a rua Augusta n. 23, no município e comarca da Capital, sendo observadas as disposições constantes da referida Lei.
1915	Decreto n°.2.556, de 8 de março	O Presidente do Estado, usando da autorizarão conferida pela lei n. 1184, de 3 de Dezembro de 1909, artigo 2.º, Decreta :Das escolas preliminares operarias, noturnas, criadas pelo artigo 1.º da lei citada, funcionará uma masculina nas proximidades da Companhia ítalo-brasileira de Chapéus e da Companhia Cerâmica, sitas em Vila Prudente, município e comarca da Capital, sendo observadas as disposições constantes da referida lei.
1915	Decreto n°.2.595, de 30 de agosto	Cria uma escola preliminar operaria noturna, no Instituto Disciplinar.

1915	Lei n°.1.487, de 17 de dezembro	Cria e converte escolas preliminares.
1915	Lei n°. 1492, de 29 de dezembro de	Fixa a despesa e orça a receita do Estado para o exercício de 1916.
1917	Lei n°.1579, de 19 de dezembro	Estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado.
1917	Lei n°.1.595, de 29 de dezembro	Criando e convertendo escolas preliminares.
1918	Decreto n°. 2944 de 8 de agosto	Aprova o Regulamento para execução da Lei 1579, de 19 de dezembro de 1917, que estabelece diversas disposições sobre a Instrução Pública do Estado.
1918	Ato 8 de agosto	O secretário de Estado dos Negócios do Interior resolve aprovar o Programa do ensino, que acompanha para os Grupos Escolares do Estado.
1919	Decreto n°. 3033, de 26 de fevereiro	Manda cumprir o Regimento Interno para os Ginásios do Estado.
1919	Lei n°.1710, de 27 de dezembro	Dispõe sobre a organização e a fiscalização do ensino.
1919	Lei n°. 1.711, de 27 de dezembro	Organiza as Escolas Profissionais de São Paulo.
1919	Lei n°.1.713, de 27 de dezembro	Fixa a Despesa e orça a Receita do Estado para o exercício financeiro de 1920.
1919	Lei n°. 1720 de 30 de dezembro	Elevou o número de Inspetores e dá outras providências.
1919	Lei n°.1.724, de 30 de dezembro	Cria e converte escolas em diversos municípios.
1920	Decreto n°. 3188, de 7 de abril	O presidente do Estado, atendendo ao que lhe representou o Sr.Dr. Secretário dos Negócios do Interior, resolve aprovar o Regulamento junto para execução da Lei n°.1711, de 27 de dezembro de 1919, que organiza as Escolas Profissionais de São Paulo.
1920	Decreto n°. 3205, de 29 de abril de	Regulamento para execução da Lei n° 1710, de 27 de dezembro de 1919, que dispõe sobre a organização do ensino.
1920	Decreto n°.3206, de 29 de abril	Da Regulamento para execução da Lei n°. 1720, de 30 de dezembro de 1919, que elevou o número de Inspetores e dá outras providencias.
1920	Lei n°.1.750, de 8 de dezembro	Reforma a Instrução Pública do Estado.
1925	Decreto n°. 3858, de 11 de junho	Reforma a Instrução Pública.
1925	Lei n°. 2.095, de 24 de dezembro	Reforma a Instrução Pública do Estado.
1926	Decreto n°. 4101, de 14 de dezembro	Regulamenta a lei n°. 2.095 de 24 de dezembro de 1925 que aprovando com modificações, o Decreto n°. 3858 de 11 de junho de 1925, reforma a Instrução Pública do Estado.

1926	Decreto n°. 4166, de 31 de dezembro	O Presidente do Estado de são Paulo, usando da atribuição que lhe confere o art.42 da Constituição, e tendo em vista a resolução do Ministro da Justiça e Negócios Interiores, constante do Ato de 10 de novembro do corrente ano, resolve mandar pôr em execução, nos Ginásios de Estado o Regimento Interno.
1927	Lei n°. 2.269 de 31 de dezembro	Reforma a Instrução Pública no Estado.
1928	Lei n°. 2.315, de 31 de dezembro	Altera disposições das leis sobre Instrução Pública.
1929	Decreto n°. 4.600, de 30 de maio de	Regulamenta as leis n° 2.269 de 31 de dezembro de 1927, e 2.315 de 31 de dezembro de 1928, que Reformam a Instrução Pública. Aprova Regulamento da diretoria da Instrução Pública do Estado de São Paulo.

APÊNDICE B

Cronologia de documentos da legislação educacional do Paraná (1890–1930)

Fonte

ARQUIVO PÚBLICO DO PARANÁ

Coleção de leis, decretos e regulamentos do estado

1890–1930

1889	Decreto n° 6, de 23 de dezembro	Cria imposto “Taxa Escolar” para ser aplicado na manutenção das escolas.
1890	Decreto nº. 31, de 29 de janeiro	Regulamentou a Instrução Pública no Estado do Paraná.
1890	Decreto nº. 64, de 11 de abril	Revogou o regulamento promulgado pelo Decreto n° 31 e o Ato de 30 de março de 1891.
1891	Ato de 30, de março	Aprovou novo Regulamento para instrução pública.
1891	Ato de 14, de maio	Regulamento do Ensino Obrigatório.
1892	Lei n°.42, de 12 de julho	Reforma o Ensino Popular do Estado. Criam-se os cargos de Delegados Literários.
1892	Lei nº. 47, de 3 de novembro	Subvenciona o curso de Instrução Primária (mantida pelo Clube 13 de maio).
1892	Lei nº. 49 A, de 4 de novembro	Fixa vencimentos anuais do professor jubilado. (Honório Décio da Costa Lobo).
1892	Lei n°.60, de 7 de dezembro	Declara válido perante o Ginásio Paranaense os exames prestados perante a Escola Normal e ex-Instituto Paranaense.
1892	Lei nº. 66, de 15 de dezembro	Fixa Despesa e Receita do Estado para o ano de 1893.
1893	Decreto n °23, de 29 de dezembro	Cria um asilo para crianças órfãs
1894	Lei n°. 101, de 27 de junho	Suprime os cargos de Delegados Literários. (Passando as funções a ser exercida pela superintendência Geral do Ensino Publico).
1894	Lei 8, de setembro	Regulamento para Secretaria dos Negócios do Interior, Justiça, e Instrução Pública.
1894	Lei n° 124, de 21 de dezembro	Orça receita e despesa para o ano de 1895.
1894	Lei n°. 135, de 29 de dezembro	Manda examinar os documentos que acompanham a petição da professora D. Arminda Gonsalves Cordeiro Couto (tendo em vista o Regulamento da Instrução Pública de 30 de março de 1890).
1894	Lei n°.136 de 31, de dezembro	Reforma o Ensino Público do Estado.

1895	Decreto n°. 42, de 2 de janeiro	Baixa o Regulamento. Da “Taxa Escolar”.
1895	Decreto nº. 35, de 9 de fevereiro	Regulamento da Instrução Pública do Estado.
1895	Decreto n°. 36, de 21 de março	Manda pagar os vencimentos de exercício da professora D. Alzira Paula da Costa Lobo e Silva
1895	Decreto n°.38, de 23 de maio	Refere-se à fixação dos valores dos vencimentos dos professores tanto das cidades quanto das Vilas, sejam efetivos ou provisórios.
1895	Ato de 1º, de junho	Cria cadeiras de Instrução Primária nos povoados e colônias dos municípios subvencionados ao Estado.
1896	Lei n°.163, de 18 de janeiro	Autoriza o Poder Executivo a melhorar a aposentadoria do professor José Agostinho dos Santos, a contar nos termos do art.1°, da Lei n° 191 de 31 de maio de 1869.
1896	Lei n° 176, de 3 de fevereiro	Art.1° Autoriza a concessão de um ano de licença com ordenado á professora de cadeira promiscua da Vila de Assunguy de Cima. D. Leocadia Alves Correia, para tratar se sua saúde.
1896	Lei n° 182, de 5 de fevereiro	Art. 1° Substitui a Art. 21° da Lei 136 de 31 de Dezembro de 1894. Art.2° Ficam em inteiro vigor os §1, 2, 3, do aluído artigo 21. Art.3° quando, no lugar de onde sair o professor para freqüentar a Escola Normal, não existirem outras escolas, a sua cadeira será preenchida internamente, por pessoa habilitada, nomeada de acordo com o artigo 61, letra b, do Regulamento de 9 de fevereiro de 1895.Art. 4° O artigo71 da referida lei fica substituído.” As cadeiras que forem vagando na capital não serão preenchidas até que fiquem reduzidas ao número fixado no artigo 70.Art. 5° Aos professores de Instrução primária, com titulo de efetivo até a data da presente lei, será cotado para todos os efeitos, como de efetivo exercício o tempo que serviram como interinos.Art. 6° revogam-se as disposições em contrario.
1896	Lei n° 183 de 6, de fevereiro	Fixa despesa e orça receita para o ano de 1896, com os serviços da Secretaria de Estado e dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.
1896	Lei n° 195 de 18 de fevereiro de.	Autoriza o governo a despender até 50:000 $ para a construção de uma casa escolar que terá o nome de perpétuo de “ Escola Xavier da Silva” destinada ao sexo masculino.
1896	Decreto n°. 58, de 12 de setembro	Art.1 ° Abre credito especial da quantia de nove contos, duzentos e quarenta mil réis (9:240$000), para pagamento dos vencimentos a que tem direito as substitutas das professoras que se acham cursando a Escola Normal.
1896	Lei n°. 219, de 14 de dezembro	Art. 1° Fica criada uma escola de Instrução Primária para o sexo masculino, nos bairros dos Periquitos, Taquarussú e Lajeado, no município de Ponta Grossa, tendo por sede o bairro do Taquarussú. Art.2° Fica criada uma escola promiscua nas proximidades da barreira do Timbutuva, município de Campo Largo.

1896	Lei n°. 223, de 15 de dezembro	Art.1° Autoriza o poder executivo a despender a quantia de seis contos para a construção de uma casa escolar na cidade de Campo Largo.
1896	Lei n°. 224, de 16 de dezembroe	Art.1° Cria duas cadeiras de Instrução Primária para o sexo masculino, sendo uma na Colônia do Rio Claro e outra no Bairro do Rio Baio, ambas no município do Triumpho. Art.2° Fica também criada uma escola mista no bairro de São João do Miranda, município de Guaratuba. Art.3° Fica igualmente criada uma cadeira de Instrução primária no bairro “Morro das Pedras”, município de Santo Antonio do Imbituva.
1896	Lei n°. 225, de 16 de dezembro	O Congresso Legislativo do Estado do Paraná sancionou a seguinte Lei Art1° a contar de 1° de janeiro próximo os professores efetivos de Instrução Primária, terão seus vencimentos marcados na tabela anexa a Lei n °136 de 31 de dezembro de 1894.
1896	Lei n°. 234, de 21 de dezembro	Orça Receita e Despesa para o ano de 1987
1896	Lei n°. 235, de 24 de dezembro.	Concebe a Dona Cândida do Nascimento Dias um ano de licença, com ordenado para tratar de sua saúde.
1897	Decreto n° 66, de 23 de janeiro	Art. 1°. Na falta de comparecimento da lente ou lentes que trata o art.119 do Regulamento de 9 de fevereiro de 1895 ás mesas examinadoras para que forem designados , o Diretor Geral da Instrução Pública, nomeará lentes do estabelecimento que tenham idoneidade para o caso, revogado o § único do referido artigo.
1897	Decreto n°. 74, de 20 de fevereiro	Ficam desmembrados do município da Capital para os efeitos de inspeção escolar os distritos judiciários de Nova Polônia e São Caetano do Taboão, que constituirão outras tantas inspetorias, com as atuais divisas.
1897	Decreto n°. 77, de 8 de março	Fica aberto um credito da quantia de dois contos e quinhentos e três mil e trezentos reis (2:503$300) para ocorrer ao pagamento a que tem direito os professores;José da Costa Pinto a contar do mês de fevereiro de 1894 a 31 de dezembro de 1895, 920$000: Carlos Grinolli e Manoel Alves dos Santos, a contar de 5 de setembro de 1895 a 31 de dezembro do ano passado, 791$650 cada um.
1897	Lei n°. 251, de 14 de dezembro	O Congresso Legislativo do Estado Decretou a criação de cadeiras de Instrução Primária
1897	Lei n°252, de 16 de dezembro	Concebe aos Professores D. Maria dos Anjos Cunha, e ao professor João Manoel da Cunha Sobrinho um ano de licença com o respectivo ordenado á peticionaria e sem ordenado ao peticionário.
1897	Lei n°.262, de 29 de dezembro	O Congresso Legislativo do Estado decretou criação de uma cadeira de Instrução Primária para o sexo masculino no bairro “Medeiros” município de Paranaguá.
1898	Lei n°.267, de 7 de janeiro	Fica o Poder Executivo autorizado a transferir do Timbutuva para a Ferreira a escola promiscua que era regida pela Senhora D. Mariana Pinto e se acha vaga.

1898	Lei n°. 277, de 7 de janeiro	Fixa despesa e orça receita para o ano de 1898
1899	Lei n°. 290, de 13 de março	Manda admitir a exames no mês de março de cada ano os alunos matriculados na Escola normal por motivos justificados não tiverem no fim do ano examinados em todas ou algumas matérias do ano letivo.
1899	Lei n°. 291, de 14 de março	Revisão da legislação relativa a Instrução Pública, bem como para melhor providenciar sobre a Instrução Primária, instituindo o ensino obrigatório da língua vernácula em todas as escolas mantidas ou subvencionadas pelo Estado.
1899	Lei n°. 292, de 18 de março	Prorroga por mais 6 meses a licença concedida a D. Maria dos anjos Cunha, professora pública da cidade de Palmas.
1899	Lei n°. 306, de 18 de abril	Permite a Francisca de Paula Duarte, prestar exames das matérias do curso do 3° ano da Escola Normal, em que foi matriculada, por estar seu requerimento de acordo com a Lei n° 290 de 13 de março deste ano.
1899	Lei n°.318, de 4 de maio	Fica criada uma cadeira de Instrução primária promiscua no quarteirão de “Uberaba” município desta capital.
1900	Decreto n°.2, de fevereiro	Devido à grande extensão da área compreendida pelo município de Curitiba, que conta com um único inspetor escolar devido a insuficiência de regular a inspeção das diversas escolas fica desmembrado do município de Curitiba, para fins de efeito de inspeção escolar, o distrito policial do Cruzeiro.
1900	Decreto n°.28, de 14 de março	O governador do Estado do Paraná resolve nos termos dos Arts. 6 e 13 do regulamento da instrução publica, declarar extinta a 6ª cadeira do sexo feminino desta capital, vaga pelo falecimento de sua proprietária D. Maria Rosa Gomes Martins.
1900	Decreto n°.72, de 17 de abril	O Governador do Estado do Paraná em obediência ao art.1° da Lei n° 362 de 10 do corrente mês que supriu os cargos de professores e professoras adjuntos, ora existentes, resolve dispensar os que atualmente exercem esses cargos.
1900	Decreto n°. 76, de 18 de abril	O Governador do Estado do Paraná, de acordo com a Lei n° 362 de 10 do corrente mês resolve remover da cadeira promiscua da cidade de Campo Largo. Converte em promiscua a 2ª cadeira do sexo feminino da mesma cidade, e declara extinta a 2ª cadeira do sexo masculino da dita cidade. Declara extinta a 1ª cadeira do sexo masculino da cidade de Palmeira, que se acha vaga, bem como a promiscua da mesma cidade, ficando removida a respectiva D. Otilia Netto Bastos para a de Papagaios Novos do mesmo município e converte em promiscua a 2ª do sexo feminino da mesma cidade. Declara extinta a cadeira promiscua da cidade de Lapa, tendo dispensada a respectiva professora D. Januaria d’ Azevedo Wambier, bem como a 2ª do sexo masculino da mesma cidade, que se acha vaga, e finalmente converte em promiscua a 2ª do sexo feminino da aditada cidade.

1900	Decreto n°.102, de 9 de maio	Extingue a 2ª cadeira do sexo feminino da cidade de Morretes e remove a professora D. Maria Luiza Rodrigues, para a promiscua do povoado. “Cachoeira”, município da Antonina.
1900	Decreto n°. 103, de 11 de maio	De acordo com a Lei n° 3.62 de 10 de abril último, resolve transferir para a Capital a 2ª, cadeira do sexo masculino da cidade de Morretes e, para preenche - lá remove, o professor da de igual categoria da cidade de Paranaguá, cidadão Lindolfo Pires da Rocha Pombo.
1900	Decreto n°. 163, de 11 de julho	De acordo com a Lei n/ 348 de 29 de março último resolve criar uma cadeira para o sexo masculino no bairro Panpanduva, município do Rio Negro, e nomear o cidadão Valencio Fernandes de Oliveira, para, por contrato que assinará na Secretária da Instrução Pública, reger a referida cadeira.
1900	Decreto n°. 295, de 24 de outubro	De acordo com o Art.11. Letra A, do regulamento da Instrução Pública, resolve suprir a escola do bairro do rio Verde, e remove o professor Guilherme Auler para a escola de igual categoria, na colônia Joanisderf, município da lapa.
1900	Lei n°. 327, de 2 de março	Fica criada uma cadeira de instrução primária para o sexo masculino no quarteirão do Bairro Alto, colônia Argelina.
1900	Lei n°. 328, de 10 de março	Ficam criadas quatro cadeiras promiscuas de instrução primária na comarca de São José da Boa Vista. Par
1900	Lei n°. 335, de 17 de março	Eleva a um conto de réis, a subvenção anual dada a Augusto Briming, professor da escola alemã da cidade de Ponta grossa.
1900	Lei n°. 342, de 26 de março	“Ficam criadas duas cadeiras de Instrução Primária para o sexo masculino, uma no bairro do “faxinal” e a outra no do Espigão Alto.” Ambas no município de Jaguariagyava, e outra promiscua no bairro da “Roseira” município se São José dos Pinhais
1900	Lei n°. 348, de 29 de março	Autoriza criar uma cadeira de instrução primária em cada um dos bairros. Rio Abaixo, no município de Castro, da Faisqueira, no município de Antonina; de Papanduva e Campo do Tenente no município do Rio Negro.
1900	Lei n°. 360, de 9 de abril	Fica criada uma cadeira de Instrução Primária no povoado dos Pedrozos, no município de Ponta Grossa. Fica igualmente criada uma cadeira promiscua de Instrução Primária no povoado de São Francisco município de Serro Azul.
1900	Lei n°. 362, de 10 de abril	Ficam suprimidos os cargos de professores e professoras adjuntos, ora existentes.
1900	Lei n°.365, de 11 de abril	O Ginásio Paranaense principal instituto de educação do Estado, sendo destinado a ofertar o ensino secundário e fundamental a mocidade paranaense, de modo a preparar convenientemente para a matrícula nos cursos superiores da República, e obtenção do grau de bacharel em ciências e letras.

1901	Lei n°. 369 de 6 de março	Ficam criadas duas escolas promiscuas de Instrução Primária, sendo uma na Barreirinha do Ahu', de S. Casimiro do Toboão, e outra no bairro do Marmeleiro, do município de Tamandaré.
1901	Lei n°. 375, de 9 de março	Cria uma cadeira promiscua de Instrução Primária no Passo Bormann.
1901	Lei n°. 376, de 9 de março	Concede um ano de licença, com ordenado, ao professor público Manoel Ferreira da Costa.
1901	Decreto n. 93 de 11 de março .	Manda observar o Regulamento de Instrução Pública do Estado. (Está em Leis, Decretos e regulamentos do Estado do Paraná, 1901 – Curityba: Typ. Da Penitenciária do Ahú, s. d. , p. 83-158).
1901	Lei n°.377, de 11 de março	Cria uma escola promiscua de Instrução Primária na Vila Catarina, quarteirão desta capital.
1901	Lei n°. 380, de 13 de março	Autoriza o governo a transferir de uns para outros lugares as escolas primárias, desde que assim o exija a necessidade ou conveniência do serviço e dão outras providencias a respeito.
1901	Lei n°. 382, de 15 de março	Fica criada uma escola do sexo masculino em cada um dos povoados: Caratuva, município de Jaguariahyva; Bomba, município do Serro Azul; Uvaranas, em Ponta Grossa, e uma promiscua, em santa'ana do Itararé, comarca de São José da Boa Vista.
1901	Lei n°. 383, de 15 de março	Fica criada uma cadeira promiscua de instrução primária em cada um dos povoados: Jaboticabal, Taquaral e Sapé, na Comarca de São José da Boa Vistam, Lustosa, do município de Ypiranga, Restinga Seca, Município da Palmeira Santa, Quitéria, município da Capital: São João do Iratim, no termo do Ibituva, e uma do sexo masculino.
1901	Lei n°. 386, de 20 de março	Art.1° Fica criada uma cadeira de Instrução Primária do sexo masculino em cada um dos povoados seguintes: Guabiroba, município de campo Largo, Rio Guarabiroba, e Faxinal das Casas, no município de Guarapuava.
1901	Lei n°. 387, de 21 de março	Art.1° Ficam criadas três escolas promiscuas de Instrução Primária, sendo uma na Varginha e outra no Morro Grande, ambas no município de Colombo, e outra no bairro Alto da Água Verde, no município da Capital.
1901	Lei n°. 389, de 21 de março	Art. Único fica criada uma cadeira promiscua de Instrução Primária no povoado do Passo município de Campo Largo.
1901	Lei n°.400 de 27 de março	Art.1°. O Poder executivo é autorizado a mandar rever o calculo dos vencimentos de D. Alcina Domitilla de Jesus Lessa, professora aposentada.
1901	Lei n°.413, de 30 de março	Art.1. Ficam criadas duas escolas promiscuas de Instrução Primária, no município de Paranaguá, uma na Ilha do Mel, na parte em que está situada a fortaleza, e outra no Imboguassú.
1901	Lei n°.422, de 6 de abril	Art.1°. Rever o calculo dos vencimentos do professor aposentado José Leite Bastos.
1901	Lei n°.423, de 6 de abril	Art.1°. Rever o calculo dos vencimentos do professor aposentado Genildo Pereira Ramos.
1901	Lei n°.424, de 6 de abril	Art.1°. Rever o calculo dos vencimentos do professor normalista aposentado José Elias da Rocha.

1901	Lei n°.425, de 6 de abril	Art.1°. Rever o calculo dos vencimentos da professora aposentada D. Amélia Maria da nascimento.
1901	Lei n°.426, de 9 de abril	Art.1°. Orça Receita e despesa do Estado para o exercício financeiro de 1901-1902.
1901	Decreto n°.93, de 11 de março	O governador do Estado do Paraná para execução da Lei n° 365 de, 11 de abril de 1900, manda observar o Regulamento da Instrução Pública do Estado.
1902	Lei n°.434, de 4 de março	Art.1°. Fica criado o cargo de Inspetor de alunos do ginásio Paranaense.
1902	Lei n°.468, de 1 de abril	Art.1°. Fica o poder Executivo autorizado a equiparar a importância do aluguel das casas destinadas ao funcionamento das escolas da cidade de Ponta Grossa á das cidades de Paranaguá e Antonia.
1903	Decreto n° 263, de 22 de outubro	O Governador do Estado manda observar o Regimento Interno das Escolas Públicas.
1904	Lei n°.519, de 29 de fevereiro	Artigo único Fica concedido um ano de licença com ordenado a professora normalista da 7ª cadeira da Capital Maria do Carmo Gomes de Menezes.
1904	Lei n°.523, de 5 de março	Art.1°. È o governo autorizado a criar na cidade de Castro um Instituto de Instrução Primária do Segundo Grau e secundaria de acordo com o Programa do Ginásio Paranaense.
1904	Lei n°.533, de 14 de março	Artigo Único. Fica concedido um ano de licença, com ordenado a professora da cadeira promiscua da cidade da Palmeira. D. Maria Luiza Rodrigues.
1904	Lei n°.553, de 5 de abril	Art.1°. A Cidade de Guarapuava fica equiparada a de Castro quanto ao numero de cadeiras de Instrução Primária.
1904	Lei n°.554, de 5 de abril	Art.1°. Ficam equiparados os exames finais prestados nos colégios particulares aos quer são prestados nas escolas públicas do 2° grau, para efeitos de admissão á matricula no 1°. Ano da Escola Normal, uma vez que os referidos exames sejam prestados de conformidade com as mesmas prescrições que regulam os segundos.
1904	Lei n°.566, de 8 de abril	Orça Receita e despesa para o exercício financeiro de 1904-1905.
1904	Decreto n°. 256, de 4 de julho	O Presidente do Estado do Paraná manda que seja observado o Regimento Interno do Ginásio Paranaense e Escola Normal.
1904	Decreto n°.259, de 5 de julho	Concede aposentadoria ao senhor Benedito Antonio Correia.
1905	Lei n °. 575, de 7 de março	Fica o poder Executivo autorizado a abrir credito especial de seiscentos e dezesseis mil réis para pagar professor público.
1905	Lei n °. 584, de 16 de março	Art.1°. Ficam reformadas desde a data desta lei, as Secretarias de Estado dos Negócios de Finanças, Comercio e Indústrias e do Interior, justiça e Instrução Pública, que terão o pessoal e vencimentos das tabelas anexas 1 e 2.
1905	Decreto n°. 50, de 16 de fevereiro de	Concede aposentadoria com ordenado anual de um conto trezentos e cinco mil e trinta e seis (1:305$036),a professoras da escola publica promiscua D. Amélia Augusta do Nascimento jardim.

1905	Decreto n°. 52, de 16 fevereiro	Concede calculo de revisão de finanças ao professor publico aposentado Genilplo Pereira Ramos.
1905	Decreto n°. 264, de 4 de julho	Concede a aposentadoria com ordenado anual de um conto setecentos e cinqüenta e um mil, seiscentos e sessenta e cinco reis (1:751$665) a professora da escola promiscua D. Maria Candelária de Camargo.
1905	Decreto n°. 391, de 4 de novembro	Concede aposentadoria com ordenado anual de setecentos e noventa e seis mil seiscentos e sete reis, (796$706) a professora da escola pública promiscua D. Rita Ferreira de Andrade.
1906	Decreto n° 39, de 27 de janeiro	Concede aposentadoria com ordenado proporcional de um conto, trezentos e sessenta e cinco mil, seiscentos e quatro réis (1:465$674),a professora da escola promiscua D. Idalina Idelvira Bandeira Fernandes.
1906	Decreto n° 66, de 27 de janeiro	Concede aposentadoria com ordenado proporcional de um conto quatrocentos e quarenta e seis mil, cento e oitenta e nove réis (4:446$189),por ano a D. Alexina Henriqueta Deslandes e Souza
1906	Lei n°. 622, de 8 de março	Artigo único. Fica o poder Executivo autorizado a abrir um credito extraordinário de 800$000 ao professor aposentado Francisco de Paula Guimarães
1906	Lei n°. 637, de 24 de março	Artigo único autoriza conceder a D. Izolina de Gracia Marques, professora da Colônia Americana, um ano de licença com ordenado para tratamento de sua saúde.
1906	Lei n°. 641, de 30 de março	Art. Único. Autoriza abrir um credito suplementar de cinco contos de reis (5:000$000) para ocorrer a insuficiência da verba “ Mobília Escolar, do § 7° do art.3 da lei orçamentária vigente.
1906	Lei n° 664, de 4 de abril	Art. Único Fica criado duas escolas para o sexo masculino uma na vila do Jacarezinho e outra no povoado do Jaboticabal
1906	Lei n°. 655, de 4 de abril	Art. único Autoriza abrir um credito extraordinário de dois contos de rèis. (2:000$000), para pagamento dos vencimentos da diretora, da professora de canto e da guardiã da escola Jardim da infância, a contar de 1° de fevereiro a 30 de junho do corrente ano.
1906	Lei n° 666, de 4 de abril	Art. Único. Ficam criadas no município de Antonia duas escolas promiscuas, sendo uma no lugar denominado Faisqueira e outra na Figueira de Braço.
1906	Lei n° 667, de 4 de abril	Art. Único Fica criado uma escola promiscua no bairro denominado “Mundo Novo”, município de Morretos.
1906	Decreto n° 215 de 26 de maio	Concede aposentadoria com ordenado proporcional de um conto quinhentos e doze mil réis por ano (1:512$000), a professora da terceira classe D. Luiza Neto Correia de Freitas.
1906	Decreto 216, de 26 de maio	Resolve aposentar com ordenado proporcional de novecentos e vinte e seis mil, setecentos e sessenta e cinco reios anualmente (926$765), a professora D. Maria Leocádia Alves Correia.

1906	Decreto 327, de 16 de agosto	O Vice Presidente do Estado do Paraná, atendendo a solicitação do Inspetor Escolar da cidade de Lapa e á informação do Diretor Geral de Instrução Pública, resolve converter a escola promiscua da colônia Johannisdorf, em escola para o sexo masculino e transferi-la para a cidade da Lapa. Usando da atribuição conferida pela Lei n°.389 de 13 de março de 1901. Reunir juntamente com esta as outras três escolas já existentes aquela cidade, em um "Grupo Escolar" composto de quatro cadeiras, sendo duas parta o sexo masculino e duas para o sexo feminino.
1906	Decreto n° 337, de 24 de agosto	Resolve aposentar com o ordenado proporcional de setecentos e sessenta e um mil, cento e quinze réis (761$115), a professora D. Escolástica de Castro Macedo.
1907	Lei n ° 680, de 22 de Março	Art.1°. Fica o governo do estado autorizado a subvencionar com a quantia anual de seis contos de réis (6:000$000) a escola ou instituto de comercio que se fundar em Ponta Grossa com as seguintes disciplinas: Português, Frances, alemão, geografia, aritmética, geometria, história do Brasil e escrituração mercantil.
1907	Lei n ° 681, de 22 de Março	Art.1°. Fica autorizado mandar pagar a professora da Palmeira, D. Sebastiana Maria de Freitas , os vencimentos a que tem direito.
1907	Lei n ° 695, de 27 de Março	Art.1°. Concede ao professor da 2ª cadeira do sexo masculino da capital, Veríssimo Antonio de Souza, com ordenado, para tratar de sua saúde, podendo conceder-lhes mais seis meses de licença sem vencimentos, se assim julgar conveniente.
1907	Lei n ° 698, de 1°de abril	Artigo único. Fica o Poder Executivo autorizado a conceder á professora da 5ª cadeira promiscua da capital, D. Maria Rita de Oliveira, nove meses de licença, com ordenado, para tratar de sua saúde.
1907	Lei n ° 699, de 1° de abril	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a conceder á professora da Colônia Santo Inácio, D. Paulina Ferreira de Souza, seis meses de licença, com o respectivo ordenado.
1907	Lei n ° 703, de 1° de abril	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a criar uma escola promiscua em "Teixeira Soares" da Estrada de Ferro São Paulo Rio Grande, abrindo para isso os necessários créditos.
1907	Lei n ° 704, de 1° de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a criar na cidade de Paranaguá mais uma escola primária para o sexo masculino, abrindo para isso os necessários créditos.
1907	Lei n ° 705, de 1° de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a conceder um ano de licença, na forma da lei, para tratamento de sua saúde, a professora D. Maria Luiza Rodrigues, da escola promiscua da Palmeira.
1907	Lei n ° 708, de 2 de abril	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a conceder um ano de licença com respectivo ordenado a D. Arminda de Bittencourt e Mello, professora de São Jeronymo.

1907	Lei n ° 709, de 2 de abril	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a prorrogar por mais noventa dias a licença em cujo goso se acha para tratamento de saúde, o alferes do Regimento de Segurança Marcilio Machado.
1907	Lei n ° 714, de 2 de abril	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a abrir um credito necessário para pagar á ex-professora da cadeira do “Cubatão” município de Guaratuba. D. Serafina de Freitas Castro, a quantia de 498$333, a importância dos vencimentos que deixou de receber no período de 9 de abril a 4 de agosto de 1902.
1907	Lei n ° 723, de 3 de abril	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a reformar o Regulamento da Instrução Pública, que baixou o Decreto 93 de 11 de março de 1901.
1907	Decreto n° 479, de 10 de dezembro	O Vice Presidente do estado do Paraná, usando da autorização concedida pela Lei n° 723 de 3 de abril de 1907, manda que seja observado , a partir de 16 de janeiro de 1908, o Regulamento da Instrução Pública do Estado.
1909	Decreto n. 510 de 15 de setembro/outubro de 1909	Regulamento Orgânico do Ensino público do Estado.
1912	Lei n° 1071, de 19 de fevereiro	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a mandar contar para efeitos de aposentadoria ao bacharel Artur Pedreira de Cerqueira, Diretor Geral da Instrução Pública do Estado, o tempo decorrido desde 8 de maio de 1894.
1912	Lei n° 1085, de 4 de março	Art. 1°. Fica o Governo autorizado a conceder uma subvenção mensal de sessenta mil réis (60.$000) á escola mantida pela Sociedade Escolar de Guaraúna, com séde no núcleo colonial de Graúna, município de Entre Rios, Comarca de Ponta Grossa. Essa escola será obrigada a ministrar aos alunos o ensino de língua portuguesa, logo que seja subvencionada pelo Estado.
1912	Lei n°.1109, de 19 de março	Art. 1°. Ficam criadas escolas primárias.
1912	Lei n° 1139, de 26 de março	Art.1°. ficam criadas escolas primárias.
1912	Lei n° 1157, de 28 de março	Art.1°. Fica convertida em escola para sexo masculino a escola promiscua criada pelo art.1° letra B da Lei n° 948 de 5 de abril de 1910 na cidade de Morretes.
1912	Lei n° 1158, de 9 de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a subvencionar com a quantia de setecentos e vinte mil réis (720$000) anuais a cada uma das escolas primárias a Escola Alemã da cidade de Castro e a Escola Polaca no núcleo colonial Santa Leopoldina, nos subúrbios da mesma cidade. Essas escolas serão obrigadas a ministrar o ensino de português, logo que seja concedida a subvenção pelo Estado. Fica igualmente autorizado o Poder Executivo a subvencionar com a quantia de setecentos e vinte mil réis (720$ 000) anualmente, cada uma das escolas particulares de Instrução Primária existentes na sede da colônia rio claro, e do lugar denominado Marcolino, no município de São Matheus.

1912	Lei n°. 1178, de 10 de abril	Art.1°. fica o Governo autorizado a abrir os necessários créditos para mandar construir um Grupo Escolar em cada uma das cidades de Palmas, Ribeirão Claro, São José da Boa Vista e Paranaguá e das vilas de Chevelandia, Ipiranga, Iraty e Thomazina.
1912	Lei n°. 1200, de 16 de abril	Ficam criadas escolas promiscuas duas sendo uma para cada sexo em diferentes municípios.
1912	Lei n°. 1228, de 26 de abril	Art.1°. Ficam criadas as escolas uma para o sexo feminino na capital; uma para o sexo masculino no povoado dos Tocos em União da Vitória; duas em Paranaguá, sendo uma para o sexo feminino, na cidade e outra promiscua no bairro Rocio Grande e mais três promiscuas, sendo uma no bairro Oficinas, na cidade de Ponta Grossa, outra Np bairro Mato Grosso, município de Araucária, e outra no Ribeirão Novo, município de Thomazina.
1912	Lei n°. 1236, de 2 de maio	O Congresso legislativo do Estado do Paraná decretou a Lei que trata da Direção e Inspeção do Ensino.
1913	Lei n°. 1239, de 26 de fevereiro	Art.1°. Ficam criadas as escolas mistas em diferentes municípios.
1913	Lei n°. 1243, de 5 de março	Art.1°. Ficam criadas as seguintes escolas de Instrução Primária: uma mista no lugar denominado Iguassá, núcleo colonial, Vera Guarany, três no distrito judiciário do Iguassá, sendo uma para o sexo masculino e outra para o sexo feminino, e outra mista, e uma mista no lugar denominado Retiro Saudoso município da Capital, podendo o Governo abrir os necessários créditos para execução dessa lei.
1913	Lei n°. 1244, de 5 de março	Art.1°. Fica concedida á escola mantida pela sociedade “Dante Allighieri”, de Ponta Grossa a subvenção anual de 1:200$000, com a obrigação de ensinar a língua vernácula.
1913	Lei n°. 1258, de 10 de março	O Congresso Legislativo do Estado do Paraná decretou e sancionou a lei seguinte; Art.1°. A Lei n°. 887 de 12 de abril de 1909, fica alterada nos pontos determinados pelos artigos seguintes: Art.2° A Colônia Infantil será estabelecida nas proximidades da Capital, em terreno apropriado ao seu destino, com área suficiente para a sua completa instalação e para aprendizagem pratica da agricultura, cujo ensino correspondente será ministrado por um professor especial.
1913	Lei n. 1.284 de 27 de março de 1913.	Reconhecimento Oficial da Universidade do Paraná e contribuição para o seu patrimônio pelo Governo do Estado do Paraná. (Está em Leis de 1913. Coritiba, Typ. d’ A República, 1914. p. 41)
1913	Lei n°. 1399, de 4 de abril	Art.1°. Ficam criadas nove escolas primárias masculinas em diferentes localidades. Nove escolas mistas também, em diferentes municípios.
1913	Lei n°. 1314, de 5 de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a subvencionar a quantia de 1:200$000 anuais. Paga em prestações mensais, á diretoria da sociedade Escolar Polaca.
1914	Portaria n. 4 de 17 de janeiro de 1914.	Instruções sobre organização escolar e programa de ensino para as escolas públicas do Estado do Paraná.

1914	Lei n°. 1362, de 5 de março	Art.1°. As escolas de ensino primário para o sexo masculino poderão ser preenchidas por professoras, na falta de professores.
1914	Lei n°. 1369, de 5 de março	Ficam criadas escolas para o sexo masculino, e o sexo feminino, escolas mistas, em diversas cidades do Paraná.
1914	Lei n°. 1385, de 16 de março	Fica o Poder Executivo autorizado a abrir os necessários créditos para r construir um edifício escolar em Itayopolis e outro em Guaratuba.
1914	Lei n°. 1400, de 27 de março	Criam cadeiras de Instrução Primária, mista, para o sexo masculino e para o sexo feminino,
1914	Lei n°. 1410, de 28 de março	Estabelece para os zeladores escolares tabela de vencimentos.
1914	Lei n°. 1438, de 28 de março	Concede a professora normalista da cadeira promiscua D. Iracema do Espírito Santo um ano de licença com respectivo ordenado.
1914	Lei n°. 1440, de 6 de abril	Concede subvenções anuais a diferentes Institutos, e Casa de Misericórdia.
1914	Lei n°. 1451, de 11 de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a despender a quantia suficiente para construção de uma casa escolar em diferentes municípios do Paraná.
1915	Decreto n°.710, de 18 outubro de	Aprova o Código do Ensino.
1916	Lei n°. 1552, de 29 de fevereiro	Cria Escolas de Instrução Primária
1916	Lei n°. 1611, de 31 de março	Cria escolas mistas de Instrução Primária em diferentes municípios do Paraná.
1916	Lei n°. 1614, de 4 de abril	Cria escolas promiscuas uma escola para o sexo masculino.
1916	Lei n°. 1615, de 4 de abril	Cria uma escola mista de Instrução Primária.
1916	Lei n°. 1618, de 4 de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a pagar à D. Maria da Luz Assunção Silveira, professora da 13ª cadeira mista da escola isolada da Capital a quantia correspondente á gratificação para aluguel da casa em que lecionou a sua escola, no período decorrido de julho de 1912 ao fim do ano de 1915.
1916	Lei n°. 1629, de 5 de abril	Autoriza pagamento de D. Maria do Carmo da Silva professora da cadeira de Barreiros a diferença de vencimentos que deixou de receber de abril de 1816.
1917	Decreto n. 17 de 9 de janeiro 1917.	Aprova o Código de Ensino do Estado do Paraná. (Está em Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917. Curityba, Typ. d' A República, 1917. p. 9-91).
1917	Decreto n. 548 de 8 de agosto	Criação do Instituto Profissional Deminino e aprovação de seu Regulamento. Regulamento da Escola Profissional Feminina (Está em Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917. Curityba, Typ. d' A República, 1917. p. 351)
1917	Decreto n. 420 de 19 de junho	Manda adotar o programa de ensino no Grupo Escolar Modelo desta Capital e Similares (Está em Collecção de Decretos e Regulamentos de 1917. Curityba, Typ. d' A República, 1917. p. 222-95).

1918	Lei n°. 1748, de 19 de março	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a construir um Grupo Escolar na cidade de São Matheus.
1918	Lei n°. 1749, de 19 de março	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado estabelecer Grupos Escolares nos municípios, segundo modelo similar existente na capital.
1918	Lei n°. 1753, de 19 de março	Art.1°. Cria escolas de Instrução primária, mista, escolas para o sexo masculino, e sexo feminino, em diversos municípios do Paraná.
1918	Lei n°. 1756, de 22 de março	Art.1°. Fica aprovado o Decreto n°.11 do Poder executivo, baixado em 4 de janeiro do corrente ano, que criou a Escola Intermediaria e um Jardim da Infância na Cidade de Ponta Grossa.
1918	Lei n°. 1775, de 3 de abril	Art.1°. Nenhuma escola particular de Instrução Primária poderá funcionar sem que sua instalação e seus programas sejam autorizados e aprovados pelo Secretário do Interior, justiça e Instrução Pública.
1918	Lei n°. 1800, de 8 de abril	Art.1°. A taxa escolar passa a denominar-se “Taxa de Estatística” e será cobrada á razão de 3$000, anualmente, por chefe de família ou indivíduo do sexo masculino maior de 21 anos, que tiver economia própria. Podendo o Governo estabelecer multas de 10$000 a 50$00.
1918	Lei n°. 1813 de 12 de abril	Art. Único. Cria cadeiras de Instrução Primária mistas nos diversos municípios do Paraná
1918	Decreto n°. 815, de 22 outubro	Suspendem às aulas das escolas públicas Primárias do Jardim de Infância e Grupos Escolares, Escola Profissional feminina, Escola Intermediaria e Escola Normal, da Capital. Como Medida preventiva sanitária.
1918	Decreto n°. 825, de 25 outubro.	Suspendem às aulas do Instituto Comercial da Capital, assim como de todos os estabelecimentos de Instrução Pública do Estado , nas localidades servidas por estradas de ferro.
1919	Decreto n°.41 de 27 de janeiro	O presidente do Estado do Paraná resolve abrir um credito especial da quantia de RS.6:000$000(seis contos de réis), para ocorrer o pagamento de despesas com a fiscalização federal do Ginásio paranaense e do Internato do mesmo estabelecimento, durante o corrente ano.
1920	Lei n°. 1914, de 20 de fevereiro	Art. Único. Aprova credito extraordinário no valor de 277:797,825, para ocorrer ao pagamento de despesas extra orçamentárias referentes a diversos serviços a Secretaria de Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.
1920	Lei n°. 1924, de 8 de março	Fica o Poder Executivo autorizado a fazer uma nova distribuição das escolas públicas do Estado, atendendo o quanto possível ao número de professores fixado na lei orçamentária n° 1907 de 15 de abril de 1919 e ao critério de maior número de população escolar, podendo para esse fim suprimir e transferir as cadeiras criadas por leis especiais.
1920	Lei n°. 1998, de 8 de abril	Orça Receita e Despesa do estado para exercício financeiro de 1920-1921.
1920	Lei n. 2.005 de 9 de abril	Estabelece a obrigatoriedade do ensino em língua portuguesa nas escolas estrangeiras no Estado do Paraná. (Leis de 1920. Curityba, Typ. d’ A República, 1921. p. 406

1921	Relatório de 15 de janeiro	Relatório apresentado ao Secretário Geral do Estado pelo Professor Cesar Prieto Martinez, Inspetor Geral do Ensino.
1921	Lei n°. 2009, de 8 de março	Amplia o produto do imposto de beneficência na proteção à infância desvalida e na assistência de menores viciosos.
1921	Lei n°. 2047, de 26 de março	Art.1°. O Preenchimento das cadeiras do Ensino Primário será realizado anualmente, no mês de dezembro de cada ano.§ Único. O Concurso para o ano de 1921 terá lugar no mês de maio do próximo. Art.2°. Nas cidades e lugares servidos por estrada de ferro, as cadeiras serão preenchidas por professores normalistas independente de concurso e só na falta destes, por outros professores.
1921	Lei n°. 2054, de 29 de março	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a contribuir com duzentos mil réis (200$000) anuais, para a caixa Escolar que organizar regularmente, ficando todas sob a imediata fiscalização da Inspetoria Geral do Ensino.§ Único. Para esse fim, poderá o Poder Executivo abrir os necessários créditos.
1921	Lei n°.2.064, de 31 de março	Art.1°. Ficam criadas duas Escolas Normais, uma em Paranaguá, e outra em Ponta Grossa.
1921	Lei n°.2.065, de 31 de março	Art.1°. Fica criado o serviço de Inspeção Medica Escolar.
1921	Lei n°.2.075, de 2 de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a criar uma escola para o sexo masculino e uma escola mista no lugar Queimados, município de São Matheus.
1921	Lei n°. 2005, de 9 de abril	Art. 1°. As escolas particulares estrangeiras que funcionam no Estado, são obrigadas a ensinar em língua vernácula, História do Brasil, Cartografia do Brasil, e a Língua Portuguesa, de acordo com o Programa do Ensino Oficial.
1921	Lei n°.2.093, de 12 de abril	Fixa receita e despesa financeira do Estado do Paraná para 1921-1922.
1922	Lei n°.2.114, de 25 de março	A Escola Normal passa a denominar-se Escola Normal Secundária. Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a reorganizar o Curso da Escola Normal podendo para isso criar cadeiras novas ou suprimir cadeiras dentre as atualmente existentes e estabelecer os respectivos programas.
1922	Lei n°.2.115, de 25 de março	Art.1°. A Bem do serviço de Instrução Pública do Estado são consideradas em comissões técnicas as substituições nas cadeiras de Pedagogia e Noções de Moral, direito e Economia, da Escola Normal e Psicologia, Lógica, e História da Filosofia, do Ginásio Paranaense, percebendo os lentes tão somente os seus respectivos vencimentos.
1922	Lei n°.2.131, de 31 de março	Art.1°. A criação e distribuição de Escolas Primárias ficam sendo de atribuição do Poder Executivo, tendo em vista a densidade da população escolar das localidades do estado e dentro das verbas consignadas nas leis orçamentárias. Art.2°. Fica prorrogada até á próxima sessão legislativa, a autorização contida no art.2. Da Lei n°. 2076 de 7 de abril de 1921.
1922	Lei n°.2.135, de 31 de março	Art. Único. Fixa Receita e despesa financeira do Estado do Paraná, para 1922-1923.

1923	Lei n°.2.189, de 23 de março	Art. Único È criado o lugar medico auxiliar de Inspeção Escolar, com os vencimentos mensais de (400$000).
1923	Lei n°.2.196, de 24 de março	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a introduzir o escotismo criado pelo General inglês Baden Pawel, em 1900, destinado à educação prático-física, intelectual, moral e cívica.
1923	Lei n°.2.214, de 5 de abril	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a criar duas escolas noturnas nas cidades dos municípios do Paraná.
1923	Lei n°.2.222, de 6 de abril	Art. Único. Fixa Receita e despesa financeira do Estado do Paraná, para 1923-1924.
1924	Lei n°.2.28, de 28 de março	Art. Único. Fixa Receita e despesa financeira do Estado do Paraná, para 1924-1925.
1925	Decreto n. 362 de 31 de março .	Decreta a regulamentação do Internato do ginásio Paranaense. (Está em Palácio da Presidência do Estado do Paraná. Decretos e Regulamentos do ano de 1925. Curityba, s. n. t., 1928. p. 127-8, 129).
1925	Lei n°.2.362, de 28 de março	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a remodelar o Serviço de Internato do Ginásio Paranaense nomeando os lentes e professores necessários.
1925	Decreto n. 363 de 31 de Março de 1925.	Constitui o corpo docente da criação do Internato do Ginásio Paranaense. (Está em Palácio da Presidência do Estado do Paraná. Decretos e Regulamentos do ano de 1925. Curitiba, s. n. t., 1928. p. 127-8, 129).
1925	Decreto n. 364 de 31 de março de 1925.	Nomeia subinspetor da Secção do Internato do Ginásio Paranaense. (Está em Palácio da Presidência do Estado do Paraná. Decretos e Regulamentos do ano de 1925. Curitiba, s. n. t., 1928. p. 127-8, 129).
1926	Lei n°. 2.403, de 23 de março	Art. Único. Fica o Poder Executivo autorizado a criar e instalar, na capital do Estado e onde achar conveniente, Escolas Maternais e a regulamentá-las.
1926	Lei n°. 2.423, de 6 de abril	Art. Único. Fixa Receita e despesa financeira do Estado do Paraná, para 1926-1927.
1927	Decreto n°. 914, de 12 agosto	De acordo com o Decreto n°. 887 de 8 de agosto de 1925.Art.1°.Disposições e funcionamento das escolas.
1927	Decreto n°.1391, de 9 de novembro	O Presidente do Estado do Paraná resolve distribuir a verba para gratificação de diretores de Grupos e Casas Escolares, consignadas no § 33 do art. Único da lei 2.482, de 6 de abril do corrente ano.
1928	Decreto n°. 137, de 19 de março	Organiza o quadro de funcionários da Secretaria de Estado dos Negócios do Interior Justiça e Instrução Pública do Estado do Paraná.
1928	Lei n°. 2.703, de 29 de abril	Art. Único. Fixa Receita e despesa financeira do Estado do Paraná, para 1930.
1928	Decreto n°.1856, de 23 de outubro	Nomeia sob proposta da Diretoria Geral do Ensino, Conceição Petronilha Nocera, para reger provisoriamente uma cadeira do Grupo Escolar “Telêmaco Borba” da cidade de Tibagy.

1928	Decreto n°.1857, de 24 de outubro	Aprova o Regulamento de Instrução Pública. Ficando revogado o Regulamento constante do Decreto n°. 649 de 25 de agosto de 1913.
1928	Lei n°. 2.502, de 24 de outubro	Regulamento da Secretaria do Estado dos Negócios do Interior, Justiça e Instrução Pública.
1929	Lei n°. 2601, de 1° de março	Art.1°. Fica o Governo do Estado autorizado a despender até a quantia de cinqüenta contos de réis para a construção de um edifício, na cidade de antonina, destinado á instalação de um jardim de infância, podendo para este fim abrir os necessários créditos.
1929	Lei n°. 2619, de 16 de março	Art.1°. Fica criada nas Escolas Normais a cadeira de Frances que será ministrada nos 2° e 3° anos do curso. Art.4° Fica o Poder Executivo autorizado a mandar construir mais três grupos escolares na Capital e duas escolas normais uma na cidade de Jacarezinho e outra na de Guarapuava.
1929	Lei n°. 2628, de 22 de março	Art.1°. Fica o Poder Executivo autorizado a criar na Capital o Serviço de Proteção a Infância com as sessões complementares que julgar necessárias, inclusive policlínica, hospital, asilo, escola de Puericultura, instituto de dietas e regimes e fiscalização dos alimentos á criança, notadamente de leite.
1929	Lei n°. 2693, de 23 de abril	Projeto de Ato Adicional ao Regimento Interno do Congresso para Reforma Constitucional. Art.1°. Em sessão ordinária do décimo ano posterior á data da última Reforma Integral da Constituição, será eleita uma comissão especial de cinco deputados, encarregada de proceder a uma rigorosa revisão da mesma Constituição e verificar se alguma de suas disposições deve ser Reformada (art.80 da Constituição de 30 de março de 1927).

APÊNDICE C

Cronologia de documentos da legislação educacional do Rio Grande do Norte — organização da escola primária (1890–1930)

Fontes

ARQUIVO PÚBLICO DO RIO G. DO NORTE

Coleção de leis, decretos e regulamentos do estado

1890–1930

INSTITUTO HISTÓRICO GEOGRÁFICO DO RIO G. DO NORTE

Coleção de leis e decretos do estado

1890–1930

1889	Decreto n°2, de 20 de dezembro	Orça Receita e despesa do estado financeiro de 1890
1890	Decreto n°. 13, de 8 de fevereiro	Cria na Capital uma Escola Normal
1890	Decreto n°. 15, de 3 de março	Art. Único Suprime cadeiras de Instrução onde houver duplicada
1890	Decreto n°. 83, de 27 de dezembro	O Governador do Estado provisório, usando das faculdades que lhe confere o Decreto n° 7 de 20 de novembro de 1889 decreta Art. 1° a receita do estado para o ano financeiro de 1891
1891	Decreto n°.91, de 20 de janeiro	Promulga a Constituição do Rio Grande do Norte
1891	Decreto n°. 92, de 3 de fevereiro	Art.1º. Fica restaurada a cadeira do sexo masculino de 1ª entrância da Vila de São João do Sabogy
1891	Decreto n°. 94, de 3 de fevereiro	Art.1º Fica eleva a 2ª entrancia a cadeira de 1ª da instrução primária da vila de São Gonçalo
1891	Decreto n°. 95, de 3 de fevereiro	Art.1°. fica restabelecida a cadeira de Instrução Primária do sexo masculino da povoação do, Taipú
1891	Decreto n°. 99, de 10 de março	Fica suprimida a Cadeira de Latim e Frances da cidade de Ceará Mirim, ficando o ato dependente da aprovação definitiva do Congresso do Estado
1891	Decreto n°.104, de 30 de abril	Art.1º. Fica criada uma cadeira mista de instrução primária no povoado de Egreja Nova do município de Macahyba
1891	Decreto n°. 105, de 1° de maio	Considerando que em face de disposição consagrada no art.138 do regulamento vigente de Instrução Pública, sob n° 32 de 11 de janeiro de 1887, as cadeiras do ensino primário continuarão divididas em três entrâncias, sendo consideradas de 3ª entrância as da Capital e demais cidades.
1891	Decreto n°.106, de 5 de maio	Art. 1°. Ficam suprimidas as cadeiras do sexo feminino das povoações de Carapebas e são João do Sabugay

1891	Decreto n °. 107. de 6 de maio	Art. Fica considerada mista a cadeira do ensino primário da povoação de Muriú
1891	Decreto n °. 108. de 6 de maio	Art. 1° Fica sem efeito o decreto n°. 72 de 6 de novembro do ano passado que considerou mista a cadeira do ensino primário da povoação de Maracajaú
1891	Decreto n °. 109, de 8 de maio	Art. 1°. Fica marcado o dia 10 de junho próximo vindouro para nele ter lugar a instalação do Congresso Constituinte Estadual, ficando nesta parte alterado o art.1°. do decreto n°.93 de 3 de março do corrente ano
1891	Decreto n °. 111, de 25 de maio	Considerando que o ensino da cadeira de filosofia, atualmente vaga no Estado, foi suprimido dos exames gerais de preparatórios, fazendo ele parte hoje, do que é ministrado aos cursos superiores. Art.2° Fica anexada à cadeira de Aritmética e Álgebra a de Geometria do mesmo Atheneu. Art.3° È considerado em disponibilidade o professor da referida cadeira de aritmética e álgebra, podendo ser aproveitado em ato de reforma do ensino secundário do Estado.
1891	Decreto n °. 112, de 29 de maio	Art.1°. Fica suprimido o lugar de adjunto da 1ª cadeira da Capital, vago pela jubilação do respectivo serventuário Antonio Fernandes de Oliveira Sucupira.
1892	Decreto n°. 60, de 14 de fevereiro de	Aprova novo Regulamento para a Instrução Pública.
1892	Lei n° 6, de 30 de maio	Autoriza o Governo do Estado a fazer a reforma do ensino
1892	Lei n° 20, de 25 de junho	Orça Receita e fixa despesa do Estado para o ano de 1892
1893	Decreto n° 19 de 23 de janeiro	Art.1°. Os professores de instrução primária nomeados por portaria desta data deverão entrar em exercício dentro do prazo de 60 dias. Art. 2°. Desta data até que assumam os exercícios das cadeiras dos vencimentos dos ordenados dos professores agora nomeados serão contados de acordo com a tabela anexa ao regulamento n°32 de 11 de janeiro de 1887.
1895	Decreto n°50 de 11 de setembro	Art.1°. Enquanto não for definitivamente reformado o regulamento que baixou o decreto n° 21 de 4 de abril de 1893, o Vice diretor do, Atheneu sem prejuízo das respectivas funções substituirá em seus impedimentos o Instrutor da Instrução Pública
1896	Circular n°40, de 23 de julho	Rege as operações e receitas de despesas no exercício de 1896
1898	Lei n°. 123, de 16 de agosto	Orça receita e fixa despesa do estado do ano de 1899
1907	Lei n°. 249, de 22 de novembro	Autoriza o Governo a reformar a Instrução Pública. Art.1°. Dando especialmente ao ensino primário moldes mais amplos e garantidores de sua proficuidade, devendo oportunamente acomodar ao que dispuser a Legislação Federal os respectivos regulamentos, que poderão ser expedidos à proporção das mais urgentes necessidades do serviço.

1908	Decreto n° 174, de 5 de março	Art.1°. È criado no bairro da Ribeira, um Grupo Escolar, sob a denominação de “Grupo Escolar “Augusto Severo” e abrangendo pelo menos duas das cadeiras de ensino primário mantidas pelo Estado naquele bairro. Art2°. O Grupo Escolar será regido pelo Regulamento que este Decreto acompanha.
1908	Decreto n° 178, de 29 de abril	Restabelece a Diretoria da Instrução Pública, cria a Escola Normal, Grupos Escolares e Escolas Mistas e dá outras providencias.
1908	Regulamento da Escola Normal de 27 de abril	Regulamento da Escola Normal
1908	Regimento do Grupo Escolar Augusto Severo 8 de abril	O diretor do Atheneu, usando da atribuição especial que lhe confere o art. 8° do Regulamento que baixou com o Decreto n° 174, de 5 de março do corrente ano, recomenda a observância do Regimento do Grupo Escolar Augusto Severo.
1908	Decreto n°.180, de 15 de novembro	Art.1°. È criado na cidade de Mossoró um Grupo escolar denominado “Trinta de setembro” compreendendo uma escola feminina e uma mista infantil.
1908	Relatório Geral de Instrução Pública de 15 de outubro	Relatório apresentado pelo Dr. Francisco de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública
1909	Decreto n°.189, de 16 de fevereiro	Art.1° È criado na cidade do Caicó um Grupo Escolar denominado “Senador Guerra”, compreendendo uma escola do sexo masculino, uma do sexo feminino e uma mista infantil
1909	Decreto n°.193, de 13 de março	Art. 1°. È Criado na cidade do Acari um Grupo Escolar denominado “Thomaz de Araújo”, compreendendo uma escola masculina, uma feminina e uma mista infantil.
1909	Decreto n°.194, de 15 de março	Art. 1°. È Criado na vila de Caraúbas um Grupo Escolar denominado “Antonio Carlos” Compreendendo uma escola masculina e outra feminina.
1909	Decreto n°.196, de 21 de abril	Art. 1°. È Criado na cidade de Martins um Grupo Escolar denominado “Almiro Afonso” Compreendendo uma escola masculina uma feminina e uma mista infantil.
1909	Decreto n°.197, de 4 de maio	Art.1°. O Grupo escolar “Trinta de Setembro” da cidade de Mossoró, será dividido em quatro cadeiras, duas do sexo masculino, uma do sexo feminino e uma mista infantil. Art.2°. Cada uma das quatro cadeiras terá a freqüência máxima de quarenta alunos, sendo suprimida a cadeira cuja freqüência reduzir-se a um terço desse número.
1909	Decreto n°.198, de 10 de maio	Declara que o Grupo Escolar “Augusto, Severo” será a Escola Modelo para servir de tipo ao ensino público elementar em todo o Estado.
1909	Decreto n°.202, de 2 de julho	Art. 1°. È Criado na vila de Serra Negra um Grupo Escolar denominado “Coronel Mariz” Compreendendo uma escola masculina e outra feminina.
1909	Decreto n°.204, de 12 de agosto	Art. 1°. È Criado na cidade de São João de Mipibú um Grupo Escolar denominado “Barão de Mipibú” Compreendendo uma escola masculina uma feminina e uma mista infantil.

1909	Lei n°. 284, de 30 de novembro	Reforma a Instrução Pública do Estado Art. 1°. Será criado, pelo menos, um grupo escolar em cada município, correndo as despesas materiais e de expediente a custa das intendências, associações ou particulares.
1909	Regimento do grupo escolar "Trinta de setembro" de 10 de maio	O diretor geral da instrução Pública, usando de atribuição legal, e de acordo com os decretos do governo do Estado n°. 180 de 15 de Novembro de 1908 e n°. 197 de 4 de Maio de 1909, recomenda a observância do Regimento do Grupo Escolar " Trinta de setembro".
1909	Relatório Geral da instrução Pública de 15 de outubro	Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, diretor Geral da instrução Pública.
1910	Decreto n° 214 de 26 de janeiro	Providencia sobre a sistematização do ensino público.
1910	Decreto n°.220, de 7 de maio	Art. 1°. È Criado na vila de Goianinha um Grupo Escolar denominado "Moreira Brandão" Compreendendo uma três escolas, sendo uma do sexo masculino e outra do feminino e a terceira mista infantil.
1910	Decreto n°.224, de 8 de julho	Art. 1°. È Criado na vila de Pedro Velho um Grupo Escolar denominado "Fabrício Maranhão" Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1910	Decreto nº. 225, de 8 de julho	Art. 1º. É criado na cidade do Jardim de Seridó um Grupo Escolar denominado "Antonio de Azevedo" Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1910	Decreto nº. 226, de 8 de julho	Art. 1º. É criado na vila de Papari um Grupo Escolar denominado "Nísia Floresta" Compreendendo duas escolas elementares e uma mista infantil.
1910	Decreto nº. 234, de 10 de novembro	Art. 1º. É criado na vila de Pau dos Ferros um Grupo Escolar denominado "Joaquim Correia" Compreendendo três escolas, sendo uma do sexo masculino, outra do feminino e a terceira mista infantil.
1910	Decreto nº. 239, de 15 de dezembro	Art. 1º. O ensino publico do Estado obedecerá ás normas estabelecidas no Código que com este baixa. Art. 2º O Governo submeterá o Código á aprovação do Congresso Legislativo.
1910	Relatório 1º de outubro de	Relatório apresentado pelo Dr. Francisco Pinto de Abreu, Diretor Geral da Instrução Pública
1911	Decreto nº. 243, de 4 de março	Art. 1º. É criado na vila de Ares um Grupo Escolar denominado "Jacumaúma" Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1911	Decreto nº. 254, de 11 de agosto	Art. 1º. É criado na cidade de Assú um Grupo Escolar denominado "Tenente Coronel José Correia" Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo e uma mista infantil.
1911	Decreto nº. 255, de 19 de outubro de	Art. 1º. É criado na cidade de "Macaíba um Grupo Escolar denominado "Auta de Souza" Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo e uma mista infantil.

1911	Decreto nº. 256, de 25 de novembro	Art. 1º. É criado na vila de Currais Novos um Grupo Escolar denominado “Capitão Mor Galvão” Compreendendo três escolas, sendo uma elementar para cada sexo e uma mista infantil.
1911	Decreto nº. 257, de 25 de novembro	Art. 1º. É criado na cidade de Apodi um Grupo Escolar denominado “Ferreira Pinto” Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1911	Decreto nº. 258, de 11 de dezembro	Art. 1º. É criado na vila de Angicos um Grupo Escolar denominado “José Rufino” Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1911	Decreto nº. 261, de 28 de dezembro	Art. 1º. O ensino público do Estado obedecerá ás normas estabelecidas no Código que com este baixa. Art. 2º. O Governo submeterá o Código de Ensino à aprovação do Congresso Legislativo.
1912	Decreto nº. 263, de 8 de janeiro	Art. 1º. É criado na vila de Nova Cruz um Grupo Escolar denominado “Alberto Maranhão” Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1912	Decreto nº. 265, de 20 de janeiro	Art. 1º. É criado na vila de Luiz Gomes um Grupo Escolar denominado “Coronel Fernandes” Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1912	Decreto nº. 266, de 23 de março	Art. 1º. É criado na cidade de Ceará – Mirim um Grupo Escolar denominado “Felipe Camarão” Compreendendo três escolas, duas elementares, uma para cada sexo, e uma mista infantil.
1912	Decreto nº 272, de 2 de agosto	Art. 1º. É criado uma cadeira mista infantil no Grupo Escolar “Fabrício Maranhão”, na vila Pedro Velho.
1912	Decreto nº 277-B, de 28 de novembro	Art. 1º. Fica criado um Grupo Escolar no bairro do Alecrim, denominado “Frei Miguelinho” Compreendendo três escolas, duas elementares, uma para cada sexo, e uma mista infantil.
1912	Decreto nº 278, de 14 de dezembro	Art. Único – Ficam criadas duas escolas isoladas no Grupo Escolar Modelo “Augusto Severo”, uma para cada sexo; revogadas as disposições em contrário.
1913	Decreto nº 283, de 2 de janeiro	Art. 1º. É criada uma escola mista infantil no Grupo Escolar “Antonio de Azevedo”.
1913	Decreto nº 286, de 10 de julho	Art. 1º. É criado na cidade de Canguaretama um Grupo Escolar denominado “Pedro Velho” Compreendendo quatro escolas, sendo duas do sexo masculino, uma do sexo feminino e outra mista infantil.
1913	Decreto nº 287, de 22 de julho	Art. 1º. É criada mais uma escola mista infantil no Grupo Escolar “Ferreira Pinto” na cidade de Apodi.
1913	Decreto nº 291, de 21 de agosto	Art. 1º. É criada mais uma escola mista infantil no Grupo Escolar “Doutor Octaviano” na vila de S. Gonçalo.
1913	Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas 24 de outubro	Art. 1º. Os grupos escolares e escolas isoladas ministrarão instrução primaria infantil e elementar, pelos métodos e processos mais aperfeiçoados.

1913	Decreto nº 298, de 26 de novembro	Art. 1º. É criada uma cadeira mista infantil no Grupo Escolar "Antonio Carlos" na vila de Caraúbas.
1913	Decreto nº 299, de 26 de novembro	Art. 1º. É criada uma cadeira mista infantil no Grupo Escolar "Tenente Coronel José Correia" na cidade do Assú.
1913	Decreto nº 300, de 1 de dezembro	Art. 1º. Fica revogado o Decreto nº 299 de 26 de novembro do corrente ano que criou uma cadeira mista infantil no Grupo Escolar "Tenente Coronel José Correia", na cidade do Assú e criada a mesma cadeira no Grupo Escolar "Frei Miguelinho", no bairro do Alecrim, desta capital.
1914	Decreto nº 26, de 7 de dezembro	Art. 1º. É criado na cidade de Santa Cruz um Grupo Escolar denominado "Quintino Bocaiúva" Compreendendo duas escolas elementares, uma para cada sexo.
1916	A Reforma do Ensino Texto e comentário da Lei nº 405 de 29 de novembro	A Reforma do Ensino Texto e comentário da Lei nº 405 de 29 de novembro de 1916.
1916	Lei nº 405, de 29 de novembro	Lei orgânica do Ensino. Reorganiza o ensino Primário, Secundário e profissional, no Estado.
1917	Decreto nº 60, de 8 de janeiro	Art. 1º. São criadas no Grupo Escolar Conselheiro "Brito Guerra", na vila de Areia Branca, duas escolas isoladas, uma para cada sexo.
1918	Decreto nº 74, de 16 de março	Art. 1º. É criado, na vila de Santana do Matos um Grupo Escolar denominado "Meira e Sá".
1918	Decreto nº 75, de 18 de março	Art. 1º. São criadas, no Grupo Escolar "Meira e Sá" na vila de Santana do Matos, duas escolas isoladas, uma para cada sexo.
1919	Decreto nº 92, de 3 de abril	Art. 1º. É criado na vila de "Augusto Severo" um Grupo Escolar denominado "Coronel Tito Jacome".
1922	Decreto nº 163, de 17 de janeiro	Art. 1º. É criada uma escola rudimentar em cada uma das seguintes povoações: Campestre, no município de Nova Cruz; Montanhas, no de Pedro Velho; Lagoa de Pedras, no de S. Antonio; Vila Flor, no de Canguaretama; Laranjeiras, no de S. José; S. Paulo do Potengi, no de Macaíba, Jardim de Piranhas, no de Caicó; Gavião, no de Martins, na vila de Patú. Essas escolas serão providas de acordo com o art. 70º §§ 1º e 2º da Lei do Ensino.
1922	Decreto nº 165, de 19 de janeiro	Art. 1º. É criada na cidade de Mossoró uma Escola Normal primária, especialmente destinada ao preparo de professores para as escolas isoladas, rudimentares e ambulantes do interior do Estado.
1922	Decreto nº 170, de 18 de março	Art. 1º. É criada uma escola rudimentar em cada uma das seguintes povoações: S. Bento, no de Nova Cruz; Pitombeiras, no de Taipú, Pedra Branca, no de S. Gonçalo; Almino Afonso, no de Patú e Barra do Cunhaú, no de Canguaretama. § Único – Essas escolas serão providas nos termos do art. 70 § 2º da Lei do Ensino, podendo igualmente ser nomeados, provisoriamente, para regê-las professores diplomados, aos quais caberá em tal caso uma gratificação correspondente aos vencimentos do professores de grupos de 3ª classe, ou de escolas isoladas.

1922	Decreto nº 171, de 28 de março	Art. 1º. É concedida à escola particular, mantida na povoação de Maxaranguape por Germano Gregório da Silva Neto, uma subvenção mensal de 60$, que lhe será pago pelo Tesouro mediante as condições prescritas pelo art. 2º da Lei n 519 de 8 de dezembro de 1921. Art. 2º. O Governador submeterá oportunamente à aprovação do Congresso Legislativo a providência adotada por este Decreto.
1922	Decreto nº 175, de 22 de abril	Art. 1º. É criada uma escola rudimentar na povoação de Grossos, do Município de Areia Branca, uma na povoação de Alcaçuz e outra no de Campo de Santana, ambas o Município de Papari, as quais serão providas de acordo com o art. 70§§ 1º e 2º da Lei do Ensino.
1922	Decreto nº 182, de 19 de junho	Art. 1º. É criada uma escola rudimentar na povoação de S. Sebastião, do município de Mossoró, e outra na de São Miguel de Jucurutú, do município de Caicó. Essas escolas serão providas de acordo com o art. 70 §§ 1º e 2º da Lei de Ensino.
1922	Decreto nº 181, de 22 de junho	Art. 1º. É concedida uma subvenção mensal de 50$ à escola primária mantida por D. Thereza Lima na vila de Goianinha e outra igual à escola regida por D. Natercia Leite na cidade de Apodi. § Único – Tais subvenções serão pagas pelo Tesouro, a contar do dia 1º do corrente mês, mediante as formalidades exigidas pelo art. 2º da Lei nº 519 de 3 de dezembro de 1921. Art. 2º. A providência constante desde Decreto será submetida a aprovação do Congresso Legislativo na sua próxima sessão.
1922	Decreto nº 183, de 18 de agosto	Art. 1º. A contar do dia 1º de setembro próximo as escolas particulares, mantidas na povoação de Rego Moleiro, município de S. Gonçalo, por D. Francisca Alves, e na povoação de S. Rafael, município de Santana dôo Matos, por Brasiliano Barbosa, serão subvencionadas pelo Tesouro com a quantia de cinqüenta mil réis (50$000) mensais, cada uma. § Único – A subvenção será paga mediante as formalidades estabelecidas pelo art. 2º da Lei nº 519 de 3 de dezembro de 1921.
1923	Decreto nº 198, de 26 de fevereiro	Art. 1º. É criado na cidade de Macau um Grupo Escolar, com a denominação de “Duque de Caxias”, o qual começará a funcionar com três escolas, sendo uma elementar masculina, uma elementar feminina e uma infantil mista. § 1º Essas escolas serão providas de conformidade com o art. 73 da Lei do Ensino. § 2º Fica marcado o dia 2 de abril próximo para a inauguração do estabelecimento e abertura das aulas.
1923	Decreto nº 210, de 16 de maio	Art. Único – A inspeção médica escolar será feita de acordo com as normas estabelecidas no Regulamento que a este acompanha; revogadas as disposições em contrato.
1923	Regulamento para Inspeção Médico-escolar, Decreto n°209 de 8 de maio	Art.1°. A inspeção médico-escolar, criada pelo Decreto n° 209 de 8 de maio, para cumprimento do art.204.da Lei n° 405, de 29 de novembro de 1916, continuará uma seção da Diretoria Geral de Higiene e Assistência Pública.

1923	Lei nº 574, de 3 de dezembro	Art. Único – Fica a Intendência Municipal de Pedro Velho autorizada a contrair um empréstimo até a quantia de dez contos de réis, para a construção de um edifício destinado ao funcionamento do grupo escolar daquela vila, devendo ser designada no respectivo orçamento, a começar do exercício de 1925, a verba de amortização e juros do mesmo empréstimo; revogadas as disposições em contrário.
1924	Decreto nº 223, de 28 de janeiro	Art. 1º. Fica criado o curso complementar misto de conformidade com os arts. 3º e 41º da Lei nº 405, de 29 de novembro de 1916, anexo do Grupo Escolar "Auta de Souza", na cidade de Macaíba. § Único A escola complementar será provida mediante concurso de títulos entre os professores de 2ª classe, que perceberão os vencimentos dos de 1ª. Art.2°. Oportunamente será este Decreto submetido á deliberação do Congresso Legislativo, na parte relativa ao aumento de despesas.
1924	Decreto nº 234, de 24 de maio	Art. Único – Fica o Diretor Geral da Instrução Pública autorizado a permitir que se suspendam os trabalhos escolares durante a segunda quinzena do mês de junho; revogadas as disposições em contrário.
1924	Decreto nº 246, de 28 de julho	Art. 1º É criado mais um curso primário na cidade de Santa Cruz, ficando convertidas em Grupo Escolar as três cadeiras ali existentes, sob o nome de Quintino Bocaiúva.
1924	Relatório do Departamento de Educação de 2 de outubro	Relatório do Departamento de Educação do Estado, que foi confiado, em comissão, por ato de 1° de janeiro do corrente ano.
1924	Lei nº 589, de 28 de novembro	Art. Único – É a Intendência municipal de Santo Antonio autorizada a realizar um empréstimo até a quantia de 15:000$000 para a construção de um grupo escolar na sede do mesmo Município, de acordo com a Lei nº 108, de 28 de julho de 1898; revogadas as disposições em contrário.
1925	Regimento Interno das Escolas Rudimentares de 3 de abril	O Diretor Geral do Departamento de Educação, usando da atribuição que lhe conferem o art. 17, §§ 5 e 6 da Lei n. 405, de 1916 e o art. 6 § 6º do Regulamento que baixou com o Decreto n. 265, de 24 de Março findo, e em cumprimento o disposto no art. 12, letra a, da lei n. 595, de 5 de Dezembro de 1924, resolve: expedir e mandar observar o Regimento Interno, programas e horários que com este baixam, revistos e aprovados pelo Conselho de Educação, em reunião ordinária de 2 de Abril corrente, para as escolas rudimentares, fixas, ambulantes ou noturnas, mantidas pelo Estado e dependentes deste Departamento. Cumpra-se e publique-se. Diretoria Geral do Departamento de Educação, em Natal, 3 de Abril de 1925.
1925	Regimento Interno das Escolas Isoladas, de 18 de abril	O Diretor Geral do Departamento de Educação, usando da atribuição que lhe conferem o art. 17, §§ 5 e 6 da Lei n. 405, de 1916 e o art. 6 § 6º do Regulamento que baixou com o Decreto n. 265, de 24 de Março findo, e em cumprimento o disposto no art. 12, letra a, da lei n. 595, de 5 de Dezembro de 1924, resolve: expedir e mandar observar o Regimento Interno, programar e horários que com este baixam, organizados e

		aprovados pelo Conselho de Educação, em reunião extraordinária de 16 de Abril corrente, para as escolas isoladas, mista, masculinas ou femininas, mantidas pelo Estado e dependentes deste departamento. Cumpra-se e publique-se. Diretoria Geral do Departamento de Educação, em Natal, 18 de Abril de 1925.
1925	Decreto nº 268, de 11 de maio	Art. 1º. É restaurado o Grupo Escolar "Antonio de Azevedo", criando-se uma escola mista, e fazendo-se a conversão das duas isoladas existentes, em escolas graduadas elementares, masculina e feminina.
1925	Decreto nº 284, de 2 de dezembro	Art. 1º. Fica criado na cidade de Lages um Grupo Escolar sob a denominação de "Pedro II", com o numero de cadeiras que for oportunamente fixado.
1925	Regulamento do Departamento de Educação de 24 de março	Art. 1º. O Departamento de Educação, criado nos termos do art. 1º letra E do Decreto nº 238 de 30 de junho de 1924, em substituição da extinta Diretoria Geral da Instrução Pública, tem por fim sistematizar, superintender e coordenar o serviço do ensino e as instituições particulares de fins educativos em todo o território do Rio Grande do Norte.
1925	Regulamento do Departamento de Educação Regimento Interno dos Grupos Escolares, Ato n° 51 de 15 de maio	O Diretor Geral do Departamento de Educação, usando da atribuição que lhe conferem o art. 17, §§ 5 e 6 da Lei n. 405, de 1916 e o art. 6 § 6º do Regulamento que baixou com o Decreto n. 265, de 24 de Março findo, e em cumprimento o disposto no art. 12, letra a, da lei n. 595, de 5 de Dezembro de 1924, resolve: expedir e mandar observar o Regimento Interno, programas e horários que com este baixam, revistos, ampliados e aprovados pelo Conselho de Educação, em sessão extraordinária de 14 do corrente, para os Grupos Escolares, inclusive os Cursos Complementares, mantidos pelo Estado e dependentes deste Departamento. Cumpra-se e publique-se. Diretoria Geral do Departamento de Educação, em Natal, 15 de Maio de 1925.
1925	Relatório do Departamento de Educação de 5 de outubro	I - Organização do Departamento de Educação
1926	Decreto nº 296, de 15 de março	Art. 1º. Fica criada mais uma cadeira no Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", na vila de Parelhas, Município de Jardim do Seridó. Art.2°. A nova cadeira e as duas isoladas existentes funcionarão sob regime graduado, observadas as disposições do Regimento Interno dos Grupos Escolares. Art.3°. O Grupo escolar "Barão do Rio Branco", terá um diretor com gratificação mensal de 40$00. Art.4°. Fica aberta "and referendum" no congresso Legislativo, um credito especial de 400$000 para ocorrer à despesa com gratificação do Diretor do grupo no corrente ano.
1926	Lei nº 622, de 3 de novembro	Art. 1º. Fica aprovado o Decreto do Poder Executivo, sob nº 296 de 15 de março de 1926, que cria mais uma cadeira no Grupo Escolar "Barão do Rio Branco", na vila de Parelhas, Município de Jardim do Seridó.

1927	Decreto nº 340, de 18 de agosto	Art. 1º. É restaurado o Grupo Escolar “Capitão Mor Galvão”, de Currais Novos, criando-se mesmo uma escola infantil mista, e fazendo-se a conversão das duas escolas isoladas ali existentes em graduadas elementares, masculina e feminina. Art.2°. Fica aberto, “ad referendum” da Assembleia Legislativa, um credito especial na importância de um conto e duzentos mil réis (1:200$), para acorrer ao pagamento dos vencimentos do docente da nova cadeira no corrente ano.
1927	Relatório do departamento de Educação de 31 de agosto	Relatório do Departamento de Educação, concernente ao período administrativo de 1° de outubro a 31 de agosto último.
1929	Decreto nº 416, de 25 de janeiro	Art. 1º. É fixado em três o numero de cadeiras na vila de Baixa Verde, as quais deverão funcionar sob o regime de Grupo Escolar, nos termos da Lei Orgânica e do Regimento em vigor.
1930	Decreto nº 470, de 6 de fevereiro	Art. 1º. Fica desdobrado, ad-referendum da Assembléia Legislativa, em duas cadeiras mistas o curso complementar do Grupo Escolar “Frei Miguelinho”, desta capital, sendo uma do primeiro ano e outra do segundo. Art.2°. O Governo do Estado abrirá oportunamente o necessário crédito especial para ocorrer ao aumento da despesa decorrente da medida ora adotada.
1930	Decreto nº 472, de 7 de fevereiro	Art. 1º. Fica desdobrada a cadeira isolada mista do Grupo Escolar “30 de setembro”, de Mossoró, em duas cadeiras: isolada feminina e isolada masculina. Art. 2°. O governo do Estado abrirá oportunamente o necessário crédito especial para atender ao aumento de despesa com medida ora adotada. Art.3°. O Presente Decreto será submetido á apreciação e aprovação da Assembléia Legislativa, em sua primeira reunião, na parte que diz respeito ao aumento de despesa.
1930	Decreto nº 473, de 10 de fevereiro	Art. 1º. Fica desdobrado em dois, masculino e feminino, o curso isolado do Grupo Escolar “30 de Setembro”, localizado em Mossoró. Art. 2°. Fica aberto o necessário credito especial para pagamento da despesa decorrente da medida ora adotada.