

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

SANDRA MARIA DE OLIVEIRA

GRUPO ESCOLAR EM MINAS GERAIS:
análise da legislação na Primeira República
(1906–1924)

UBERLÂNDIA
2012

SANDRA MARIA DE OLIVEIRA

**GRUPO ESCOLAR EM MINAS GERAIS:
análise da legislação na Primeira República
(1906–1924)**

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

Área de concentração: História e Historiografia da Educação.

Orientadora: Professora Dra. Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.

Uberlândia
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

O48g Oliveira, Sandra Maria de, 1966-
2012 Grupo escolar em Minas Gerais : análise da legislação na
 Primeira República (1906–1924) / Sandra Maria de Oliveira. -
 2012.

154 f. : il.

Orientadora: Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro.

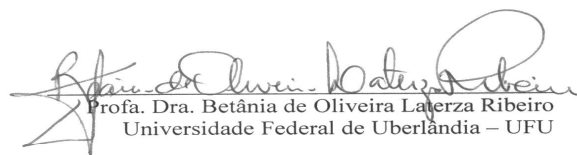
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia:
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Educação – Minas Gerais - História
– Teses. 3. Educação e estado – Minas Gerais - Teses. 4.
Ensino – Legislação – Brasil - Teses. 5. Educação – Brasil -
História - 1906–1924 – Teses. I. Ribeiro, Betânia de Oliveira
Laterza. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

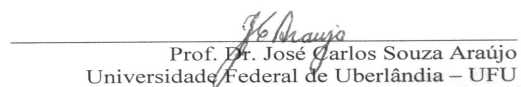
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Betânia de Oliveira Lacerza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho
Universidade de Uberaba - UNIUBE



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

Dissertação aprovada em 10/08/2012

Dedico esta pesquisa ao ‘Pescador de Pérolas’ - José Carlos Souza Araujo - que me apresentou a essência da Legislação Mineira, buscando-a nas profundezas do passado, por meio da História da Educação; e à Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro que contribuiu para trazer essa essência à superfície.

Com amor e carinho, dedico esse trabalho
aos meus pais Haroldo José de Oliveira
(*in memória*) e Aparecida Vieira de
Oliveira.

AGRADECIMENTOS

O Homem, ao nascer, vem com uma trajetória a cumprir, determinada por Deus. A Ele dedico, em agradecimento pela vida e saúde para enfrentar com serenidade as dificuldades do cotidiano. Ainda, agradeço:

Ao meu pai, Haroldo José de Oliveira (*in memória*), que desde a infância ensinou-me a importância da escola; a minha mãe, Aparecida Vieira de Oliveira, que sempre esteve presente em minha vida incentivando-me. Obrigada, pela abdicção de tantos sonhos para que os meus pudessem ser realizados;

Aos meus irmãos, Kátia Aparecida de Oliveira e Kerry Haroldo de Oliveira, que sempre torceram por mim;

Aos meus sobrinhos, Ana Luiza Oliveira Rodrigues, Kallel Chaves Oliveira e Alana Laís Oliveira Rodrigues, que aceitaram meus momentos de ausência e, sempre compreenderam a minha vontade de crescer;

Ao meu cunhado, Aurestino Assis Mendes Rodrigues, pela amizade e apoio; à minha cunhada Rodenilda Rodrigues Chaves Oliveira, que mesmo distante sempre esteve presente, incentivando-me nesta conquista;

À minha tia, Nilza Rodrigues Machado, pelas suas orações, pelo carinho e por ter compreendido os meus sonhos;

À Luzia das Graças Siqueira, que me ensinou a ter perseverança, pela força em todos os momentos.

Ao meu afilhado e sobrinho, em especial, Adriel Palhares Oliveira, que me ensinou o caminho de um amor incondicional;

Aos meus afilhados Ítalo Fernandes Barbosa Dias e João Pedro Machado de Oliveira, que sempre estiveram ao meu lado, apoiando-me e vibrando pelas minhas conquistas; à Emanuelle Amaral Almeida Marçal e Tainá Freire Machado, que sempre me incentivaram, encorajando-me a embarcar em uma nova aventura.

À todos que contribuíram para esta conquista:

Ao Grupo Núcleo de Pesquisa, Estudos e Extensão em Educação Infantil, Alfabetização e Práticas - NEIAP, que contribuiu para o descortinar do conhecimento científico, em especial, Gilda Rios de Souza e Ana Luci Naves, que compreenderam

meus momentos de ausência, apoiando-me e comemorando as várias etapas desta conquista;

Ao Grupo de Estudo da Infância - GEI, em especial, a Analúcia de Moraes Vieira, por me receber carinhosamente no grupo, confiando em minhas possibilidades, pelo incentivo em minhas conquistas acadêmicas;

À Lucia Vânia da Costa, Vânia Aparecida Martins Bernardes e Maria Cristina Santos de Oliveira Alves, verdadeiras amigas que confiaram e acreditaram em mim, compartilhando alegrias, sofrimentos, ideias e projetos;

Ao meu amigo, Osmar Ribeiro Araujo, pelos momentos partilhados;

À Aliamar Maria da Silva Torres e Maria Rita Batista Castro, pelas palavras de estímulo e carinho em momentos importantes da minha vida;

À Josefa Aparecida Alves, Marluce de Barros (Arquivo Público), Jorcelina Queiroz de Azambuja e Lazuíta Goretti de Oliveira, pelas contribuições em minha trajetória de historiadora e pesquisadora;

Aos meus colegas de trabalho, Ana Flávia Alves, com sua paciência e disposição em ajudar-me, ouvindo-me, carinhosa; Rosânia Gonçalves de Souza Cruz com sua preocupação constante, em relação ao desenvolvimento desta pesquisa; Mary Furlanetto e Neusa Aparecida da Silva, pelo companheirismo, compartilhando as dificuldades; Célia Gonçalves Montes, mais do que uma coordenadora, soube compreender minha vontade de crescer; Bernadete da Penha Silva Santana, pelo apoio e compreensão; Maria Luciana de Araújo Belo Pereira, pelo otimismo; Sandra Alexandre Chauban, pelo incentivo;

À Rosa Maria Alves Souza, Suleida de Fátima da Costa e Sueli Maria do Carmo, que mesmo distantes, sempre me incentivaram;

À Alícia Felisbino Ramos, pela compreensão no percurso desse trabalho;

À Maria de Fátima Fernandes Barbosa Dias, que me acolheu com respeito e simplicidade em sua vida, apoiando-me em todos os momentos;

À Josy Marçal, pela contribuição valiosa no percurso desse trabalho;

Ao meu “anjo” Rosângela Maria Castro Guimarães, pela acolhida e atenção em momentos difíceis, quando da elaboração do projeto de mestrado e produção desta dissertação.

À Universidade Federal de Uberlândia e à Secretaria do Mestrado, em Educação, pelo apoio nas questões voltadas para os saberes acadêmico;

À Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho, pelas contribuições valiosas no momento da qualificação desta pesquisa;

À Ana Maria da Silva (Biblioteca), pela paciência e dedicação na prestação de serviços;

Ao Carlos Henrique Carvalho, pela colaboração para efetivação desta pesquisa;

Aos funcionários da Pós-Graduação em Educação, James Madson Mendonça e Gianni Carlos Freitas Barbosa, pela atenção dispensada durante o curso;

Aos colegas da Pós-Graduação, por dividir os momentos do aprender;

A todos que contribuíram, direta ou indiretamente, com a realização deste trabalho.

E esse pensar, alimentado pelo presente, trabalha com 'os fragmentos do pensamento' que consegue extorquir do passado e reunir sobre si. Como um pescador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavá-lo e trazer à luz, mas para extrair o rico e o estranho, as pérolas e o coral das profundezas, e trazê-los à superfície, esse pensar sonda as profundezas do passado - mas não para ressuscitá-lo tal como era e contribuir para a renovação das coisas extintas. O que guia esse pensamento é a convicção de que, embora vivo, esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, onde afunda e se dissolve aquilo que outrora era vivo, algumas coisas 'sofrem uma transformação marinha' e sobrevivem em novas formas e contornos cristalizados que se mantêm imunes aos elementos, como se apenas esperassem o pescador de pérolas que um dia descera até elas e as trará ao mundo dos vivos - como 'fragmentos do pensamento', como algo 'rico e estranho.'

ARENDT, 1987.

RESUMO

Esta investigação está ancorada no âmbito da pesquisa em História da Educação, mais especificamente, no campo da Legislação Educacional – Decretos, Leis e Regulamentos. Nesta pesquisa foram analisados a Legislação Educacional (1906 a 1924), procurando conhecer as mudanças e transformações que aconteceram nos grupos escolares de Minas Gerais. No procedimento metodológico foram utilizadas uma Pesquisa Bibliográfica e uma Documental do estudo da Legislação Federal e Mineira referente a Decretos, Leis e Regulamentos, bem como algumas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais. Os grupos Escolares surgiram no interior do Projeto Político Republicano de Reforma Social e de Difusão da Cultura Popular, em 1892, em São Paulo. Em Minas Gerais, para a implantação do grupo escolar, houve intensos debates na Assembleia Legislativa (1893-1906) sobre a precariedade e a pobreza das escolas mineiras, falta de preparo do professor, tendo como consequência o analfabetismo. Pelas influências deste Estado, na política da República brasileira, pode-se desenvolver uma economia próspera, garantindo aos mineiros um conhecimento escolarizado. Assim, em 1906, no governo João Pinheiro, que implanta-se a Lei nº 439, que dispunha sobre a Reforma do Ensino Primário, Normal e Superior do estado de Minas. Para isto, foram adotadas medidas adequadas e eficazes para obrigatoriedade da instrução primária. A partir dessa Lei, houve a regulamentação por meio do Decreto n. 1960 (1906), propondo diretrizes para o funcionamento do grupo escolar e as categorias de classe dos funcionários (diretor, inspetor e professor) com seus respectivos papéis dentro do contexto da escola pública mineira. Neste sentido, o regulamento mineiro, aponta as atribuições do inspetor como representante do governo, uma autoridade que fiscalizava e inspecionava o ensino, a fim de fazer cumprir as normas estabelecidas pelo estado. Ao diretor, o cargo de prestígio perante a sociedade local, cabia a função de mediador entre a escola e o governo estadual, respondendo pelos problemas e pelas questões internas do grupo escolar. O professor era o responsável pela adaptação do aluno às mudanças, representando um vínculo social entre família e escola, transmitindo conhecimentos, valores morais e culturais. O aluno, no processo civilizatório da sociedade republicana deveria adquirir: bons costumes, higiene e saúde, valores morais, tornando-se um cidadão responsável pela nova ordem, em respeito às normas e da sociedade. Por meio da análise da legislação, pode-se concluir que foram várias as mudanças nas atribuições dos profissionais da escola no período selecionado para esta pesquisa, bem como alteração na hierarquização e burocratização do ensino. Assim, a Legislação Educacional serviu ao empenho de uma República que via a educação como um processo e produto na formação de um indivíduo socializado, responsável pela nova ordem, respeitando as normas e trabalhando para o crescimento do país.

Palavras-chave: Legislação Educacional; Grupo Escolar; Primeira República.

ABSTRACT

This study is anchored in the History of Education research, specifically in Educational Legislation field of Decrees, Laws and Regulations. Educational Legislation (1906-1924) was analyzed, in search of changes and transformations related to Minas Gerais school groups. Methodological procedure comprised Bibliographical Research and Documentation studies regarding Decrees, Laws and Regulations of Federal and State of Minas Gerais Legislations, as well as some messages from State of Minas Gerais presidents. School groups have emerged in 1892, in São Paulo, within the Republican Political Project of Social Reform and Diffusion of Popular Culture. In Minas Gerais, for school group implementation, there were intense debates in Legislative Assembly (1893-1906) on the scarcity and poverty of mining schools, lack of teacher preparation, resulting in illiteracy. Brazilian Republic political was influenced by this State, and can develop a thriving economy, ensuring Minas Gerais residents a schooled knowledge. Thus, in 1906, during João Pinheiro's government, Law nº 439 was implemented and the object of this was the Minas Gerais State Reform of Primary, Normal, and Higher Education. For this, appropriate and effective measures were adopted for compulsory primary education. This Law was regulated by Decree n. 1960 (1906), which proposed guidelines for school group functioning and class categories of workers (director, inspector and teacher) with their respective roles inside the mining public school. In this sense, the miner regulation, pointed out inspector duties as a government representative, an authority that oversaw and inspected teaching in order to enforce the standards set by the State. For the director, a prestige position in local society belong the role of mediator between school and state government, responding to problems and internal constraints of school group. Teachers were responsible to adapt student for changes, representing a social relationship between family and school, and to transmit knowledge, moral and cultural values. Students in the civilizing process of republican society should get: good manners, hygiene and health, and moral values to become a responsible citizen by the new order, according to the requirements and society. Through legislation analysis, we can conclude that there were several changes in duties of school professionals, in the period selected for this research, as well as changes in education hierarchy and bureaucratization. Therefore, the Educational Legislation served to efforts of a Republic who saw education as a process and a product in the development of a socialized individual, responsible for the new order, respecting the rules and working for the country's growth.

Keywords: Educational Legislation; School Group; First Republic period.

Listas de Tabelas

TABELA 1 – Índice de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades 37

TABELA 2 – Dados estatísticos fornecidos pela Secretaria da Inspeção Geral assinalando os seguintes resultados desse ramo de ensino público.....58

Lista de Figuras

FIGURA 1 – Organização de um diário (rascunho) da Professora Alzira Alves Vilella em 1914, de acordo com as normas estabelecidas pelo regulamento a respeito do trabalho docente no Grupo Escolar de Villa Platina.....64

FIGURA 2 – Requerimento de matrícula que apresenta nome, filiação, idade, endereço e informações sobre o nível socioeconômico do aluno candidato.....126

Sumário

INTRODUÇÃO	15
1 VISÃO PANORÂMICA SOBRE LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E GRUPO ESCOLAR NA PRIMEIRA REPÚBLICA.....	24
1.1 A primeira República.....	25
1.2 O grupo escolar.....	32
1.3 Legislação educacional pré-República.....	36
1.4 Reformas educacionais republicanas (1889–1930).....	42
1.5 Reformas estaduais e escola nova.....	51
1.6 À guisa de conclusão.....	54
2 DIRETOR DE GRUPO ESCOLAR E INSPETOR DE ENSINO NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL MINEIRA.....	57
2.1 Grupo escolar na edificação da educação pública.....	59
2.2 Diretor e inspetor na administração da escola pública.....	63
2.3 À guisa de conclusão.....	96
3 PROFESSOR E ALUNO DE GRUPO ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO MINEIRA.....	97
3.1 Escola normal.....	100
3.2 Conselho superior da instrução.....	103
3.3 O guardião do ensino.....	104
3.4 O discípulo.....	121
3.5 À guisa de conclusão.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	140

Introdução

A escola primária se destina à cultura da massa e de preparar as crianças para uma situação mais suave e mais nobre na vida.

BRITO, 1909

No Brasil da primeira República (1889-1930), a legislação¹ foi uns dos instrumentos usados pela burguesia liberal para constituir um sistema educacional e adequar a escola pública aos interesses dos grupos hegemônicos no poder e à necessidade da nova ordem social. O Estado recorreu amplamente às leis para reformar a educação e regular a organização escolar, prescrevendo tipo, e localização e o provimento de escolas; normas para matrícula e frequência; programa de ensino e método; material escolar; forma de fiscalização e controle das escolas; competências de professores, diretores e funcionários; escrituração burocrática; higiene escolar; disciplina dos alunos; prêmios e punições; calendário escolar e emprego do tempo (SOUZA, 1998). A legislação educacional convergiu para a institucionalização de uma

¹ Segundo Plácido e Silva (1982, p. 58), o termo legislação, do latim *legislatio* (estabelecimento da lei), designa “[...] o conjunto de leis dadas a um povo. Era este o sentido primitivo da *lex data* ou das *leges datae* dos romanos, significando as leis que eram dadas a uma cidade. Mas a legislação (*leges datae*) distinguia-se propriamente da *lex*, porque se mostrava em *regulamentos orgânicos*, expedidos pelos magistrados, em face da outorga popular em que se viam investidos”. Assim, legislação educacional designa um conjunto de leis para regular a educação escolar. Também Cury (2002, p. 13-14) expõe a etimologia da palavra legislação: “[...] junção de dois termos *legis* + *lação*. Ambos provêm do latim. *Legis* é o genitivo de *Lex*. *Latío* (+ *lação*) provém de um verbo latino *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”. Lei aproxima-se de leitura e, por sua extensão, da escritura. Assim se compreende a dinâmica que a lei produz no movimento de leitura e escrita, a exemplo da proibição do voto de analfabetos pela Constituição de 1891. Para Cury (2002, p. 15), a legislação quer dizer: “[...] ao ‘dito’, que foi ‘escrito’, sobre a forma de lei e que está sendo apresentado ou que está dando a conhecer ao povo, inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social”. Em outros termos, é uma forma de se apropriar da realidade política via regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de um povo e o sentimento de cidadania; e não se apropriar das leis — diz esse autor — é renunciar à autonomia e à dos atos constitutivos da cidadania. A legislação pode ser fruto de um poder autoritário — vide o regime militar —, mas sua legitimidade se vincula à procedência e à destinação ao poder popular: fonte legítima do poder, por isso pode delegá-lo a representantes. Assim, no dizer desse autor, a democracia é que dá o sentido maior a uma legislação.

escola primária para formar o cidadão republicano. Essa escola materializou-se no surgimento do grupo escolar, embora as leis reformistas não mencionassem essa expressão. Entretanto, não se discute que buscaram instituir um discurso sobre a escola primária, incorporando concepções da organização espacial e temporal, administrativa e didático-pedagógica. Não se discute também, que se referiam à flexibilização da metodologia de ensino da instrução primária, à regulamentação da frequência, à duração do curso primário, ao calendário, à jornada e à distribuição das atividades e do programa.

A primeira medida tomada na República para educação tinha como finalidade a liberdade, a laicidade e a gratuidade. Assim, a organização de um ensino primário, voltada para toda população e que tivesse um sistema educacional nacional regulamentado, foi vista como necessidade político-social, instrumento importante no projeto de civilização da nação. Essa tentativa de organização foi permeada pelo ideário positivista, materializado, sobretudo, na lógica da ordem e do progresso, em que este seria alcançado pela escolarização de toda a população; daí ser preciso ordenar o sistema educacional para cumprir tal meta.

É nesse contexto que surgiu o grupo escolar. Constituído inicialmente na capital paulista, em 1892, tornou-se instituição-símbolo da instauração da nova ordem, sinal da diferença que se aspirava a instituir entre um passado de trevas, obscuro, e um futuro luminoso em que o saber e a cidadania se entrecruzariam, trazendo o progresso (CARVALHO, 1989). O grupo escolar surge como prática e concepção da reforma de Caetano Campos, isto é, escola como representação do progresso instaurado pela República, signo da modernidade pedagógica que na verdade, era “[...] um dispositivo de luta e de legitimação na consolidação da hegemonia desse estado na Federação” (CARVALHO, 2000, p. 225). Surge como instituição de ensino que se constituiria como espaço dedicado ao ensino e à fixação do tempo em que a criança permaneceria na escola. Em suma, surge como verdadeiro *templo de saber* (SOUZA 1998), que representava um conjunto de saberes por um projeto político-pedagógico, colocado para sociedade da época como um modelo de educação.

Este estudo enfoca a legislação, convergindo-a para o grupo escolar. Busca-se, nessa investigação, verificar analiticamente a presença do grupo escolar na legislação educacional em Minas Gerais na primeira República (1906-1924), desde a primeira lei

de implantação dessa instituição. Esta pesquisa surgiu a partir do interesse em compreender como foram instituídas as políticas educacionais na história da organização do Ensino Primário no Brasil e, em especial, em Minas Gerais.

Conforme Wirth (1982), no período enfocado pela pesquisa, Minas destacava-se como um dos líderes econômicos e políticos, assim como São Paulo, por apresentar uma importância maior no cenário brasileiro. Escolheu-se o estado de Minas Gerais devido à sua influência e o papel que este estado desempenhava na política brasileira, como a criação e aplicação de leis educacionais no contexto da escola pública, quais sejam: currículo, formação dos professores, administração, normas e regulamentos para funcionamento da instituição, organização didático-pedagógica, função do inspetor, diretor, professor bem como direito e dever do aluno, dentre outros.

A intenção de compreender e conhecer o papel da legislação na escola implicou trazer, como problematização, as questões relacionadas à constituição da Legislação Educacional que emergiu em Minas. Assim sendo, pergunta-se: Será que a Legislação Mineira tinha uma finalidade diferente da legislação nacional em relação à educação? Como foram constituídos os grupos escolares no Brasil e em Minas Gerais? A legislação do Grupo Escolar atendia à difusão da educação popular no Brasil e em Minas? Pode-se observar que nesse contexto as legislações foram criadas, inventadas ou reinventadas, gerando não só as ações de reprodução das imposições formais dos regulamentos, normas, decretos, e programas prescritos, sobretudo, desenvolvidos por sujeitos implicados nas relações sociais no contexto da escola.

A opção pelo recorte cronológico e temático circunscreveu-se à reconstrução de um aspecto ainda pouco abordado pela historiografia regional, estadual e nacional, visando contribuir para o aprofundamento das pesquisas futuras. A investigação teve como objetivo geral identificar e analisar, na Legislação Educacional, as mudanças e transformações nos grupos escolares de Minas Gerais. Como objetivos específicos, buscou-se descrever a criação dos grupos escolares, caracterizando a política e a legalidade administrativa que se materializam em uma estrutura técnico-pedagógica, bem como analisar, nos documentos oficiais, a normatização da escola primária mineira, e discutir, nas reformas educacionais da primeira República, os fundamentos e reflexos no ensino primário e no funcionamento dos grupos escolares.

Esta investigação firma-se no campo de pesquisas da História da Educação, o que significa investigar o objeto da Legislação Educacional sob a perspectiva histórica. Assim, este estudo apresenta como fonte de pesquisa a Legislação Educacional (Leis e Decretos), especialmente no que diz respeito às investigações realizadas no campo da História da Educação e políticas educacionais, procurando especificar novas abordagens relacionadas às novas fontes empregadas. Em suma, este trabalho trata da história da Legislação Educacional.

Conforme Gatti Jr. (2002), ao longo das últimas décadas do século XX, o campo da historiografia tem apresentado inovações significativas quanto ao desenvolvimento de novos objetos, novas abordagens, fontes e metodologias para a pesquisa em História da Educação. Essas inovações em relação à pesquisa histórica devem-se à escola de Annales, que teve como fundadores Marc Bloch e Lucien Febvre², nos anos 1930, quando os estudos históricos tomaram novos rumos, aumentando a amplitude das pesquisas, que passam a lidar com novos objetos sob novos enfoques, desenvolvendo novos métodos para explorá-los. Segundo Bittar; Ferreira (2009), esses fundadores sofreram influência das Ciências Sociais, assim, propunham descartar o fato em benefício de estudos que relacionassem o homem com seu tempo e espaço, baseando-se em perguntas formuladas no presente. Afirmavam que sem problema não há história, portanto, o questionamento deveria ser feito com base em indagações sobre o passado; ao mesmo tempo, propuseram que a história não mais fosse entendida como ciência apenas do passado, mas também do presente.

Neste contexto, as fontes históricas, de acordo com Saviani (2004, p. 5–6),

[...] estão na origem, constituem o ponto de partida, a base, o ponto de apoio da construção historiográfica que é a reconstrução, no plano do conhecimento, do objeto histórico estudado. Assim, as fontes históricas não são a fonte da história, ou seja, não é delas que brota e

² Informações sobre os autores: Marc Bloch (1886 -1944) foi assassinado pelos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial. Em 1929, juntamente com Lucien Febvre, fundou a Revista dos Annales que se tornou o marco de uma nova perspectiva para a produção historiográfica do século XX. Lucien Febvre (1878-1956) foi um historiador francês, que combatia contra a história "événementielle" (factual) e apontava o caminho para o que chama de história social, contando com o apoio de outros pensadores dos fenômenos humanos.

flui a história. Elas, enquanto registros, enquanto testemunhos dos atos históricos, são a fonte do nosso conhecimento histórico, isto é, é delas que brota, e nelas que se apóia o conhecimento que produzimos a respeito da história.

Valorizar as fontes em pesquisa histórica supõe compreensão de seu significado sobre produções humanas, em testemunhos que possibilitam entender o mundo e a vida dos homens, em registros construídos por homens em diferentes contextos históricos. Assim, analisar o objeto de estudos é mapear fontes, que conforme Nunes (1992, p.14), é, “preparar o terreno para uma crítica empírica vigorosa que constitua novos problemas, novos objetos e novas abordagens”. Como esta pesquisa refere-se à legislação, inicialmente, foi feito um levantamento das leis no *site*³ de Pesquisa História do Ensino Primário, procedendo a uma seleção criteriosa mediante leitura atenta dos documentos em relação ao objeto da pesquisa.

A Legislação Educacional tem sido uma fonte profícua para quem pesquisa a História da Educação Brasileira. A importância do estudo da Legislação Educacional no campo da História da Educação, conforme Miguel (2006, p. 7), “[...] têm sido uma das fontes recorrentes daqueles que estudam a História da Educação brasileira. Mostra-se um dos pontos de partida para a busca de caminhos que conduzam pelos labirintos da história educacional [...]”. Mas traz à tona os diferentes temas que compõem essa história, como a organização e o funcionamento do grupo escolar pela legislação, dentre outros. De acordo com Oliveira (2005, p. 9), a contribuição da Legislação Educacional como fonte de pesquisa histórica está no fato de que pela

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

Ao analisar a Legislação Educacional dentro de uma perspectiva histórica, pode-se compreender a constituição desta pelo Estado brasileiro, o significado de sua construção dentro do contexto econômico e político em que foram produzidos, percebendo-se, desse modo, o movimento de contradições, os limites e as perspectivas

³ Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso: 1 out. 2011.

propostas e implementadas para a educação. Em outro aspecto, a Legislação Educacional e a educação decorrem de uma concepção de ciência, logo estão direcionadas para um fazer científico que apresenta uma matriz ideológica. Portanto, segundo Oliveira (2005, p. 8), “[...] são compostas de ideologias que estão presentes em todos os seus aspectos e representam, de forma incisiva, os interesses políticos e econômicos das elites nos momentos em que elas foram produzidas”.

Um ponto de partida que nos conduziu a pesquisadora pelos labirintos da história educacional foi compreender a contextualização de sua elaboração e sua institucionalização. Isso porque, no processo da elaboração da Legislação Educacional, conforme Saviani (2002, p. 9), “[...] em lugar do palco, procurar-se-á focalizar os bastidores a fim de trazer à tona as motivações políticas a partir das quais as diferentes propostas foram sendo formuladas”. Nesse contexto, percebem-se questões relacionadas com as políticas em torno das deliberações das reformas e suas ideologias que representam a conjuntura histórica.

O levantamento da Legislação Educacional sobre Grupo Escolar em Minas Gerais têm demonstrado ser um manancial para o estudo de diversas questões da história da institucionalização da instrução pública mineira no contexto do Brasil republicano. Conforme Azevedo (1976, p. 561), a Legislação Educacional constitui um “[...] dos mais preciosos documentos para o estudo da evolução de uma sociedade e do caráter de uma civilização [...]”. No entanto, sabe-se que no Brasil há um distanciamento entre o prescrito da lei e sua aplicação na prática cotidiana.

A Legislação Educacional é um documento, produto de uma sociedade que a configurou, conforme Le Goff (1990, p. 548):

O documento não é inócuo. É antes de mais nada, o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuo a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou manipulado, ainda que pelo silêncio.

Para constituir o passado com os acontecimentos históricos, os documentos são analisados e entendidos dentro daquele contexto de interação. Assim, os documentos poderiam estabelecer a relação com o passado, e daí, a necessidade de problematizá-los como objeto de construção histórica, a fim de que possamos apreender sua historicidade. É essa concepção que levou esta pesquisadora à Legislação Educacional.

Como documento oficial, a Legislação Educacional representa uma vinculação do Estado com a classe dominante. Portanto, há de se concordar com Ianni (1988, p. 117–118) quando afirma que:

Em verdade, o Estado resulta das relações de classes sociais. Ao constituir-se, adquire certos contornos e individualidade, para que possa existir. Já que se trata de mediação nas relações entre classes hierarquizadas, ele ganha vinculações mais ou menos estreitas com a classe dominante. Constitui-se nessas relações como órgão das classes dirigentes. Mas não perde nunca o seu caráter de produto das relações de classes antagônicas. Por isso, é que não pode ser reduzido à condição de instrumento puro e simples da classe dominante.

Logo, ao se interpretar a Legislação Educacional, há de se considerar suas representações sociais, o modo como as diferentes classes sociais estão representadas pelo estado e, ainda, os aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o ordenamento jurídico. Ao se analisar os documentos oficiais, adotou-se como discurso teórico-metodológico a pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (1991, p. 48), desenvolve-se “[...] a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Incluem-se, também, outras formas de publicação, tais como: artigos de jornais e revistas dirigidos ao público em geral. Isso porque a pesquisa documental - uma das vertentes da pesquisa bibliográfica - recorre às fontes diversificadas sem tratamento analítico, tais como: leis, repertórios de jurisprudência, sentenças, contratos, anais legislativos, pareceres dentre outros (MATOS; LERCHE, 2001).

Segundo Pimentel (2001, p. 191), a análise documental, em uma pesquisa historiográfica, “[...] consiste num processo de codificação, interpretação, e de inferências sobre as informações contidas nas publicações, desvelando seu conteúdo manifesto e latente”, podendo esta ser o principal instrumento de concretização da investigação. O fato de a pesquisa bibliográfica ter um enfoque qualitativo justifica a escolha dessa opção metodológica que valoriza o pesquisador, inserido em um dado contexto e cultura.

De acordo com Chizzotti (1995), a pesquisa qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito; uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto; um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a

subjetividade do sujeito. Assim, para alcançar os objetivos desta pesquisa, quando da coleta das informações, a pesquisa bibliográfica contribuiu para o entendimento histórico do contexto social do país: a constituição da sociedade do período estudado que se busca no passado.

Neste estudo, contou-se com a integração das Pesquisas Bibliográfica e Documental. A primeira contribuiu para uma leitura crítica dos documentos, coletados por meio da segunda. Portanto, a associação desses dois tipos de pesquisa é imprescindível, pois, com a base teórica da pesquisa bibliográfica há uma minimização da possibilidade de surgirem leituras problemáticas dos componentes que constituirão o documento.

No procedimento de coletas de dados, foram usadas fontes documentais em relação à Legislação Educacional, como decretos, normas, regulamentos que foram pesquisados em Mourão (1962); Cury (1998; 2002; 2009); Vieira (1990; 2007; 2008); Araujo (2006) e em *websites* referentes: à legislação, como História da Escola Primária no Brasil (1889–1930)⁴; e os Relatórios dos Presidentes do Estado foram levantados por meio do *site* da Universidade de Chicago/EUA⁵. Em relação à literatura, embasou-se, principalmente, em estudos de Azevedo (1976); Ribeiro (2003); Souza (1998, 2004); Vidal (2006); Xavier (1990). Tais fontes foram significativas para que se pudesse esclarecer e compreender a realidade da política educacional brasileira. Enfim, as incursões pela História da Educação, no Brasil e em Minas, por meio dessas fontes, possibilitaram a esta pesquisadora elucidar algumas questões teóricas durante o processo de investigação.

Em relação à organização deste estudo, o primeiro Capítulo apresenta a Legislação Educacional como foco principal, sobretudo sua importância como componente da política educacional do país, ao lado de projetos, planos e programas que se configuram como instrumentos do poder público que delibera na busca de uma educação em diferentes momentos históricos. Neste sentido, incluem-se os *Pareceres* de Rui Barbosa, que contribuíram para intenção de formação do Ensino Primário, e uma visão das reformas educacionais que trataram desse ensino. Esse olhar busca entender como constituíram iniciativas legais para perceber os anseios de um novo projeto para

⁴Disponível em: <<http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>>. Acesso: 1 out. 2011.

⁵ Disponível em: <<http://www.crl.edu/brazil/presidential>>. Acesso: 20 nov. 2011.

educação convergente para as mudanças presentes no seio da sociedade da época. O capítulo trata ainda da implantação dos grupos escolares como marco da modernização educacional (paulista).

No segundo Capítulo, pontuou-se como a Legislação Mineira apresentou a constituição pela diretriz no que se refere à organização do espaço escolar, ao trabalho e carreira do diretor e dos inspetores. Para tanto, foram apresentados o papel de fiscalizadores composto pelo diretor de ensino e inspetor, com uma hierarquia centralizada no poder interior da escola, incorporado pelo cargo de diretor. O diretor era responsável pela administração do Grupo Escolar, cujas atribuições abrangiam a realização de funções administrativas e pedagógicas da escola, desde a fiscalização dos alunos e professores até o pagamento das contas da Escola, bem como a demissão e contratação de funcionários. Assim, ao inspetor, como representante legal do governo, coube a função de visitar as escolas para supervisioná-las com o objetivo de acompanhar de perto as atividades desenvolvidas pelas professoras, avaliar o desempenho e o comportamento das mesmas, enviando relatórios ao Secretário do Interior.

No terceiro Capítulo, realizou-se uma análise, por meio da Legislação Mineira, no que se refere aos aspectos pedagógicos no contexto da escola, em relação à função do professor e aluno. No que diz respeito ao professor, há de se destacar a importância da sua formação pela Escola Normal, para o acesso à carreira do magistério e de docente no grupo escolar no Estado de Minas Gerais. Como formador de opinião, o professor tornou-se portador e vinculador da propaganda do discurso oficial, tendo como foco principal, o aluno. Este representava a sociedade, então, deveria ter uma formação voltada para a moral, os costumes, o controle e a disciplina, tornando-se um ser “moldado” para atender aos interesses dessa sociedade republicana.

Nas Considerações Finais, são comentados os resultados finais advindos da análise e interpretação dos dados pesquisados e, a partir disso, aponta-se a relevância desse estudo para História da Educação brasileira.

Visão Panorâmica sobre Legislação Educacional e grupo escolar na primeira República

Talvez dada a assustadora magnitude do remitante fracasso da escola brasileira em alfabetizar as crianças, pressionadas, pois, pelo problemas do presente, esquecem-se os pesquisadores de que não há como entender o presente sem olhar o passado [...] Quanta orientação o conhecer o passado no traz, para situar o presente.

SOARES, 2000

Entre as décadas finais do século XIX e as primeiras do século XX, o Brasil passou por mudanças que afetaram a consolidação da sociedade nas dimensões social, política e econômica, porque não mencionar a cultural e a artística. Por exemplo, *politicamente*, a monarquia (escravagista) deu lugar à República (cidadã); *economicamente*, a extração agrária deu lugar à produção fabril; *educacionalmente*, a escassez de escolas públicas no império deu lugar à tentativa de alfabetização maciça mediante uma nova concepção de escola e educação. Supõe-se que tais mudanças tiveram raízes em processos histórico-sociais maiores e menores, ocorridos primordialmente na Europa, a exemplo das revoluções Francesa e Industrial. Essas mudanças são contextualizadas aqui na perspectiva da educação pública na primeira República, sobretudo na tentativa de se constituir um sistema educacional fundado em um novo conceito de educação/escola pública - o grupo escolar - que reflete

as características políticas, legais e administrativas que consolidaram a educação republicana. Tal contextualização visa facilitar a apreensão da análise crítica de como a legislação federal e estadual (mineira) tratou do grupo escolar e de seus agentes diretos (professor, aluno e diretor) e indiretos (inspetor) para aferir seus fins e sua concretização.

1.1 A Primeira República

Parece ser consensual entre estudiosos da primeira República (1896–1930) a ideia de que esta nasceu para instaurar outra concepção de nação (onde não haveria espaço para o atraso, fosse qual for), formar cidadãos e instituir a moral e o civismo. Todavia, esses ideais pareciam ambiciosos demais para um processo que começava como “[...] uma verdadeira ‘comédia de absurdos’” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 70–71); os quais - diria Basbaum (1986) - começavam na própria proclamação da República: embora houvesse o Partido Republicano, que a proclamou fora o Exército, “[...] que se consolida à frente do movimento”. Tal “absurdo” desdobrava-se em outro: a responsabilidade pelo golpe que derrubou o império coube a um militar: o marechal Deodoro da Fonseca, oficial distinto da mais alta graduação do Exército, “[...] grande amigo do imperador [...] e monarquista convicto” (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 70–71).

Absurda ou não, a concepção republicana do país supunha não só edificar valores como ordem e civismo, mas também articular um sistema educacional que pudesse escolarizar maciçamente a população, porque isso era visto como requisito-chave ao progresso e ao processo civilizatório (GATTI JÚNIOR; PESSANHA, 2005). À escola se atribuía a função de disseminar tais pretensões - o progresso do país e a civilização da sociedade - porque era a criança o ser mais propenso a assimilar hábitos e costumes que lhe moldassem o caráter e a conduta social.

Esse investimento no corpo discente denota uma preocupação com projetos que vão além da escolarização, porque têm raízes lançadas no século XVIII na Europa.⁶

⁶ Essas raízes podem ser depreendidas da obra *O processo civilizador* (1994), onde o sociólogo alemão Norbert Elias estudou as transformações gerais da sociedade rumo a um processo de civilização. Segundo ele, no início do Renascimento — século XVI —, a palavra francesa *courtoisie* começou a ser substituída

Além do ideal de civilizar o povo, as políticas educacionais republicanas enfatizaram a educação como forma higienizar a nação. Com efeito, em meados do século XIX e início do século XX, o movimento higienista⁷ chegou ao país em reapropriações e reinterpretções voltadas a uma nova preocupação central - a saúde pública - e se alinhou ao projeto político, econômico e social que compunha os ideais republicano-liberais. Um desses ideias era o de urbanização. A proposta higienista via no ensino escolar uma instância privilegiada para incutir na população novos hábitos de cuidado com a saúde.

Nos anos posteriores à proclamação, a feição demográfica predominante no país era rural e a população, supostamente, vivia em condições de miséria educacional e de saúde. O campo era visto como lugar de homens e mulheres ignorantes, doentes, simplórios e ingênuos. Uma representação bem conhecida dessa população foi feita pelo escritor Monteiro Lobato (1957, p. 271)⁸ com a personagem de ficção, Jeca Tatu: o “[...] funesto parasita da terra [...], inadaptável à civilização [...] doente, preguiçoso, ignorante, incapaz para o trabalho”. Jeca Tatu “[...] representava a figura típica de um Brasil da idade das trevas, ou seja, um Brasil colonial que os modernistas queriam esquecer”; fruto da miscigenação e de um passado que precisava ser superado e esquecido, porque representava a maioria maciça da população, assim como seus atributos representavam as condições de vida de tal população.

Mais que uma ocultação de nuances e da diversidade de uma sociedade que tem saberes e necessidades próprias, a visão veiculada na personagem de Lobato deixa entrever o olhar de um intelectual em que parecem ecoar preceitos da eugenia e da ideia

por *civilité*, que se tornou corrente no século XVII na França (ELIAS, 1994). Mais que um modismo linguístico, ele aponta esse fato como uma mudança de comportamento na população, que incide não só nos hábitos, mas também na forma de percebê-los no mundo social; noutras palavras, as pessoas se observavam e controlavam mais as outras do que na Idade Média. As mudanças ficaram patentes na postura à mesa, nos hábitos corporais, na sexualidade e na agressividade, dentre outras instâncias. Com a ascensão da burguesia - século XVIII-, as normas de conduta dessa classe amalgamaram-se com as da sociedade da corte e foram disseminadas mais amplamente nos estratos sociais emergentes, dando prosseguimento ao processo civilizador.

⁷ O movimento higienista é tido como um projeto social ambicioso da modernidade ocidental cujos preceitos previam intervenção na esfera pública (na educação, por exemplo) e esfera privada. No espaço público, o higienismo centrava-se no processo de urbanização, isto é, no combate à propagação de moléstia e epidemias que poderiam resultar de tal processo. Na esfera privada, a preocupação se estendia à infância (nascimento, lactação, banhos, asseio corporal e vestuário) e ao cotidiano doméstico (saúde e papel social da mulher, limpeza, prevenção e combate a doenças e vícios, tais como álcool e jogo, dentre outros pontos), (GÓIS JUNIOR, 2007). Como se pode deduzir, a preocupação do governo voltava-se à saúde não só individual, mas também social, o que revela sintonia com os ideais de ordem e progresso que permearam a entrada do país na era moderna, ou seja, o processo de modernização do país.

⁸ No dizer de Santos (2000), Lobato mostrava ser um entusiasta do discurso científico de sua época, em especial no campo da microbiologia e parasitologia.

de raça porque punham o negro e o caboclo como seres inferiores. Essa suposição ganha relevo caso se considere que a eugenia⁹ e o racismo permearam a reflexão de intelectuais que, no início do século XX, fizeram propostas para elevar o país e sua população aos patamares de nações europeias tidas como mais avançadas. A esse perfil intelectual alinharam-se as ideias de Lobato: “[...] celebrizado por seus personagens infantis, entre muitos outros nomes de prestígio e projeção na sociedade brasileira, incluiu-se entre os defensores do movimento eugênico” (STANCIK, 2005, p. 46).

Do ponto de vista da educação, não se pode negar certa coerência nos propósitos republicanos. Afinal, em 1900, mais de 80% da população era analfabeta; isto é, o ensino público destinava-se à elite. Por isso, segundo Vieira; Farias (2007), a mudança do sistema de governo para República - a nova ordem política - tinha de transformar as condições de formação escolar da massa de analfabetos deixada pelo império; e tal transformação passava pela assimilação de novas concepções de educação e escola. Se não havia unidades escolares suficientes - e se as que existiam funcionavam precariamente -, o problema não era menor no quesito formação de professores, então despreparados para sanar uma questão de tal proporção. É provável que tais condições resultassem, também, da falta de ação do poder público: *federal* - que não dispunha de recursos financeiros, por isso legava aos estados o trabalho de educar o povo; *estadual* - que, também carente de recursos orçamentários, atribuía tal tarefa aos municípios; e *municipal* - que, replicando as mazelas dos anteriores, repassava o ônus à comunidade escolar.¹⁰

Essas transformações, dentre outras, indicam um processo comumente chamado de modernização, por sua vez desencadeado por uma nova percepção de mundo, uma

⁹ De acordo com Castañeda (2003) a palavra 'eugenia', evidenciada por Francis Galton em 1883, constitui "a ciência do melhoramento biológico do tipo humano". O mesmo, estava convencido de que a maioria das qualidades físicas, mentais e morais dos humanos era herdada; desse modo, o progresso humano dependeria de como essas qualidades seriam passadas para as gerações futuras. O movimento eugênico foi difundido em diversos países, inclusive no Brasil, e a fundamentação científica que conduzia cada proposta eugênica teve contornos distintos. Essa articulação teórica, baseada principalmente na ciência da hereditariedade e modelada pelo contexto social, fez com que cada país desenvolvesse seu próprio movimento e definisse seus objetivos.

¹⁰ A atribuição de responsabilidade pela educação à comunidade escolar era visível mesmo nos anos 40, como mostra o texto de Ribeiro; Silva (no prelo) sobre a história da constituição de dois grupos escolares no município de Ituiutaba (MG).

nova sensibilidade, uma nova condição humana, dentre outros atributos, que se convencionou chamar de modernidade. Para Habermas (2002, p. 5):

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos de reforço mútuo: à formação de capital e mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças produtivas e ao aumento da produtividade do trabalho; ao estabelecimento do poder político centralizado e à formação de identidades nacionais; à expansão dos direitos de participação política; das formas urbanas de vida e da formação escolar formal; à secularização de valores e normas.

No século XX, o entrelaçamento de modernização com modernidade foi o eixo para compreender a dinâmica cultural dos anos pós-Primeira Guerra Mundial, quando as sociedades ocidentais passaram por uma transformação sem precedentes. Segundo Berman (1986, p. 10), esse século representou uma terceira fase da modernidade, em que:

O turbilhão da vida moderna tem sido alimentado por muitas fontes: grandes descobertas nas ciências físicas, [...] a industrialização da produção, que acelera o próprio ritmo de vida, [...] a descomunal explosão demográfica, [...] rápido e muitas vezes catastrófico crescimento urbano; sistemas de comunicação de massa, [...] que embrulham e amarram, no mesmo pacote, os mais variados indivíduos e sociedades; [...] movimentos sociais de massa e de nações, desafiando seus governantes políticos ou econômicos, lutando para obter algum controle sobre suas vidas; enfim, dirigindo e manipulando todas as pessoas e instituições, um mercado capitalista mundial, drasticamente flutuante, em permanente expansão. No séc. XX, os processos sociais que dão vida a esse turbilhão, mantendo-o num perpétuo estado de vir-a-ser, vêm a chamar-se “modernização”.¹¹

Para esse autor, os teóricos da modernização abordaram esse processo de formas extremadas e com entusiasmo cego e acrítico, ou então o condenam como monólito; julgaram como limitantes tais visões acerca de um fenômeno que reuniria fatores complexos. Porém, boa parte deles reconheceu que tal processo compreenderia mudanças globais internas e externas nas diversas sociedades.

Germani (1974) concebe modernização como uma mudança social global que combina transformações na esfera da produção e na esfera social, tais como as que têm

¹¹ Eisenstadt (1966, p. 11) afirma que, “Historicamente, modernização é o processo de mudança para os tipos de sistemas sociais, econômicos e políticos que se desenvolveram na Europa Ocidental e América do Norte, entre os séculos XVII e XIX, espalhando-se, então, por outros países europeus e, nos séculos XIX e XX, pelos continentes sul-americano, asiático e africano”.

lugar na política. Segundo ele, a modernidade assolou a América Latina com seu processo específico de modernização. Para esse autor, cada caso é um caso; mas em geral ele concebe

[...] a modernização como um processo global no qual, entretanto, é necessário distinguir uma série de processos componentes.¹² Em cada país, a peculiaridade da transição resulta em grande parte, do fato de que a seqüência, assim como a velocidade, em que ocorrem tais processos componentes variam consideravelmente de país para país, por causa das circunstâncias históricas diferentes, tanto no nível nacional, quanto no nível internacional (GERMANI, 1974, p. 8).

Ainda de acordo com esse estudioso, uma nação moderna *de fato* tinha de, com base em sua industrialização, gerar um complexo cultural capaz de provocar desenvolvimento econômico, social e político. A modernização social, por exemplo, resultaria em mobilização social crescente da população, em urbanização, em mudanças demográficas (diminuição da mortalidade e natalidade, alterações na estrutura familiar), no desenvolvimento das comunicações, na ampliação dos estratos sociais médios, na extensão de direitos civis e sociais (educação, consumo etc.), no surgimento de associações voluntárias e de formas de recreação, enfim, na redução das diferenças sociais etc.

Residência urbana, educação e classe social são indicadores de um complexo de traços que caracterizam a vida “moderna”. Sua aparição, intensificação e difusão estão vinculadas com uma série de mudanças estruturais e, em particular, com o desenvolvimento econômico, com as conseqüentes mudanças no sistema ocupacional, aumento do nível de educação, nível de vida e costumes (GERMANI, 1974, p. 207).

Como se pode ver, a modernização supõe novos processos de dimensões múltiplas na vida humana no fim século XIX e meados do século XX. Gómez (2005, p. 173) refere-se a uma dessas dimensões - a educação e seus derivados - ao indicar “três

¹² Germani (1974) aponta quatro períodos demarcados historicamente por acontecimentos do mundo ocidental: 1º) a colonização e seus corolários, que marcaram a América Latina com sua estrutura fundiária, com o massacre dos nativos (e de suas línguas) e com o regime político colonial; 2) o início da dissolução do processo colonial com a Revolução Francesa e a revolução americana; 3º) o impacto da Revolução Industrial e a consequente onda de modernização com uma industrialização incipiente e o aumento da concentração populacional nas cidades - no Brasil, este momento foi até o fim da primeira República; 4º) a “mobilização social de massas”, representada pela grande depressão (1930 e Segunda Grande Guerra) - fase que foi até a década de 1960, caracterizada pelas ideologias “desenvolvimentistas”, pelo “nacionalismo econômico” e, recorrentemente, pela “fixação das ideologias” comunistas, socialistas, nacionalistas e fascistas.

práticas disciplinares” como contribuição para formar cidadãos/cidadãs e cidades latino-americanos no século XIX. São elas: as constituições, os manuais de urbanidade e as gramáticas do idioma - todas “legitimadas” pela escrita. Na objetivação dessa subjetividade moderna, “A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito [...] O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser útil à pátria” (GÓMEZ, 2005, p. 174).

Com efeito, a organização da escola primária é tida como relevante ao projeto de modernização que a República quis concretizar na sociedade brasileira, traduzida em democratização do saber em confluência com a filosofia positivista da ordem e do progresso, *slogan* da bandeira nacional. No dizer de Carvalho (2004, p. 33),

Uma das bandeiras de luta dos republicanos era a democratização da educação, com incremento da oferta de oportunidades educacionais. [...] crescia a expectativa da população e os novos mandatários precisavam acenar com medidas neste sentido. Entretanto, a República, idealizada e teoricamente construída, ao se tornar real teve que se adaptar às condições em que se tornara concreta e sofreu muitas modificações.¹³

Dito isso, as mudanças por que passava o país manifestavam o ideal de progresso que a categoria político-intelectual - e intelectual-política - concebeu e projetou entre 1890 e 1930. A intelectualidade ferveu no plano dos ideais,¹⁴ sobretudo o de fazer o país progredir; e era consenso entre os que se dedicavam tanto a refletir sobre a educação quanto a agir em prol de sua concretização que progredir supunha escolarizar o povo para superar o *status* de terra de analfabetos (NAGLE, 2001). Estudiosos da História da Educação apontam que as mudanças sociais, políticas

¹³ Carvalho (2004, p. 33) menciona ainda que “[...] Os chamados grandes problemas nacionais são rediscutidos, sobressaindo entre eles à educação. Com a crescente urbanização e modernização, crescia a necessidade de pessoas alfabetizadas, porque as técnicas elementares e necessárias de leitura, escrita e cálculo tornavam-se fatores importantes e necessários para a adaptação ao desempenho de determinadas atividades fundamentais na modernidade. Daí a intensificação de campanhas difundindo o ensino”.

¹⁴ Nagle (2001, p. 76) dá o tom da efervescência intelectual e política em torno da educação: “Os entusiasmos pela educação e otimismo, que tão bem caracterizam a década dos anos vinte, começaram por ser, no decênio anterior, uma atitude que se desenvolveu nas correntes de idéias e movimentos político-sociais e que consistia em atribuir importância cada vez maior ao tema da instrução, nos seus diversos níveis e tipos. É essa inclusão sistemática dos assuntos educacionais nos programas de diferentes organizações que dará origem aquilo que, na década dos vinte, está sendo denominado de entusiasmo pela educação e otimismo pedagógico. A passagem de uma para outra dessas situações não foi propriamente gerada no interior desta corrente ou daquele movimento. Ao atribuírem importância ao processo de escolarização, prepararam o terreno para que determinados intelectuais e ‘educadores’ - principalmente os ‘educadores profissionais’ que apareceram nos anos vinte - transformassem um programa mais amplo de ação social num restrito programa de informação, no qual a escolarização era concebida como a mais eficaz alavanca da História brasileira”.

e econômicas, na Primeira República, reverberaram no contexto educacional; isto é, ecoaram no discurso da alfabetização, então permeado por ideias e ideais de tendência positivista e liberalista que denunciavam a expectativa de que vencer o analfabetismo era condição para o progresso. Logo, se a educação do povo faria o país progredir, então era preciso alfabetizar maciçamente. O analfabetismo não se coadunava com os índices de alfabetização de nações mais desenvolvidas econômica e socialmente, tais como França, Inglaterra, Alemanha, dentre outros.

Segundo Nagle (2001), o ideário liberalista penetrou na intelectualidade brasileira da primeira República no momento da transição da economia (da base agrário-comercial para a urbano-industrial) e o aprofundamento da estratificação social classista. Por isso não é implausível dizer que foi na escolarização da classe popular - analfabeta - que as transformações econômicas incidiram mais. Logo, multiplicar o número de escolas permitiria “[...] incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional [...]” e elevar o país ao nível de desenvolvimento humano de nações européias. Mais que isso, acreditava-se que “[...] que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro” (NAGLE, 2001, p. 52).

Havia muito a ser feito; e muito esforço fora empreendido para reduzir o analfabetismo. Nessa empreitada, são inegáveis as iniciativas do período imperial para constituir o que viria a ser o sistema educacional, sobretudo no quesito legislação; mas foi após a instauração da República que a preocupação educacional acentuou-se. Era preciso formar, via escolarização, uma sociedade que se voltasse à construção do progresso do país; e foi no estado de São Paulo que esses propósitos começaram a “ganhar corpo”, talvez porque - de acordo Wirth (1982) - esse estado tinha espírito de progressista, riquezas provenientes do café e capacidade de produzir e escoar a produção graças à expansão da malha ferroviária. Esses e outros atributos puseram o estado no rastro do crescimento acelerado e do progresso econômico, além de lhe darem destaque e influência na política. É provável que tal pujança no fim do século XIX tenha motivado um surto imigratório para a expansão das lavouras de café e, depois, estimulado o processo industrial (nesse caso, os imigrantes chegavam como técnicos especializados para exercer funções importantes na indústria).

Em 1893, o campo da educação em São Paulo exibia estes números: 1.398 escolas, 817 masculinas, 489 femininas e 92 mistas ante uma população de 2 milhões de habitantes (distribuída em 118 municípios), dos quais 1,2% frequentava escolas públicas (REIS FILHO, 1995). Assim, foi nesse contexto educacional e de crescimento econômico que republicanos paulistas criaram, no fim do século XIX, o grupo escolar: modelo de escola que motivaria a reorganização do ensino público, a ponto de ser difundido país afora até os anos 1970 (mais intensamente em alguns lugares, menos em outros). Sua implantação em, São Paulo, resultou da reforma educacional atribuída a Caetano de Campos, que buscava fazer “[...] a educação de o homem novo depender de novos métodos e processos de ensino” (CARVALHO, 1989, p. 26).

1.2 O Grupo Escolar

A noção de grupo escolar remete à tentativa de reunir as chamadas escolas isoladas, então “[...] tidas e/ou produzidas como locais muito pouco adequados à instrução” (FARIA FILHO, 2000, p. 31). Nesse caso, a afirmação dessa nova escola tinha de começar pela produção de um espaço mais apropriado para mudar as condições materiais da educação. As escolas isoladas eram vistas como símbolo do passado e da precariedade, e a noção de grupo escolar apontava para o futuro: traduzia uma vontade de fazer a nação progredir - vontade esta dos chamados profissionais da educação: intelectuais republicanos - como Rui Barbosa - cheios de ideias e ideais político-filosóficos brotados e maturados na Europa, sobretudo. Segundo historiadores da educação, essa noção exemplifica a tentativa de modernizar a educação com modelo não só escolar, mas também curricular, pedagógico e didático.

A constituição do grupo escolar incorporou elementos do sistema educacional em voga em vários países tidos como mais desenvolvidos e mais avançados, assim como das experiências implementadas aqui no fim do período imperial. Com efeito, o grupo escolar apresentou uma organização pedagógico-curricular mais sistemática e regulada. Tal organização supunha disciplinas que distribuiriam os conteúdos por séries; também estabelecia meios mais rigorosos de avaliar os alunos para classificá-los em classes e reordenar o tempo-espaço escolar (VIDAL, 2007). Administrativamente, introduzia a função do diretor: a quem caberia inspecionar as atividades escolares, controlar o professorado e manter a ordem e disciplina do alunado (SOUZA, 2008). Foi

adotado o ensino simultâneo, isto é, a divisão de classes conforme o nível de conhecimento e a idade discente; nesse caso, as salas eram entregues a um professor, que às vezes se valia de um assistente, que propunha tarefas coletivas. Metodologicamente, foi fortalecido método intuitivo, patente nos *Pareceres* de Rui Barbosa.

O grupo escolar inovou, também, na arquitetura. Conforme Buffa; Pinto (2002), essa instituição apresentava uma feição arquitetônica monumental, cujos prédios tinham salas amplas, arejadas, bem iluminadas e ventiladas, além de auditório, biblioteca, instalação médica e dentária, chuveiros, pátios cobertos para recreação e espaço da diretoria, no centro do edifício. Conforme Souza (2008), o grupo escolar - também escola graduada¹⁵ - derivava de uma concepção de ensino difundida amplamente em países europeus e nos Estados Unidos desde meados do século XIX. Tal concepção pressupunha:

Um edifício com várias salas de aula e vários professores, uma classificação mais homogênea dos grupos de alunos por níveis de adiantamento, a divisão do trabalho docente, atribuindo a cada professor uma classe de alunos e adotando a correspondência entre classe, série e sala de aula (SOUZA, 2008, p. 41).

Segundo Souza (1998, p. 282), a inovação educacional implementada pelo grupo escolar como modelo “[...] foi responsável pela configuração de uma cultura escolar mediante a qual conceber e praticar o ensino primário movia-se nos contornos das formas estruturantes da organização administrativa e pedagógica, na definição dos saberes a ensinar [...]”. Ao transformar não só as relações humanas intraescolares, mas também a estrutura física à luz de uma racionalidade científica e incluir as categorias de classe dos funcionários que atuavam nessa instituição de ensino, o grupo escolar apresentou uma política de formação para a população.

Conforme Souza; Faria Filho (2007), o grupo escolar apresentou uma nova modalidade de ensino primário em uma organização escolar mais complexa e moderna, isto é, coerente com o que se pensava para a educação em nações mais desenvolvidas. Talvez por isso tenha se tornado uma instituição educacional elementar predominante

¹⁵ Conforme Saviani (2007), o modelo de escolas graduadas pressupunha progressividade de aprendizagem: os alunos passariam aos poucos da primeira série à segunda série, e desta à terceira, até concluir a última série do ensino primário.

no século XX, que mais traduziu a concepção de escola primária. A reforma que o criou estabeleceu, pelo Regulamento da Instrução Pública via Decreto 144-B, um ensino primário organizado em duas modalidades: preliminar e complementar.

Primeira etapa da formação primária, a modalidade preliminar era obrigatória para crianças na faixa etária 7–12 e durava quatro anos. Dividia-se em séries, cada uma durando um semestre letivo. Os conteúdos abrangiam

Moral prática e educação cívica, leitura e princípios de gramática, escrita e caligrafia, noções de geografia, geografia do Brasil, especialmente do Estado de São Paulo, história do Brasil e leitura sobre a vida dos grandes homens da história; cálculo aritmético sobre números inteiros e frações; sistema métrico decimal; noções de geometria e, especialmente nas suas aplicações, a medição de superfícies e volumes; noções de ciências físicas, químicas e naturais, nas suas simples aplicações, especialmente à higiene; desenho à mão livre; canto e leitura de música, exercícios ginásticos, manuais e militares, apropriados à idade e ao sexo (SOUZA, 2009, p. 59).

A modalidade complementar durava quatro anos e destinava, primeiramente, a alunos habilitados no curso preliminar. Devia ser ministrada em escolas complementares, cuja função pressupunha preparar os discentes para trabalhar na sociedade (SOUZA, 1998). A importância dessa reformulação do pensamento pedagógico

[...] prolongou-se até os princípios do século atual [passado], pela ação de um grupo de educadores, como Gabriel Prestes que sucedeu a Caetano de Campos na direção da Escola Normal, e Oscar Thompson que tendo substituído, em 1893, Miss Browne, assumiu em 1909 a direção geral do ensino público em São Paulo (AZEVEDO, 1971, p. 641).

O aparecimento dos primeiros grupos escolares não só constituiu de fato uma educação formal no país - via ensino primário -, mas também traduziu um discurso - um desejo - de fazer a sociedade progredir. Isso fica patente na construção de uma identidade institucional para a educação, cujos traços incluem a edificação em forma de prédios monumentais e a organização didático-pedagógica. Mais que isso, o grupo escolar traduzia uma política de valorização da escola pública que dava visibilidade à ação política do Estado e à propaganda da República (SOUZA 1998), atestando a legitimidade e o prestígio do poder republicano.

Regulamentada em 1894, essa modalidade de educação formal - isto é, a institucionalização da instrução primária via grupo escolar - penetrou, primeiramente, nos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. O modelo difundido para os demais estados seria o de São Paulo, que dava relevo à construção de prédios adequados à finalidade de educar formalmente e à noção de escola pública republicana, marcado pela organização do universo escolar. O grupo escolar paulista era visto como (re)construção de um modelo de escola que não funcionava, por isso não supria as necessidades da sociedade republicana, para a qual era preciso formar cultura de saber homogênea.

Segundo informam Souza; Faria Filho (2006, p. 27), entre 1894 e 1900, foram criados 11 grupos na capital paulista e 35 no interior. A média anual de criação era de 7 a 8 grupos, mantida até 1929, quando havia 297 grupos escolares: 47 na capital, 250 no interior, somando 4.249 classes e 191.320 alunos matriculados. Em alguns estados, a difusão foi paulatina; em outros, foi mais acelerada. Sobretudo, a criação dos primeiros grupos ocorreu nos anos primeiros 15 anos do século passado, como informam Fernandes (2003) e Martins (2006).

Por exemplo, em São Luís do Maranhão, foi criado o primeiro grupo escolar em 1903, pela Lei 323, de 26 de março, que autorizou o governo a reunir as escolas estaduais urbanas em grupos escolares. No Rio Grande do Norte, o primeiro grupo escolar foi criado em 1908, na capital Natal, via Decreto 174, de 5 de março. Em 1909, foi feita a Reforma da Instrução Pública (Lei 284, de 30 de novembro de 1909). Em Sergipe, a instalação do primeiro grupo escolar data de 1911, pelo Decreto 536, de 12 de agosto. Em Santa Catarina, o primeiro grupo escolar foi inaugurado em 1911, em Joinville. No Paraná, foi criado o primeiro grupo escolar em Curitiba, em 1903, após a aprovação do Regimento Interno das Escolas Públicas do Paraná, via Decreto 263. Em Mato Grosso, a implantação desse modelo de ensino primário ocorreu em 1910, mediante o Decreto 265, de 22 de outubro, cujos 215 Artigos deram nova direção à instrução pública do estado. Em Minas Gerais, o grupo escolar surgiu em 1906, com a reforma educacional João Pinheiro, formalizada pela Lei 434, de 28 de setembro. O surgimento dessa instituição significou sobrepor o ensino laico ao confessional e dar, à razão, o lugar da fé nos bancos escolares. Em outros termos, o grupo escolar aboliu a educação instrução religiosa nas escolas públicas, assim como foram cortados os subsídios estaduais aos seminários.

O surgimento dos grupos escolares - que podem ser vistos como uma forma de reorganizar o nível primário- fortaleceu as intenções de reformar a educação e escolarizar a população em massa. Antes de 1890, tais intenções traduziram-se em iniciativas de renovar a instrução primária via Legislação em algumas províncias (SOUZA, 2008). A elaboração e concretização de várias reformas¹⁶ educacionais país afora marcou a regulamentação da instrução na primeira República. As ações reformistas foram férteis em vários estados (de Minas Gerais sairia uma das mais influentes, a ponto de alçar seu idealizador - Francisco Campos - ao cargo de Ministro da Educação, no primeiro governo de Getúlio Vargas).

1.3 Legislação Educacional Pré-República

Em 1900, mais de 70% da população do país não sabia ler (Tabela 1). As razões para tal índice podem ser associadas com as condições da educação antes da proclamação da República, isto é, quando à escassez de escolas públicas equivalia a abundância de escolas particulares, facilitadas - segundo Lajolo e Zilberman (1999) - pelo Decreto governamental de 30 de junho de 1821, que permitia a qualquer cidadão abrir estabelecimentos de ensino de primeiras letras; a isso se alinha a inexistência de professores com formação docente - Normal. E provável que tal decreto e tal escassez tenham reverberado a situação de “ao deus-dará” que sucedeu a expulsão dos jesuítas,¹⁷ responsáveis pela educação na colônia portuguesa até 1759 cuja atividade educacional não foi substituída depois (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 141).

¹⁶ O termo reforma expressa uma expectativa de mudança deliberada voltada ao aprimoramento de um sistema educativo no todo ou em parte. Assim, a reforma pode ser tida como medida acionadas pelo poder público, que acaba traduzido na legislação educacional, mediante leis, decretos-leis e outros instrumentos normativos (VIEIRA, 2008).

¹⁷ Até o século 1759, a educação no país coube aos jesuítas, que aqui chegaram em 1549 e cujos procedimentos de ensino incluíam a catequização (diga-se, a sedimentação do domínio português) e, sobretudo, o ensino do português aos índios à luz da doutrina cristã (SAVIANI, 2007). É provável que tal instrução tenha influenciado a organização da sociedade, pois coube a eles instruir não só indígenas, mas também filhos de senhores de engenho, colonos e escravos. Entre 1570 e 1759, essa instrução seguiu a proposta pedagógica chamada *Ratio Studiorum*: manual de instrução fundado numa concepção que tem a pedagogia como atividade assistencialista, sobretudo. A educação jesuítica privilegiou um ensino elitista, aristocrático e colonizador, ou seja, estava pouco atenta aos interesses e às necessidades da população. Em 1759, o marquês de Pombal, seguindo uma política de consolidação do domínio português, expulsou os jesuítas de Portugal e de suas colônias; reforma pombalina (1759–1827) determinou o fechamento dos colégios jesuítas e introduziu as aulas régias a ser mantida pela Coroa portuguesa; sua pedagogia — diz Saviani (2004, p. 17) — “[...] corresponderia aos primeiros ensaios para se instituir uma escola pública estatal”; diga-se, criar uma educação útil aos fins do Estado em substituição à instrução jesuítica que servia aos interesses eclesiásticos.

Tabela 1 - Índice de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

ESPECIFICAÇÃO	1890	1900	1920
Total	14.333.915	17.388.434	30.635.605
Sabem ler e escrever	2.120.559	4.448.681	7.493.357
Não sabem ler e escrever	12.213.356	12.939.753	23.142.248
% de analfabetos	85	75	75

Fonte: RIBEIRO, 2003, p. 81.

Não é implausível supor que a chegada da Coroa Portuguesa pudesse mudar esse cenário; afinal, D. João tinha um projeto educacional universitário/superior para o recém-criado império. A questão é que tal projeto não abrangia todas as faixas etárias carentes de educação escolar; isso porque - dizem Lajolo; Zilberman (1999, p. 133) - o alvo da alfabetização era a “[...] mocidade [...] [enquanto] os meninos aprenderiam tabuada e operações matemáticas”. E mesmo que a Constituição de 1824 prescrevesse a todos os cidadãos o direito à instrução primária gratuita, tal prescrição não era garantia de que esse direito seria cumprido, pois sua concretização foi atribuída às províncias, cujos orçamentos não comportavam tal atribuição. O resultado foi uma educação pública precária que adentrou o século XX e se manteve nessa condição por muito tempo.

Todavia, a prescrição constitucional pode ser lida como indicativo de que a educação ganhava mais relevância como objeto de legislação; prova disso, a promulgação, em 1827, da primeira lei educacional para regular as chamadas escolas de primeiras letras, cujo fim - diz Saviani (2007, p. 126) - era “[...] difundir as luzes garantindo, em todos os povoados, o acesso aos rudimentos do saber que a modernidade considerava indispensáveis para afastar a ignorância”; isto é, aprender a ler, escrever e calcular. Tais conteúdos compunham a organização de currículo elementar a ser desenvolvido nas escolas primárias. Para Faria Filho (2003, p. 137), “Essa lei é contemporânea de um lento, mas paulatino, fortalecimento de uma perspectiva político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional que via na instrução umas das principais estratégias civilizatórias do povo”. Seu Art. 1º previa que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. De fato, algumas escolas foram fundadas nas províncias,

determinando um pequeno progresso imediato do ensino elementar, sobretudo caso se considere a situação de escassez de escolas antes da promulgação - por exemplo, Goiás tinha cinco escolas; Alagoas, uma; Amazonas e Minas Gerais, nenhuma.

Se essa Lei tem o mérito de introduzir a educação na esfera legal, então, a proposta do Ministro Couto Ferraz, de 1854, pode ser tomada como momento de organização administrativa da instrução pública e da uniformização do ensino. Sua reforma estruturou dois níveis - elementar e superior -, previu a preparação (formação) docente para o primário e compôs normas reguladoras do exercício da liberdade de lecionar, a exemplo da matrícula obrigatória para crianças cuja idade ia de 5 a 15 anos - desde que não fossem escravas (DELANEZE, 2007). Essa preocupação com a formação docente era relevante, porque talvez à escassez de escolas equivalesse a falta de professores formados no magistério. Segundo informam Lajolo; Zilberman (1999), a propósito do Colégio Pedro II,¹⁸ eram intelectuais e escritores renomados que assumiam as disciplinas.

De fato, a formação de professores foi questão polêmica e criticável no desenvolvimento do sistema educacional. Havia um “[...] quadro negativo, onde predominam desinteresse, despreparo e autoritarismo por parte dos professores” (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p. 139). Assim, não caberia falar em formação docente como atividade sólida do sistema educacional no início do século XIX - ainda que a necessidade de instâncias específicas para formar professores já existisse na França em 1760. Foi em 1835 que a demanda começou a ser suprida; nesse ano, surgiu a primeira escola normal, no Rio de Janeiro; depois viria a da Bahia, criada em 1836, porém aberta em 1842; e a de Minas Gerais, de 1840; a de São Paulo foi aberta em 1846 e fechada em 1867. Outras seriam criadas nos anos 70, como em Porto Alegre, 1870 e no Rio Grande do Norte, 1874. Em 1880, a de São Paulo foi reaberta, dessa vez com um curso de três anos e com seis cadeiras, cada qual ocupada por um formador (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999). Essa ampliação no tempo de formação

¹⁸ O Imperial Colégio Pedro II foi inaugurado em 1838; além da escola leiga, introduziu o ensino seriado, até então típico dos seminários. O latim predominava em toda a trajetória escolar do aluno, que se submetia a uma orientação humanista, pois a ênfase incidia nos estudos clássicos. Segundo Lajolo; Zilberman (1999), o Pedro II se transformou em modelo escolar, seguido, por exemplo, pelo Instituto Brasileiro, de Porto Alegre: criado em 1876, oferecia curso primário, secundário e artístico - o primário seguia um currículo centrado na leitura, caligrafia, ortografia, recitação, gramática, redação e aritmética. Cronistas citados por essas autoras ressaltaram a qualidade do colégio e a aparência das instalações.

docente é significativa, porque dá “pistas” de que a educação pública se firmava cada vez como questão-chave para o governo resolver.

Além dessa face do sistema educacional, outros componentes centrais começaram a despontar na reflexão de quem elaborava propostas para sanar o problema; aí se inclui a dimensão didático-pedagógica. Até, então, o que se pode chamar de métodos de ensino na educação imperial é passível de questionamento, sobretudo a “[...] precariedade e desleixo [...] definem os métodos de ensino [...]” segundo Lajolo; Zilberman (1999, p. 140), ao se referirem à percepção de cronistas que registraram a vida (escolar) no país no século XIX. Com base nesses dados, as outras afirmam a existência de uma prática pedagógico-escolar, fundada na avaliação da escrita dos alunos. No caso do Colégio Pedro II, a suposta precariedade dos métodos traduzia-se na falta de formação específica para a docência, porque talvez faltasse aos professores a preparação que a formação inicial atualmente oferece ao futuro professor.

A noção de educação escolar que reunia de vários elementos como tempo, espaço e instalações; currículo e métodos; professorado e sua formação, dentre outros, impôs-se com intensidade. Exemplo dessa presença mais forte está nos pareceres de Rui Barbosa para a reforma da educação, os quais denotam uma concepção mais abrangente de educação escolar. Com influência positivista,¹⁹ Rui Barbosa teve papel de relevância em toda a República. Conforme Azevedo (1976), este estadista abriu novas perspectivas à educação, estabelecendo as finalidades pedagógica, social e política a que deveria se orientar toda a estrutura do sistema e na qual deviam se concentrar as instituições escolares de todos os níveis, coordenadas e subordinadas a uma unidade fundamental de princípios. Rui Barbosa fundamentou seus pareceres em uma análise das deficiências do ensino na realidade brasileira, que se traduziam em um índice elevado de analfabetismo. Também fundamentou suas ideias

¹⁹ O positivismo influenciou algumas mudanças em outros setores 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” (CARVALHO, 1990, p. 41). No cenário educacional brasileiro, outros grupos procuraram demarcar seus espaços, contribuindo para o entendimento das relações de força presentes no contexto da educação. Um grupo era constituído pela alta hierarquia do clero católico; outro, por líderes civis liberais. No embate realizado por essas três instâncias representativas, configuraram-se as propostas liberais e conservadoras, responsáveis pela estruturação da política de educação adotada no país.

[...] no estudo da história das teorias e práticas educacionais das nações mais adiantadas, e ainda, nas contribuições teóricas dos mais eminentes educadores da época. Sua estratégia de reformador partiu de contundente desqualificação das escolas e das práticas vigentes para afirmação do novo (SOUZA, 2000, p. 79).

A proposta de Rui Barbosa compreendia quase todas as facetas da educação: a filosófica, a política, a administrativa, a didática, a psicológica etc., segundo Lourenço Filho (2001). Sua relevância foi tal que subsidiou a discussão da Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e Superior no império, que viria substituir a reforma Leôncio de Carvalho,²⁰ de 1879. Essa visão global da educação brasileira nas ideias de Rui Barbosa embasava-se nos princípios do positivismo do século XIX, que via a educação como dimensão-chave na sociedade. Ele acreditava que a mudança social - o progresso do homem e do país - supunha reformar a educação.

No dizer de Souza (2000), a proposta era favorável a um ensino primário obrigatório, gratuito e laico, a ser oferecido para alunos na faixa etária 7–14 anos. Além disso, Rui Barbosa propunha substituir a escola de primeiras letras, voltada ao passado, por uma escola primária de feição moderna, cujos métodos, programas e materiais didáticos a ser adotados seguiriam princípios positivistas em um ensino renovado e enciclopédico voltado ao progresso. No caso do ensino primário, a reforma tinha de instituir outra realidade educacional, em que, aos oito anos de duração, alinhava-se um dia letivo de seis horas, das quais quatro horas e meia seriam para atividades de classe. A educação nessa escola seria dividida em três graus: elementar, médio, cada um com dois anos, e superior; e sua organização curricular incluiria a educação física, intelectual e moral, em uma lógica que deveria ligar o corpo ao espírito e as leis da natureza à ciência como meio privilegiado para disciplinar o intelecto e a moral.

A essa visão subjazia uma tendência ao método intuitivo como algo central para reforma. O método intuitivo de ensino, segundo Faria Filho (2003), apoiava-se fundamentalmente na intuição e observação, à luz das tradições empiristas de entendimento dos processos de produção e elaboração mental dos conhecimentos. Rui Barbosa o traduziu como elemento central da reforma do ensino primário, materializado no manual *Primeiras lições de coisas*, de Norman Allison Calkins e divulgado por

²⁰ Ministro do Império, Carlos Leôncio de Carvalho foi professor da Faculdade de Direito de São Paulo que, com suas reformas de 1878 e 1879, não só modificou o ensino primário e secundário da Corte, mas também estabeleceu normas para o ensino secundário e superior em todo o país.

Pestalozzi. Este, segundo Resende (2002), as *lições de coisas* tinha como intuito desenvolver nas crianças as capacidades perceptivas, a habilidade de encontrar, para cada objeto, a palavra adequada, e, a concepção da realidade correspondente. Nesse caso, como organizador e agente de instrução, o professor passaria a observar e perceber mais seu aluno no processo de aprendizagem, em uma prática pedagógica embasada na compreensão do conhecimento humano em que as noções do espírito se originam na percepção da existência de sentidos; isto é, de que é possível conhecer as coisas que nos rodeiam, porque nossos sentidos ligam o objeto a ser conhecido ao sujeito que o conhece; e dessa ligação nasceriam as ideias.

Em seus *Pareceres* de 1883, considerados como projeto completo de reforma da educação brasileira, Rui Barbosa descreveu os problemas do ensino, as filosofias impregnadas e as reformulações necessárias. Sua importância para educação residia em seus princípios fundamentais para o ensino público: a liberdade de ensino, a obrigatoriedade escolar e a laicidade. A conceituação da educação nos *Pareceres* abrange ideias de que o ensino deveria ter bases científicas da Psicologia e da Biologia para a criança, de acordo com os estudos da época; ou seja, uma educação que permitia o homem evoluir e experimentar. A base filosófica de Rui Barbosa para o ensino primário, conforme Lourenço Filho (2001, p. 42), era de que a “[...] instrução não é simplesmente acumular conhecimento, mas cultivar as faculdades por onde os adquirimos e utilizamos a bem do nosso destino. [...] Conhecer é possuir a noção completa e o conhecimento perfeito da lei no mundo moral, como no da criação material”.

Os *Pareceres* de Rui Barbosa encerraram as iniciativas de Legislação Educacional no império. Mas as condições gerais da educação ainda eram desfavoráveis a quem não podia pagar pelo ensino privado. Como a instrução primária para todos, prescrita na Constituição, não se concretizou maciçamente, a educação continuou a ser privilégio da elite. Segundo Faria Filho (2003), no fim do império era reduzido o número de escolas régias ou de cadeiras públicas de primeiras letras.²¹ Mas esse estado

²¹ Funcionavam na casa do mestre ou da mestra — tinham vínculo com Estado, mas numa rede de escolarização doméstica; também havia estabelecimentos de ensino desvinculados do Estado que funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais de alunos, a exemplo de fazendeiros, que contratavam e pagavam o salário do professor. Constituíam uma unidade de ensino com um professor para dada disciplina, ou seja, escolas isoladas cujos professores, em geral, eram mal preparados para

de coisas não é de todo desolador. Mesmo que “[...] o modelo agro-exportador do ciclo do café com a oligarquia cafeeira no poder [...]” tenha se mantido após a mudança do sistema de governo, assim como se manteve uma “[...] população imensa de analfabetos” (XAVIER, 1994, p. 51) nos anos iniciais da recém-criada República, os pareceres de Rui Barbosa formaram uma base para estruturar e consolidar o ensino (seriado) da primeira República. Não por acaso, sua proposta seria articulada depois com a Reforma Benjamin Constant (1890–1892), que surgia ante a necessidade de expandir a educação no país afora em um contexto de transformações sociais, políticas e econômicas que tirariam a sustentação da sociedade escravagista.

Segundo Paiva (2003), o problema da difusão do ensino elementar começava a ter importância na vida do país como forma decisiva de fazê-lo o país progredir; e alguns fatores ajudaram a consolidar essa visão de educação, a exemplo da inserção do ideário liberalista, por intermédio dos filhos da elite que chegavam de seus estudos na Europa, e do progresso material, mediante a instalação de manufaturas.

1.4 Legislação Republicana: Reformas Educacionais (1889–1930)

Foi com esse cenário que teve de lidar o então ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos no governo provisório de Manoel Deodoro da Fonseca (1889–1891) Benjamin Constant. E sua primeira medida foi uma reforma da educação (1890), que prescreveu a liberdade, laicidade e gratuidade do ensino escolar. Como primeira medida legal dos republicanos em prol da educação, a reforma Benjamin Constant, de 1890, surgiu sob o signo da liberdade, laicidade e gratuidade do ensino. Pela primeira vez após a expulsão dos jesuítas o Brasil tinha uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino. O fundamental da reforma foi o ato de assumir um sistema de ideias fundadas no positivismo de Comte, a educação na ciência, em vez da tradição clássica. Isso significava inserir disciplinas científicas no currículo e consagrar a

desempenhar função, daí a prevalência do imprevisto, sobretudo graças à ausência de um currículo organizado — um conjunto de conteúdos ordenados e hierarquizados. As condições do espaço físico e materiais das escolas precárias: quase não havia edifícios escolares próprios do governo e faltavam mobiliários, utensílios, materiais didáticos e até salários para os docentes. A organização do ensino primário era diversificada no tocante a conteúdos e disciplinas, e um educador lecionava para alunos de níveis diferentes (SOUZA, 2008).

seriação. Além de leitura e escrita, aritmética, geografia e história, em especial do Brasil, o currículo incluiu noções concretas de ciências físicas e história natural.

Supostamente renovadora, essa reforma pretendia construir uma sistematização escolar cuja base era o sistema de ideias expresso pelo positivismo de Comte,²² tomado como fundamentação científica da educação em vez da tradição clássica, humanística, isto é, predominantemente literária. Além disso, a reforma organizou a instrução primária em dois ciclos: primeiro grau, para crianças de 7 a 13 anos de idade; e segundo grau, para crianças de 13 a 15. Mas a mudança central da reforma foi por fim à obrigatoriedade do ensino e a responsabilidade do Estado nacional.

A criação mais emblemática de Benjamin Constant foi o *Pedagogium*: única instituição, conforme Azevedo (1976, p. 124), “[...] destinada a servir de centro impulsor das reformas e melhoramento de que carecia a instrução nacional, e de centralizador de quanto pelo Brasil se fizesse em matéria de ensino público”. Sua finalidade primordial era manter um museu pedagógico que oferecesse conferências e cursos científicos sobre educação e promovesse exposições escolares anuais. Instituído-se, em agosto de 1895, um prédio para servir de escola primária - uma espécie de escola laboratório - onde seriam observados os regulamentos e programas adotados para a instrução; assim como onde haveria experimentação de métodos, modos e formas de ensino. Assim, organizava-se uma coleção de modelos para a educação concreta nas escolas públicas e a publicação de uma revista pedagógica.²³ Recorrendo ao intercâmbio constante de ideias e materiais com instituições estrangeiras e de outros países, o *Pedagogium* era o espaço a quem se interessasse pelo ensino, fosse ligado o público e/ou o privado.

²² Para Azevedo (1976), as ideias de Comte nas reformas do ensino (primário, secundário e normal) incluíam apenas as ciências da classificação positivista no plano de estudos. Buscava-se a mudança do ensino acadêmico por um currículo mais enciclopédico, com a inserção de disciplinas científicas e a consagração do ensino seriado. No ensino do primário, as disciplinas a ser apreendidas eram: leitura e escrita, ensino prático da língua portuguesa, aritmética, elemento de geografia e história, especialmente do Brasil; lições de coisas e noções concretas de ciências físicas e história natural; instrução moral e cívica.

²³ Segundo Gondra (1997), a *Revista Pedagógica* durou seis anos: começou a circular em 15/11/1890 - data sugestiva da comemoração do primeiro aniversário do regime republicano, e teve seu último número publicado em 15/6/1896, embora o periódico *Educação e Ensino*, tido como sucessor da revista, informe que a última edição fora publicada em janeiro de 97. Quanto ao *Pedagogium*, foi instituído em 1890, mas foi reestruturado e teve suas funções definidas em 1897, ao ser transferido para o Distrito Federal.

Segundo afirma Cartolano (1994, p. 157), a reforma Benjamin Constant “[...] tinha 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”. Em outros termos, previa o método pedagógico intuitivo, herdado da reforma Leôncio de Carvalho (1878–1879), que modificou o ensino primário e secundário da Corte. Outra medida importante daquela reforma foi o de estabelecer o fundo escolar para auxiliar a manutenção e desenvolvimento da instrução pública, que segundo Carvalho; Neto Gonçalves (2005), supunha escolas rurais, distritais e urbanas, cuja frequência mínima para funcionamento previa de 15, 20 e 25 alunos, respectivamente. O Art. 79 da reforma era restritivo: seria suspenso o ensino da escola onde a frequência semestral fosse inferior ao exigido pela lei.

Na maioria das vezes, tais escolas funcionavam na casa de professores, nas fazendas ou em locais improvisados, com espaços precários, cuja metodologia de ensino supunha um professor para alunos de diferentes graus em uma única sala de aula, ensinando cada um, individualmente. Faria Filho (2003) refere-se a tal ensino como instrução doméstica. Basbaum (1962) informa que os matriculados correspondiam a quase 12% da população em idade escolar; e tal realidade de matrícula permite aventar conforme Delaneze (2006), a ideia de que Benjamin Constant parecia não entender a restrição ao voto de analfabetos como a razão para criar escolas e reformar conteúdos e métodos escolares. Afinal, era a qualidade da educação que haveria de processar a redenção moral e social da sociedade. Logo, a instrução primária que chegasse a toda a população e seguisse um sistema nacional regulamentado tinha de ser vista como necessidade político-social premente porque era central ao projeto de civilizar a nação.

Contudo, a reforma Benjamin não conseguiu atingir o objetivo de escolarizar a população; o Brasil chegou ao século XX com índice alto de analfabetismo (mais de 70% da população). Para Seki; Machado (2008), tal índice justificava-se pelos ex-escravos e imigrantes que chegavam ao país em busca de trabalho. Não bastasse isso, pouco mudou o aparato educacional público herdado do período imperial: poucas escolas, ofertando poucas vagas e poucos professores qualificados. A escassez abria caminho à prosperidade da escolarização privada, reforçada pelo Decreto n. 981, de 1890, cujo Art. 71 previa que nos locais onde “[...] ainda faltarem escolas públicas de 1º grau, ou em que elas não bastem à grande população escolar poderão ser

subvencionadas as escolas particulares”. Isso sugere uma descentralização do ensino quer traduz um elitismo.

Nesse ínterim, Deodoro da Fonseca pediu uma assembléia constituinte para definir os rumos do país mediante uma nova Constituição, a ser fundada na tríade república–educação–cidadania como garantia da efetivação do regime republicano e de sua legitimidade internacional. De acordo com Silva (2010), para elaborar o anteprojeto da nova Carta Magna, Deodoro da Fonseca nomeou uma comissão especial; uma vez redigido, o anteprojeto sofreu mudanças e supressões, feitas por Rui Barbosa e pelo próprio Deodoro, em razão de percepções diferentes relativas às atribuições do Legislativo e do Executivo. Enquanto o chefe do governo provisório queria fortalecer o poder da União e lutava contra o excessivo federalismo, Rui Barbosa, os redatores do anteprojeto e a Constituinte defendiam mais liberdade aos estados. Com feição liberal,²⁴ a Constituição foi promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Com respeito a essa Carta Magna, os estados passaram criar suas leis.

A Constituição incidiu diretamente no sistema de ensino e coincidiu com um movimento pró-educação popular que ganhou relevo na sociedade. Porém, deu-se autonomia política e administrativa às províncias, retomando o ato adicional de 1834, que transferiu aos estados a responsabilidade pela educação primária, isentando a União de uma educação democrática e de traçar diretrizes à política de educação nacional. Assim, tanto a Carta Constitucional quanto a reforma Benjamin Constant se eximiram de legislar o ensino primário fora do município neutro do Rio de Janeiro, com base no Decreto nº 7, de 20 de novembro de 1889, cujo Artigo 17, em seu Parágrafo 2º, estabeleceu como competência dos governadores: “Providenciar sobre a instrução pública e os estabelecimentos próprios a promovê-la em todos os seus graus”.

Vieira (2007, p. 295) ressalta que a Constituição de 1891 teve mais “[...] dispositivos sobre educação do que o texto de 1824, mas ainda não chega a ser pródiga”. Se a de 1824 proporcionou a descentralização administrativa, quanto à criação

²⁴ De acordo com Souza (2007), os ideias liberais vêm do Liberalismo, fruto da Revolução Gloriosa de 1688 (século XVII), tendo John Locke como um dos pioneiros na proposição de um sistema de governo alternativo ao absolutismo monárquico, então predominante. O encontro do Brasil com a doutrina liberal só ocorreu no século XIX, tendo como pioneiro na divulgação das ideias liberais Hipólito da Costa (1774–1823), no Primeiro e Segundo Reinados. Outro pioneiro foi Silvestre Pinheiro Ferreira (1769–1846); nascido em Lisboa e diplomata do Estado português; vivendo na Europa, tomou contato com as discussões do liberalismo. A República tinha à frente um liberal de peso como Rui Barbosa (1849–1923). Dando forma à nova realidade brasileira, o liberalismo foi desprezado em favor do autoritarismo.

e ao provimento de estabelecimentos de ensino, a de 1891 se omitiu quanto à responsabilidade pelo ensino primário, pois delegou aos estados e municípios a competência para legislar e prover esse nível de ensino em suas localidades. Como afirma Cury (2002), reiterou-se um federalismo educacional com uma dualidade de ensino: de um lado, o sistema federativo integrado pelo ensino secundário e superior; de outro, os sistemas estaduais com todos os tipos e graus de escola. Para Azevedo (1976), se isso ajudou a educação se expandir nas regiões econômicas mais desenvolvidas, a exemplo de São Paulo; nas outras demais, a instrução pública seguiu as transformações profundas nas linhas de desenvolvimento tradicional, de feição colonial e imperial.

Assim como a Reforma Benjamin Constant, a nova Carta, marcada pela cisão entre Estado e Igreja, salientou a laicidade da educação ao prescrever, no Art. 72, Parágrafo 6º, que seria “[...] leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”; mais que isso, introduziu uma questão marcante na história (da educação) no país: “[...] a diferença entre católicos e liberais, questão que se aprofundará no curso da República” (VIEIRA, 2007, p. 295).

Assim, sob os auspícios da filosofia positivista, como a inscrição de “Ordem e Progresso” na Bandeira Nacional, a laicidade foi incorporada na educação pela instituição de um sistema de neutralidade escolar: se a escola pré-República caminhava à sombra do catolicismo - religião oficial no Império -, a educação republicana seguia por várias ordens religiosas; e isso, conforme Rocha (2004), evidenciava a ilustração brasileira, cujo movimento intelectual abrangeu, de 1870 a 1914, a mentalidade católica, a conservadora e a liberal cientificista, que permearam ideologicamente as reformas educacionais, fazendo prevalecer suas influências nos anos iniciais da Primeira República.

A segunda mudança educacional, fundada na Constituição de 1891, foi a Reforma Epitácio Pessoa, no governo de Campos Sales (1898–1902), que assumia a presidência no período de transição da “República da Espada” (1889–1894), alusão aos dois primeiros presidentes, Deodoro da Fonseca e Floriano Peixoto, que eram militares, para o início da “República Oligárquica” (1898–1930), referência a presidentes civis influenciados pelo setor agrário. Em 1900, a população brasileira era de 17.438.434 (Tabela 1), e 65,3% dos que tinham 15 anos de idade ou mais não sabiam ler nem escrever. Para Love (1975, p. 63) tais estatísticas apontam a política dos

coronéis como: “Os analfabetos não votavam [...]”, num país de analfabetos e com poucas escolas, era fácil manipular “[...] 6% da população [que] constituía o eleitorado”.

Oficializada em 1º de janeiro de 1901, pelo Decreto n. 3.890, a Reforma Eptácio Pessoa aproximou mais o governo federal dos estados para acompanhar as mudanças e a uniformização pretendida para a educação, a exemplo do ensino graduado,²⁵ introduzido com o surgimento do grupo escolar, em 1892, em São Paulo. Assim, em 1907, a instrução primária estava a cargo de um só professor em uma classe só para alunos em níveis distintos de adiantamento. À época havia 12.448 escolas primárias oficiais e particulares, segundo Basbaum (1962).

Contudo, conforme Vieira (2008), a Reforma Eptácio Pessoa não atendeu ao ensino primário, que só foi contemplado por iniciativas subsequentes. Até mesmo a criação do Código referido não contribuiu para ampliar o acesso da população à educação primária. Disso se deduz que a Reforma pouco contribuiu pouco para reduzir a taxa de analfabetismo no país, assim como as reformas anteriores.

Em 1911, foi promulgada a Reforma Rivadávia Corrêa,²⁶ a cargo do ministro da Justiça e Negócios Interiores, Hermes da Fonseca (1910–1914), para tentar mudar esta situação educacional. Surgia, em um contexto de nacionalismo forte, os ideais republicano-democráticos que traduziam o anseio de universalizar o ensino primário e ampliar as oportunidades educacionais para a população. Para isso, organizavam-se as “ligas”, cujos programas e cujas reivindicações, relativos à instrução pública e ao combate ao analfabetismo apontavam a necessidade de tornar obrigatório o ensino primário, isto é, a necessidade de que a União auxiliasse as unidades federadas a difundi-lo. Subjacente às “ligas” estava a constatação de que a falta de instrução era não só o inimigo maior do progresso, mas também uma forma de o poder vigente controlar a população. Em outros termos, era a conscientização de que só uma população instruída poderia aderir, sem reservas, ao programa revolucionário dos republicanos, que, uma vez no poder, iniciaram uma campanha de combate ao analfabetismo, visto por eles como “a vergonha nacional”.

²⁵ Conforme Saviani (2007), o modelo de escolas graduadas pressupunha uma progressividade de aprendizagem, isto é, os alunos passariam gradativamente da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série do ensino primário.

²⁶ Rivadávia da Cunha Corrêa (1866–1920), formado em Direito, era positivista, tendo ocupado muitos cargos eletivos. Foi deputado estadual e federal em vários mandatos, senador pelo Rio Grande do Sul, prefeito do Distrito Federal, ministro da Fazenda e ministro da pasta que se ocupava da Educação.

Foi nessas circunstâncias que o Decreto de 5 de abril, de 1911, oficializou a Lei Orgânica do Ensino. Para Rocha (2007, p.8) essa lei trouxe a desoficialização do ensino e veio com a ideologia do positivismo, “[...] aplicando-a implacavelmente como nem a República nos seus primórdios, assim, procedeu, a despeito da prevalência da concepção de ensino livre [...]”, que, segundo Cury (2009, p. 724), era tida como via de emancipação das consciências - pelo abolicionismo e republicanismo - em detrimento da “[...] passiva obediência às doutrinas dos mestres”. Nas palavras de Azevedo (1976, p. 628), o ensino livre não só subtraiu ao Estado a interferência na educação, mas também

[...] estatuiu o exame vestibular, suprimiu os diplomas e, promulgando a autonomia das Congregações, despojou o governo ao direito de se imiscuir na economia interna dos institutos superiores. Longe de a refrear, contribuiu essa reforma para acentuar a degradação a que descera o ensino secundário, quer sob o regime dos exames parcelados, quer sob a vigência dos exames de madureza, quer sob o sistema de equiparações.

Seguindo o princípio da liberdade individual, essa “desoficialização” prescrita pela reforma Rivadavia favoreceu a abertura de escolas de todos os tipos. Em outras palavras,

o ensino oficial, uniforme, do sistema de 1901 cede lugar, então, a um ensino livre, diversificado e flexível, a realizar-se em estabelecimentos autônomos. Mas, em franco desacordo com as condições do meio escolar brasileiro, as medidas desoficializadoras de 1911 provocam “grande balbúrdia na vida escolar”. (NAGLE, 2001, p. 145).

A legislação da instrução fora das vias escolares sugere o descompromisso do poder público com a educação e a supressão de qualquer fiscalização: à plena autonomia dada aos estados equivalia a falta de qualquer tipo de controle federal. Para Tavares (2002), houve involução do nascente sistema educacional, pois liberdade e autonomia totais aos estabelecimentos de ensino extinguiram a oficialidade da instrução. Como resultado, a Reforma reforçou a educação como privilégio, isto é, não alterou a situação do ensino primário, pois não se preocupou, de fato com esse nível. Esse descaso estatal com a educação primária trouxe consequências sérias, porque o índice de analfabetos era alto.

Em 1914, o mineiro Wenceslau Braz (1914–1918) assumiu a presidência da República, eleito pela política oligárquica; e com ele veio a reforma educacional Carlos Maximiliano. Oficializada em 18 de março de 1915, é tida como a reforma mais inteligente da primeira República. Seu governo coincidiu com o período da Primeira Guerra Mundial (1914–1918), na qual o Brasil entrou, após os alemães afundarem navios mercantes brasileiros no litoral francês. Segundo Azevedo (1976), o conflito ajudou a colocar as reformas educacionais no primeiro plano das preocupações sociais e políticas mais humanas, com uma vida melhor e com as restaurações humanas da paz. Para isso, a escola teria papel central. O debate público sobre a educação popular²⁷ teve relevância enorme nos rumos da sociedade brasileira; assim, outra vez a educação foi eleita como solução para os problemas do país, sobretudo a reconstrução da ordem social via educação em massas, pois o analfabetismo ainda era o mal que entravava o país. Conforme Schueller; Magaldi (2008), no pacto da Primeira Grande Guerra, a educação foi tomada como situação-problema central, como recurso mais importante para superar os males do país e passaporte ao progresso patente nos ideais republicanos.

Após a guerra, o Brasil teve seu primeiro surto de crescimento industrial, levando à urbanização, à proletarização das massas e à formação de classes médias (BARCELLOS, 2011). Tais eventos traduziram a entrada, de vez, do país na era moderna, isto é, a modernização do capitalismo dependente, em que segmentos e setores da sociedade se (re)acomodaram na participação e distribuição do poder. Mais que isso, tais eventos influenciaram a escolarização, a ponto de fazer cair sensivelmente o analfabetismo, visto que, na rigidez financeira imposta pela guerra, o governo buscou resolver os problemas do país pela via da educação. Exemplo disso foram a determinação de um conhecimento mínimo para a escola, seguindo o modelo europeu, a obrigatoriedade da seriação e o veto à realização de outras provas que não aquelas previstas no currículo da série que o aluno estivesse cursando.

Em 1925, surge a Lei Rocha Vaz: reforma concebida por João Luiz Alves, então ministro da Justiça e Negócios Interiores, sob os auspícios do presidente Artur Bernardes (1922–1926), cujo governo foi permeado por crises que conturbaram esse

²⁷ A educação popular eleita de novo é retomada no início da República, em 1890, como elemento propulsor e instrumento importante no projeto político de desenvolvimento da nação, articulando com o processo de evolução da sociedade nos avanços econômico, tecnológico, científico, social, moral e político para esse período da história (SOUZA, 1998).

momento da primeira República.²⁸ Se a reforma anterior avançou em alguns pontos, essa foi tida como reacionária, como “resistência conservadora”, pois retirou de vez a autonomia administrativa e didática concedida pela anterior. Oficializada pelo Decreto n. 16.782-A, de 13/1/1925, a Reforma João Luiz Alves, dentre outras providências, estabeleceu o concurso da União para difundir o ensino primário, ao qual dedicou um capítulo, e reformou o nível secundário e o superior, neste, equiparou os estudantes que tivessem condição legal de ingressar nas universidades; naquele, aplicou um regime de autonomia, mas não chegou à desoficialização completa, embora tenha eliminado privilégios escolares representados por pedidos de bacharel e certificados de exames ginasiais ou de preparatório conferidos pelo Ginásio Nacional.

Há quem veja pontos positivos nessa reforma. Paiva (2003), por exemplo, aponta a criação do Departamento de Educação, subordinado ao Ministério da Justiça; a mudança do Conselho Superior de Ensino para Conselho Nacional de Ensino, cujas atribuições mais amplas incluíam coordenar os empenhos nacionais pró-ensino em todos os níveis; e a autorização para a União colaborar com os estados a fim de difundir o ensino primário, a estes, cabia fornecer prédios escolares, residência docente e material escolar; àquela, pagar os professores e fiscalizar o funcionamento das escolas subvencionadas.

Todavia, por falta de orçamento, a Reforma não foi cumprida totalmente. O Congresso Nacional negou os recursos necessários para a instrução e, por ser conservador, não priorizou a área educacional nem outros setores da sociedade. A suposta razão para isso foi a crise econômica resultante da política de valorização do café empreendida pelo governo e agravada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929. A crise política e a insatisfação de setores da classe militar acompanharam esse processo de falência econômica generalizada, resultando na Revolução de 1930 e na

²⁸ O governo Bernardes foi marcado pela eclosão de movimentos armados que se uniram para lutar contra os males brasileiros: federalismo excessivo, analfabetismo, falta de ensino profissional, falta de patriotismo, anarquia, internacionalismo. No Rio de Janeiro, desencadeia-se o movimento militar do Forte de Copacabana, em 1922, seguido pelo levante na Vila Militar e na Escola Militar. Sucedidos pelas revoltas da Marinha e do Exército, acabaram por lograr o movimento conhecido como Tenentismo, deflagradas no Rio Grande Sul (1923) e em São Paulo (1924), que tinha sua raiz na formação do Exército Nacional com a finalidade de ampliar os órgãos do poder e estabelecia a finalidade de que o Exército não aceitasse a posição de passividade e submissão em que o regime procurava enclausurá-lo. Outra fonte de resistência foi a Coluna Prestes (1925–7): uma marcha pelo país realizada por políticos e militares brasileiros que combatiam o governo de Bernardes, defendiam o voto secreto e a obrigatoriedade do ensino primário para toda a população, dentre outros objetivos.

deposição de Washington Luís. Terminava, assim, a primeira República (1889–1930), que daria lugar à chamada Era Vargas (1930–1945).

Mesmo finda com uma reforma tida como involução, a década de 1920 foi profícua em iniciativas para consolidar um sistema educacional nacional sólido via legislação. Em consonância com as reformas citadas, anteriormente, as ações reformistas estaduais vieram “encorpar” a tentativa de solidificar tal sistema e dar mais qualidade à instrução pública, de modo a minimizar o problema do analfabetismo. Para isso, seus idealizadores recorreram a uma renovação das concepções de educação escolar, sobretudo das dimensões didática e pedagógicas, que vieram do ideário da escola nova, sobretudo.

1.5 Reformas Estaduais e Escola Nova

Essas ações em prol de mudanças educacionais incluem as reformas: Sampaio Dória, no estado de São Paulo (1920); Lourenço Filho, no Ceará (1922–1923); Anísio Teixeira, na Bahia (1924); José Augusto de Menezes, no Rio Grande do Norte (1925–1928); Lisímaco Costa, no Paraná (1927–1928); Francisco Campos, em Minas Gerais (1927); e Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (1927–1930). Segundo Paiva (2003), os intelectuais que as conceberam preocuparam-se com a remodelação do ensino para melhorar sua qualidade, defendendo uma educação norteada por princípios pedagógicos contemporâneos e uma administração eficaz; com isso, “prepararam o terreno” para o movimento do *Manifesto dos pioneiros da educação nova*,²⁹ de 1932. A essas reformas alinhou-se a fundação, em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), cuja atuação foi marcante em conferências nacionais para o debate sobre problemas da educação e a troca de experiências entre educadores. Tais ações se justificam, sobretudo, caso se considere que, em 1924, 48% das crianças em idade escolar estavam sem escola (BASBAUM, 1962).

²⁹ O *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, lançado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, criticava o sistema de educação vigente, em que o ensino primário e profissional era destinado à população, enquanto o secundário e superior eram destinados aos ricos; propunha-se a educação primária vinculada ao nível secundário e ao superior mais diversificado, com ênfase no ensino, na pesquisa e extensão; os princípios pedagógicos que deveriam nortear a educação seriam teoria escolanovista, de Dewey e outros (SAVIANI, 2007).

A intensificação da industrialização acelerou a urbanização e criou condições para formar uma nova classe social - o operariado - e estimular a mobilidade social com o aumento dos mercados de trabalho e consumidor. Mas o trabalho fabril exigia mão de obra apta, no mínimo, a ler instruções de uso do maquinário, por isso a educação escolar foi tomada como instrumento-chave para a inserção social, seja por educadores ou pela população que desejava participar desse processo.

Esse desejo traduziu-se em dois movimentos ideológicos: o “entusiasmo pela educação”, pró-expansão da escola primária ante o descompromisso do poder público com esse nível educacional; e o “otimismo pedagógico”, a favor de mudanças nas condições didático-pedagógicas. Conforme Basbaum (1962), tais movimentos expressavam ainda a luta contra o analfabetismo nos anos 1920, quando a taxa de analfabetos chegava a 80%. Tal percentual indicava que, em 1920, pouco fora feito para aplacar a grande vergonha do século e, assim, acelerar o processo civilizatório do país e assegurar, de vez, sua presença na era moderna. Como se pode ver até então, o nível educacional primário teve pouco destaque nas reformas; logo, o passo inicial na visão de quem militava, naqueles movimentos, era insistir na escola primária pública como meio mais democrático de alfabetizar a população e dar condições à continuidade dos estudos (afinal, havia preocupação com a qualidade e gratuidade dos níveis secundário e superior).

Ao desejo de mudar os modelos didáticos e pedagógicos subjaziam concepções da escola nova, bastantes difundidas pela Associação Brasileira Educação – ABE, de projeção nacional, e às quais Paiva (2003, p. 113) refere-se nestes termos:

[...] os avanços da psicologia no início do século [XX], com suas conseqüências sobre a pedagogia, começam a ecoar entre nós através das idéias da Escola Nova. Elas nos chegam inicialmente da Europa e, no final do período, começam a vir também dos Estados Unidos. Interessam-se muitos pelas novas idéias educativas e por sua aplicação em nossos sistemas educacionais; a excessiva ênfase colocada sobre essas questões de métodos e de administração.

Em tais movimentos também se nota um tipo de apelo para que, no processo de difundir maciçamente o ensino primário, os estados priorizassem a dimensão qualitativa antes da propagação quantitativa. Como havia desigualdades na riqueza regional, algumas unidades da federação investiram mais que outras na educação, o que resultou

em desuniformidade na formação do sistema educacional. Em outras palavras, o ensino primário não ficou isento de diversidade curricular nem de metodologias e didáticas pouco convergentes para a consolidação de uma política escolar com propósitos e objetivos unos; e isso mesmo sob influência de ideário uniforme - a escola nova. Ainda assim, o movimento escolanovista representou avanço para a reflexão sobre o sistema educacional, sobretudo no tratamento dado à educação como problema social e direito individual a ser estendido a todos os cidadãos, independentemente, de classe social. Esse direito pode ser entendido como uma escola pública, gratuita e leiga: a escola que os educadores viam como a ideal para atender a aspirações individuais e sociais: a escola contrária a imposições para orientá-la, seja religiosa ou política (RIBEIRO, 2003).

É provável que tais desigualdades tenham motivado, ainda mais, a reivindicação de medidas em prol da democratização do ensino e de que a União se responsabilizasse pela educação em todos os níveis, mediante uma política voltada a esse modelo ideal de escola. Tal reivindicação pode ser exemplificada pela Conferência Interestadual de Ensino Primário de 12 de outubro a 16 de novembro de 1921, no Rio de Janeiro, onde, representantes da sociedade, do Governo Federal e dos governos estaduais discutiram a obrigatoriedade da educação escolar e a nacionalização e homogeneização do ensino primário, bem como a subvenção deste pela União e sua manutenção pelo Estado. Nagle (2001, p. 138) detalha esse último tópico da pauta:

[...] subvenção da União para as escolas primárias e criação de escolas federais, onde foram necessárias; obrigação dos Estados de manterem as escolas existentes no momento e compromisso de elevarem as despesas com a instrução primária até, pelo menos, 10% da sua receita, reservando, também, para o fundo escolar, 2% dos seus saldos orçamentários; coordenação, por parte da União, dos esforços para combater o analfabetismo e sistematizar a educação nacional; fiscalização das escolas subvencionadas.

Esses dados foram expressos no relatório resultante do encontro. Mas os propósitos delineados ali para o ensino primário e o combate analfabetismo não se concretizaram na prática: não houve fomento ao desenvolvimento desse nível escolar nem a União contribuiu para extirpar a chaga do analfabetismo.

Nesse período conturbado, de domínio da tradição e de ideias preestabelecidas; também de reflexão, fecundidade e renovação, a educação caracterizou-se pela fragmentação do pensamento pedagógico, a princípio em uma dualidade de correntes, depois numa pluralidade e confusão de doutrinas. Mas, em novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde, cujo primeiro ministro - Francisco Campos - fez uma reforma na educação mineira incentivando a instrução pública e renovando programas da instrução primária e normal. Segundo Xavier (1990), esta foi a maior reforma educacional da história brasileira e a mais marcante, porque tomou a educação como processo de centralização do governo quando inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais. Sua reforma pode ser vista como síntese da proposta escolanovista; e sua influência foi tal que pôs seu mentor na condição de ministro, cargo que assumiu afirmando, segundo Azevedo (1976, p. 669), que “[...] sanear e educar o Brasil constituía ‘o primeiro dever de uma revolução que se fêz para libertar os brasileiros’ [...]”. Como se pode ver, Campos acreditava que formar cidadãos supunha mudar a sociedade e fazê-lo exigia reformar a educação.

À Guisa de Conclusão

Enfim, acredita-se que as tentativas de reformar a educação primária, na Primeira República, não só traduziram as necessidades da população, mas também representaram as exigências de uma sociedade de classe - média e operária - que buscava a escola não como formação para a cidadania, mas como forma de ascensão social: conseguir um mínimo de condições para trabalhar na fábrica. Ora, a maior parte da população trabalhadora estava no campo, onde desempenhar uma atividade profissional não supunha saber ler nem escrever, tampouco calcular. Não havia motivos para eleger a educação escolar como algo prioritário.

Não se pode duvidar de que estados com mais condições econômicas realizaram transformações, mas em geral, o esforço empreendido, na Primeira República, para ampliar as oportunidades de educação pública primária, não acompanhou o crescimento da população em idade escolar. De acordo com Nosella (2002, p. 46), de fato houve uma pretensão de democratizar a instrução primária; mas tal pretensão, “Para ser otimista [...] conseguiu uma vitória parcial mutilada [...]”; por um lado, “[...] foi

vitoriosa, porque universalizou [...] a idéia de uma rede ensino primário público, gratuito, laico, criando um sistema escolar, apropriado (escolas Normais, Grupo Escolares) [...]”; por outro, “[...] foi insuficiente e insensível ao mundo do trabalho. Por isso, qualifica-se está vitória de mutilada”. Dito de outro modo, as intenções da política educacional manifestadas na legislação reformista fez pouco pelo ensino primário; daí ter prevalecido a exclusão popular dessa modalidade de ensino, como prova disso o índice de analfabetismo ainda alto.

Com essas tentativas de melhorar a educação pública, as reformas procuraram contribuir para o desenvolvimento do país, pois o Brasil passava por mudanças sociais, política e econômica que resultariam na consolidação da cidadania, para qual era preciso educar o povo para que este pudesse exercê-la. Ainda assim, as propostas das reformas não convergiram para realidade da sociedade republicana, sobretudo caso se considerasse que a taxa de alfabetização era menos de 30% da população; em parte, talvez porque, em geral, a legislação consolidada até, então, tivesse priorizado a escola secundária e superior. Daí a necessidade de haver, como ação político-social, uma organização do ensino primário para toda a população e um sistema educacional nacional regulamentado que pudesse ser instrumento civilizador.

Com efeito, a educação visava formar o cidadão para a nascente sociedade republicana, de modo a conduzir o país a reformas que gerassem progresso e desenvolvimento. Conforme Nagle (2001), a educação na República poderia se tornar a instituição mais importante do sistema social, enquanto a instrução primária poderia se transformar no ponto focal de reflexão de educadores e homens públicos, pois a ela caberia levar a escolarização a toda população. Mais que isso, ela se tornou estratégia de luta na arena política, daí, ser um indício para interpretar a sociedade e seu projeto social (SOUZA, 1998). Pressupunha-se um sistema educacional mais ordenado, mantido pelo Estado, obrigatório e universalizado. Os republicanos viam a educação popular como propulsora do projeto político de desenvolvimento do país, associando-a com a evolução da sociedade, com o desenvolvimento econômico, científico, social, moral e político. Enfim, à instrução pública cabia formar intelectual e moralmente a população, daí, sua pertinência para o controle e a ordem sociais (SOUZA, 1998).

Nessa ótica, consolidar uma política educacional e uma escola gratuita na República passava pela “[...] difusão de valores republicanos e comprometida com a

construção e a consolidação do novo regime; é a escola da República e para a República” (SOUZA, 1998, p. 27). Assim, construir e consolidar tal política pressupunha “[...] difundir a escola primária para ‘redimir os analfabetos’ e criar base para o exercício da democracia e para recomposição do poder, que se tratasse de remodelar o sistema educacional para criar uma nova ordem econômico-social” (XAVIER, 1990, p. 65).

Para levar escolarização ao povo e cumprir a ordem econômico-social da economia de produção fabril, da cidadania e do progresso, surgem os grupos escolares como prática e representação que permitiriam à sociedade romper com o passado e projetar o futuro da República. Essa instituição vem selar, de vez, a institucionalização da escola primária como meio de formar o cidadão e elevar o país a condição de nação desenvolvida. A instituição do grupo escolar foi o ápice de um processo iniciado no século XIX, quando as discussões sobre métodos de ensino, a organização da classe, a necessidade de espaços e materiais específicos para realização da instrução na escola, a necessidade de formação docente, enfim, de estabelecimento do tempo foram vistas como elementos basilares da escolarização. Mas, ainda assim, o esforço do Estado não bastou para difundir maciçamente a escolarização, mesmo que tenha havido uma profusão, no Brasil e em Minas Gerais, de leis educacionais, reformas, na duração da primeira República. A seguir, discute-se como essa política legislativo-educacional manifestou-se em Minas Gerais, sobretudo as modificações no funcionamento dos grupos escolares entre 1906 e 1924.

2

Diretor de grupo escolar e inspetor de ensino na legislação educacional mineira

Os diretores são a alma desses estabelecimentos, depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo [...]. A inspecção que é alma do ensino, será realizada, não por funcionários indiferentes, mas por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada.

CARVALHO BRITO, 1906

Quando a República foi proclamada, Minas Gerais enfrentava uma crise econômica profunda, combinada com o peso de uma sociedade tradicionalista. Essa crise refletia-se na esfera da educação, como sugerem as palavras do então Presidente do Estado, Silviano Brandão (1898–1902): “[...] o ensino primario acha-se em completa decadência [...]”. Tal decadência manifestava-se:

- nas condições materiais das escolas - que “[...] em geral funccionam em predios que não são proprios, acanhados, sem as necessárias condições hygienicas, desprovidos quasi todos [sic] de mobília e material escolar convenientes”;
- na administração escolar - que não são “[...] inspeccionadas e às vezes nem mesmo são visitadas pelas auctoridades litterarias” (MINAS GERAIS, 1893, p. 18).

É provável que as constatações afirmadas pelo presidente advenham de dados como os descritos na Tabela 2, a seguir, divulgados em 1889 pela Assembleia Legislativa da Província Mineira. A Tabela mostra o contraste entre a matrícula e a frequência dos alunos, isto é, 51% de desistência e 5% de aprovação relativa aos frequentes.

Tabela 2 - Dados estatísticos fornecidos pela Secretaria da Inspeção Geral assignal seguinte resultados desse ramo de ensino publico

ALUNNOS	MATRÍCULA	FREQUÊNCIA	ALUNNOS PROMPTOS
Sexo masculino	28.418	18.525	1.174
Sexo feminino	15.168	7.836	855
Total	43.586	21.361	2.029

Fonte: MINAS GERAIS, Mensagem do vice-presidente da Província Dr. Barão de Camargos, 1889, p. 2.

Tais índices comprovam que a escola não atendia aos anseios da sociedade, sobretudo fins elementares como a leitura, a escrita e noções de matemática. No dizer de Faria Filho; Vago (2000, p. 34),

[...] no limiar de um novo século a baixa frequência que as escolas isoladas registravam atormentava o secretário do interior, Wenceslaw Braz Pereira Gomes, que lamentava, em 1899: “Escolas havia que tinha apenas 1, 2 e 3 alunos! Era recorrente a referencia à necessidade de superar “os gravos” inconvenientes produzidos por casas de escolas sem luz e sem ar, e pelos miseráveis assentos que ai estão espalhados por quase todas as escolas do estado”, que “não raro compromete o futuro de inúmeros alunos”, como escreve ele no ano seguinte”.

Muitas medidas ainda eram necessárias para tornar a educação pública em Minas Gerais um fator de progresso. A principal delas seria a redução das taxas de analfabetismo como queriam os republicanos, afinal, também na política educacional mineira do início do século XX reverberava o discurso da escolarização em massa. Há de se considerar, então, essas medidas para de verificar o que foi feito para mudar “[...] esse estado de cousas [...]”, conforme o presidente Brandão (1898). Ao se apresentar cada um desses aspectos, pode-se estar ciente de que estes não são estanques, de que um interfere na concretização do outro. Mais que isso, embora pareçam isolados, esses problemas se entrelaçam no discurso da Legislação Educacional, a exemplo da frequência com a inspeção escolar, das condições sanitárias do cotidiano da escola com

os prédios escolares, da conservação e manutenção com a presença de diretores e inspetores, e, assim por diante.

2.1 Grupo Escolar na Edificação da Educação Pública

Segundo Faria Filho; Vago (2000), a ideia de construir prédios próprios para resolver o problema de escolas inapropriadas e mal acabadas ganhou espaço para as discussões entre os agentes responsáveis pela instrução pública. Tais prédios teriam como modelo o chamado grupo escolar, cuja concepção dava relevo a estrutura arquitetônica, supostamente apropriada à prática da escolarização. Esta foi tomada como parâmetro para criar escolas públicas, difundindo-se por todo país como uma modernização da instituição escolar. Minas Gerais acompanhou essa modernização educacional e, a fez graças ao Inspetor de Ensino Estevam Oliveira, que instituiu o grupo escolar após conhecer esse modelo, em São Paulo, quando de uma visita técnica em 1902. Na ocasião, ele “[...] ficou deslumbrado com o espetáculo de *ordem, civismo, disciplina*, seriedade e competência que disse observar nas instituições de instrução primária da capital paulista” (FARIA FILHO, 2000, p. 27- grifo da pesquisadora).

Nos grupos escolares paulistas, Oliveira (1902) conheceu um modelo de ensino primário moderno, eficiente e organizado, que merecia ser reaplicado em Minas. Começava, neste momento, o processo de retirar da “decadência” a instrução pública primária, no estado, mediante a edificação de um lugar específico e apropriado à escolarização. Neste período, Oliveira (1902) argumentava que a criação dos grupos escolares e a organização de um trabalho, com base em uma compreensão pedagógico-administrativa, seriam instrumentos para promover mudanças, sobretudo porque poderiam criar uma cultura de instrução escolar, formação e profissionalização mediadora das relações entre cidadãos e sociedade.

De acordo, Faria Filho (1998, [n. p.]) nos primeiros anos do século passado, a escola mineira visava “[...] influenciar os ‘poderes constituídos’ e, neste movimento, constituir-se como um poder de influência sobre os ‘outros’, sobre aqueles que se localizam na periferia”. Com esse ideal de escola, Oliveira (1902) promoveu um ensino

organizado à luz do conhecimento de profissionais e especialistas, dos preceitos higienistas e da pedagogia moderna.³⁰ Assim, o estado mineiro, segundo Gatti Júnior *et al.*, (1997), mostrou-se favorável à concretização desse ideal. Como prova disso, as Atas da Assembleia Legislativa de 1891 registram, embora nas entrelinhas, uma associação das noções de democracia, civilidade e modernidade, voltada para a educação e formação de indivíduos. Tais registros referem-se ainda a uma educação pública e obrigatória bem como à moralização pública. Desse modo, a educação era patrocinada pelo estado e caberia a ela concretizar tais ideias. Para isso, seria necessária uma reforma, no ensino primário, que mudasse as dimensões administrativas e pedagógicas sob a orientação e o acompanhamento de profissionais técnicos e competentes, ou seja, seria preciso construir escolas e formar professores.

Tal reforma coube ao industrial e político João Pinheiro, que assumiu o governo em 7/9/1906, permanecendo até 25/10/1908. Esta foi formalizada pela Lei 434, de 28 de setembro de 1906. Com a proposta de reformar o ensino e recuperar as iniciativas de Oliveira, o governo João Pinheiro determinou, em 1906, “[...] a construção de espaços próprios para a educação escolar, a fim de reunir e de abrigar em um só prédio as escolas que estavam isoladas, provocando, então, o aparecimento das Escolas Agrupadas e dos ‘Grupos Escolares’” (FARIA FILHO, 2000, p. 37). Assim, surgia o grupo escolar mineiro e, com isso a possibilidade de sobrepor o ensino laico ao

³⁰ Conforme Oliveira (2008, p.3) um dos primeiros atos do pensamento moderno social foi o de “[...] buscar a abolição do conceito repressivo de homem cristão tradicional [...], ou seja, o conceito do homem fruto do pecado carnal, difundido pelo cristianismo, passou a ser questionado institucionalmente tão logo a racionalidade científico-burocrática se constituiu como modelo explicativo e de construção da realidade sociocultural moderna”. “[...] Nos séculos XVI, XVII e XVIII, a sociedade iniciaria os processos de mudanças culturais (científicas), sócio-econômicas e políticas significativas, que resultaram de rupturas com o absolutismo da Igreja católica e como o modo de produção e organização sócio-econômica agrário-feudal. O Pensamento Pedagógico Moderno foi sendo estruturado em um contexto de transformações sob diferentes dimensões da vida social. Estariam lançadas as primeiras idéias culturais e científicas que comporiam um conjunto de instituições desoficialização e de produção do conhecimento que nos acostumamos a compreender como estruturas do mundo moderno”. Como afirma Oliveira *apud* Sacristán (2008, p.5) “a educação é tida como ideal de progresso. Como utopia de modernidade cultural e material, a educação ganha discussão central em meio intelectual, cuja defesa pela escolarização das massas em bases da ciência era o mote para as sociedades modernas alcançarem a melhoria nas condições produtivas e de existência. Portanto, tornou-se uma perspectiva da sociedade entre os séculos XVII a XIX alcançar o ideal de universalização da educação como pressuposto de avanços nos conhecimentos técnico científicos, mas também no desenvolvimento tanto material quanto espiritual da humanidade. E por fim, de acordo com Oliveira (2008, p.11) a” “[...] pedagogia moderna caminhou com a idéia de uma nova escola que, por conseguinte, seria um laboratório da pedagogia ativa, uma contribuição do positivismo e do pragmatismo científico que tal dogma (corrente filosófica) preconizaria contra a doxa (popular). A “instrução pública” ou a ‘educação popular’ se convertem nos conceitos que farão referência a esta nova fase, já definitivamente consolidada, da escolaridade moderna”.

confessional e dar à razão, o lugar da fé nos bancos escolares, pois, de acordo com a legislação, seria abolida a instrução religiosa nas escolas públicas, assim como foram abolidos os subsídios estaduais aos seminários.

Segundo Araujo; Ribeiro; Souza (no prelo), a institucionalização jurídica do grupo escolar ocorreu com a Lei 439, de 28 de setembro de 1906, promulgada após a posse de João Pinheiro como presidente de Minas Gerais, em 7 de setembro de 1906. Ainda nesse ano, dois artigos dessa lei foram prescritos e merecem destaque: o Art. 1º: “Fica o Governo de Minas Geraes auctorizado a reformar o ensino primário e normal do Estado, de modo que a escola seja um instituto de educação intellectual, moral e physica”; Art. 3º: “O ensino primário, gratuito e obrigatório, será ministrado em: I - Escolas isoladas, II - Grupos escolares, III - Escolas-modelo annexas às escolas normaes” (MINAS GERAIS, Regulamento da Instrução Pública, 1906, p. 20-21).

Como instituição para suprir as necessidades de expansão da escola primária, os grupos escolares - símbolo da modernização e do progresso de Minas Gerais - substituíram a escola isolada, símbolo do “atraso”. Com a criação dessas escolas, Belo Horizonte tornou-se o “[...] centro irradiador desse movimento de conformação de uma nova cultura escolar” (FARIA FILHO, 2000, p. 32), representante máximo de práticas escolares exemplares a ser reproduzidas nas escolas primárias do estado. A cidade de Juiz de Fora foi o município designado para ter o primeiro grupo escolar (criado em 4 de fevereiro de 1907, via Decreto n. 1.886; o da capital veio um dia depois), talvez pelas seguintes medidas: da proximidade da capital federal - Rio de Janeiro -, da economia cafeeira forte e das iniciativas industriais levadas a cabo na região, tida como principal centro fabril do estado (YAZBECK, 2003).³¹

Presidente do Estado e republicano influente, João Pinheiro investiu na educação (escolar) como recurso civilizatório e como forma de fazer Minas Gerais progredir no

³¹ Pode-se afirmar que o primeiro decênio do século XX foi profícuo para a criação de grupos escolares no interior, o mesmo não se pode afirmar sobre o ritmo da expansão, pois a expansão dos grupos escolares mostrou-se célere no interior do estado. De fato, seguindo a tendência nacional, até 1915 foram criados grupos escolares em vários municípios, tais como: Ituiutaba (então Villa Platina), em 1908; Uberaba, em 1909; Araxá, em 1911; Uberlândia (então Uberabinha), em 1911; Patrocínio, em 1912; e Patos de Minas, em 1913 (ARAUJO; RIBEIRO; SOUZA, [no prelo]). Contudo, o segundo grupo escolar de Ituiutaba foi criado 30 anos depois, como explicitam Ribeiro; Silva (2003). Esse lapso de tempo suscita reflexão porque, se esse município tinha projeção o suficiente para ter um grupo escolar já em 1908, o que teria protelado tanto a criação do segundo? Isso sugere uma continuidade da carência de escolas públicas que marcou o período imperial, mesmo que tenha havido a consolidação da educação como questão-chave, a ponto de ser objeto de legislação e da reflexão de intelectuais como agente promotor do progresso.

ritmo de desenvolvimento da República Brasileira. Tal desenvolvimento em âmbito educacional, segundo Araujo (2007), supunha uma escola - o grupo escolar - concebida em um processo de escolarização que buscou racionalizar a educação formal.

No caso do professor e do aluno - sujeitos centrais da educação escolar ocupando posições distintas -, racionalizar previa estabelecer “[...] o ensino simultâneo a ser exercido pelo *professor*, porém com *alunos* homogêneos em oposição à heterogeneidade dos aprendizes que estruturava o ensino mútuo”; mais que isso, previa a instituição escolar “[...] como faculdade capaz de revelar o caminho metodológico para o ensino, para aprendizagem, anteriormente à emergência dos métodos ativos³² [...]” e como organização espacial distinta - “[...] edifícios arquitetonicamente expressivos, qualificados como *palácios* em Minas Gerais e em Goiás [...]”; previa ainda a “[...] centralidade da inspeção escolar e do seu papel fiscalizador e do andamento pedagógico-escolar” (ARAÚJO, 2007, p. 233–234).

Eis por que “[...] não é um exagero [...]” ressaltar a relevância de João Pinheiro na política e história educacional de Minas; ele “[...] soube apreender as forças republicanas em Minas Gerais em seu nascedouro bem como dinamizá-las [...]”; assim como “[...] manter a pulsação republicana, tecida a partir da instância governamental estadual, porém com ressonâncias locais e regionais expressivas” (ARAÚJO, 2007, p. 241). Essa perspectiva reformista de João Pinheiro, conforme Bomeny (1994), explicitava um projeto modernizador para educação. Subjacente a esse projeto, estava o binômio trabalho educação, isto é, a convicção de que esforço e dedicação ao trabalho podem resultar em ascensão social e aprimoramento pessoal convicção fundada, talvez, em sua origem humilde e em sua educação que, no início, fora custeada por um irmão, e, mais tarde por um tio.

³² Conforme Heymans (2006), o método ativo surge no final do século XIX e início do século XX e tem como característica comum: o princípio da atividade, consubstanciado na idéia de “escola ativa”. Sua configuração firma-se em uma corrente de pensamento desenvolvida para recuperar a participação do sujeito no processo cognitivo e social como sujeito ativo. Explorando aspectos da escola ativa, teriam sido preconizados por Rousseau, assim, destaca a bondade inata da natureza infantil e a necessidade da criança se desenvolver livremente para conquistar autonomia e independência sem as restrições dos adultos. Na organização da escola, tinha como referência o princípio da atividade e do trabalho que se expressou, no início do século XX, no campo do liberalismo e do socialismo. Já o educador norte-americano John Dewey (1859-1952) defendeu a idéia da “atividade” na escola ao debater contra a pedagogia da “escola tradicional”. Assim, suas teorias influenciaram, em âmbito internacional, a grande maioria dos movimentos de renovação da escola no início do século XX.

João Pinheiro não perde a crença no sucesso da ligação entre instrução e progresso tomando o seu próprio trajeto como exemplo: “[...] amo a luta com vertigem. Gosto das dificuldades que desafiam a minha atividade. Sou fanático dos grandes obstáculos que exigem as forças supremas; o imprevisto me deslumbra e a necessidade das grandes ocasiões me fascina” (BOMENY, 1994, p. 145).

Mais que isso, na proposta de Ensino Primário e Normal de João Pinheiro, os professores estariam mais submetidos ao controle dos inspetores escolares. Assim, nesse tempo de fiscalização escolar, o poder intraescolar constituiu uma hierarquia centralizadora que passou a regular as relações internas - às vezes tensas - na administração da escola pública. Essa hierarquia pressupôs, sobretudo, a figura do diretor de escola e do inspetor de ensino.

2.2 O Diretor e Inspetor na Administração da Escola Pública

A função do diretor aparece na Legislação da Instrução Pública Mineira no Decreto n. 1.960, de 30 de setembro de 1906, Art. 24: cada grupo escolar teria “[...] um diretor incumbido de sua superintendencia administrativa e technica, que será especificada em regimento especial”; já o Art. 26 estabeleceu que seria da competência do diretor “[...] fiscalizar e disciplinar os alumnos, os professores e todos os funcionarios que servirem sob sua direcção, solicitando do inspector escolar as providencias necessarias, que esse por sua vez pedirá ao governo quando fora da sua alçada” (MINAS GERAIS, Decreto n.1.960, 1906, p. 159). Além de fiscalizar discentes e docentes, o diretor tinha como função responder pela administração do grupo escolar, pagar as contas da escola, demitir e contratar funcionários, por exemplo, e, ainda, responder pelas funções pedagógicas. Se o trabalho docente, nessa época, era controlado por instrumentos como o diário de lições ou diário de classe (FIG. 1), o trabalho da direção escolar e da inspeção do ensino se submetia à fiscalização administrativa e técnica do Secretario do Interior.³³

³³ Como exemplo dessa fiscalização, há de se considerar o que relata Rocha (2008, p. 45) em um estudo sobre a direção no Grupo Escolar de Sabará no período (1907–1916): “[...] a diretora Maria José dos Santos Cintra demonstrava preocupação ao explicitar constantemente, em seus relatórios enviados à Secretaria do Interior o seu empenho em colocar em prática o Programa de Ensino [relativo à reforma

Mez de Fevereiro de 1914

Justificação de faltas dos alumnos do 1.º anno regidos por A. Vilella

Nomes	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
35 Antonio M. Ribeiro	m	m																													
36 Octavio Frattari	m																														
37 Augusto J. de Oliveira	58	33	33																												
38 Manoel Messias	58	33	33																												
39 Americo V. de Paula	58	33	33																												
40 Jose J. de Oliveira	58	33	33																												
41 Waldomiro Meunier	58	33	33																												
42 Maria V. de Andrade	58	33	33																												
43 Presciliano D. Pereira	58	33	33																												
44 Hermínia Rosa	58	33	33																												
45 Heidebrando Lambert	58	33	33																												
46 Jeronyma Alexandrina	58	33	33																												
47 Marianna Silveira	58	33	33																												
48 Jeronyma da Costa	58	33	33																												
49 João Antonio de Gouvea	58	33	33																												
50 Antonio P. da Silva	58	33	33																												

FIGURA 1 – Organização de um diário (rascunho) da Professora Alzira Alves Vilella em 1914, de acordo com as normas estabelecidas pelo regulamento a respeito do trabalho docente no Grupo Escolar de Villa Platina.

Fonte: RIBEIRO; SILVA, 2003, p. 110.

A legislação prescrevia que o cargo de diretor da escola e/ou da instrução pública caberia apenas aos homens desempenhar esta função, supostamente mais aptos ao papel de controlar as atividades da escola. Segundo Souza (1998, p. 80)

[...] o cargo de diretor, facultado a profissionais do sexo masculino, em sua maioria, reforçava, outrossim, as desigualdades na relação de gênero estabelecidas no universo social mais amplo. Exceção deve ser destacada às diretoras das escolas-modelos, como Marcia Browne, Maria Guilhermina Loureiro de Andrade e Eliza de Andrade Macedo. O privilegio de cargos superiores de instrução pública ao gênero masculino, no Estado de São Paulo — direção e inspeção —, pode ser visto como uma reserva de mercado no qual os professores normalistas podia contar com os melhores salários e prestígio social.

João Pinheiro]”. Como exemplo, pode-se considerar um trecho de um relatório apresentado pela diretora em 1912, referente ao ano escolar 1911: “Tenho enviado esforços no empenho de pôr em prática o que o actual código de ensino primário do Estado enfeixa em suas complexas disposições, e, na medida de minhas forças, algo tenho conseguido de animador. Quanto mais sólidos resultados não haja obtido, um ahi se patenteia — o crescente amor das crianças pelo grupo, bem como o vivo interesse que demonstram pela instrução” (MINAS GERAIS, 1912 *apud* ROCHA, 2008, p. 45). Tendo em vista a fiscalização da Secretaria do Interior, nessa passagem podemos entrever, mais que uma preocupação com cumprimento do programa de ensino, indícios da dificuldade em implementar a reforma e seu programa de ensino; prova disso é que, na ausência de resultados sólidos e objetivos, vale o amor dos discentes pelo grupo escolar.

Esta constatação levou DemArtini & Antunes (1993) a cunharem a expressão “magistério primário: profissão feminina, carreira masculina”.³⁴

Assim, na constituição do estado moderno brasileiro, as formas culturais impregnavam o cotidiano escolar em relação ao gênero, uma vez que o cargo de diretor detinha a confiança estatal e a credibilidade do sexo masculino. Souza (1998, p. 80) explica que a maioria dos relatórios dos diretores expressava agradecimento ao governo pela concessão do cargo:

Sobre a sua nomeação, afirmavam o diretor Benedito Américo Brasileiro do Grupo Escolar de Lorena: “Conseqüentemente seja-me, pois, permitindo em primeiro lugar manifestar-vos ainda uma vez, o meu profundo reconhecimento, pelas inequívocas provas de apreço e atenção com que em tendes honrado. E posso segura-vos que, na posição que me colocou a escolha Exmo. Governo, ocupar-me-ei seriamente dos interesses do ensino procurado assim a vossa expectativa”.

Esse agradecimento dá o tom do prestígio que o diretor tinha na sociedade. Mais que isso, deixa entrever que, na hierarquia funcional da escola, os salários maiores eram destinados aos cargos administrativos ocupados por homens, salvo raras exceções. Conforme Souza (1998, p. 80) “[...] os diretores tinham clareza do poder que o cargo lhes conferia e, sobre essa autoridade, exerciam suas atividades de coordenação e de fiscalização de ensino”. O relato de um diretor (do Grupo Escolar do Brás João Pinto e Silva) de 1889, citado por Souza (1998, p. 81), faz referência a essa posição hierárquica:

Sumamente honrado com a confiança do governo do meu Estado Natal, aceitei penhoradíssimo o cargo para o qual fui convidado e dele tomei posse no dia 04 de março do corrente ano perante o ilustrado Inspetor Geral do Ensino Público Dr. Mário Bucão e o digno inspetor Escolar Prof. Emilio Mário de Arantes, até então organizador e diretor em comissão daquele estabelecimento de ensino. Nessa ocasião tive o ensejo ao professorado do grupo, manifestando-lhe claro e

³⁴ Segundo Ribeiro; Silva (2003), o Grupo Escolar Villa Platina, do município de Ituiutaba (MG), criado em 1908, foi dirigido inicialmente, por Benedito Chagas Leite - antigo professor do Colégio Santo Antônio - indicado ao cargo mediante negociação com a prefeitura, que o condicionou à cessão do prédio do colégio. Naquele momento, a efetivação desse profissional cabia ao Poder Executivo estadual, indicativo de um traço até agora indelével da cultura política no país: o apadrinhamento na ocupação de cargos, isto é, o domínio da tradição, da personalidade no preenchimento de cargos. Embora em um caso transitório, em que esse grupo foi dirigido por mulheres entre o primeiro e o segundo mandato da direção, todavia somente 27 mulheres assumiriam efetivamente a direção.

fracamente, muito embora na linguagem desataviada e rude que me é peculiar, qual o meu modo de encarar a posição hierárquica em que benevolência do governo acabava de me colocar. Fiz-lhe então sentir que na minha qualidade de diretor o meu único ideal, meu principal objetivo era o seguinte: - elevar, engrandecer a instituição a mim confiada e que, para tal “desideratum”, esperava encontrar sempre o apoio e os esforços de todos aqueles que constituíam o seu pessoal docente.

A expressão do diretor, acima apresentada, expõe com clareza o sentimento de honra e gratidão ao governo estadual por estar no cargo que lhe foi confiado, cujas funções ele - o diretor - idealizava cumprir com responsabilidade e competência, convergindo simbolicamente para os ideais da República.

As atribuições do diretor estabelecidas pela legislação foram ampliadas pelo Decreto n. 3.191/1911, a seguir:

Art. 73 – [...] atribuições dos directores dos grupos

2. Fazer annualmente a matricula e classificação dos alumnos, e designar a cada professor uma classe e a sala em que deva funcionar durante o anno; 3. Abrir e encerrar o livro de ponto, à entrada; 4. Percorrer durante o dia todas as classes, fiscalizando o ensino e a disciplina e dando as providencias que se fizerem necessárias; 5. Observar, em particular, aos professores, as irregularidades de ensino e disciplina, verificadas nas suas classes ou fora dellas; 6. Substituir, na regencia da classe, a um dos professores, durante o dia ou somente nas horas da ausencia deste; 7. Ter em dia e em boa guarda a escripturação e correspondencia escolares, remetendo á Secretaria do Interior, até o dia 5 de cada mez, o boletim mensal e, até 10 dias depois de findo cada semestre, o *mappa semestral* dos trabalhos escolares e mais papeis exigidos pelo regulamento; 8. Entender-se por escripto ou pessoalmente com as auctoridades escolares locais, ou com os paes e tutores sobre a matricula e frequencia de alumnos; 9. Organizar um “boletim diário” de occurrencias do estabelecimento, onde se mencionarão o numero de alumnos faltosos, a falha dos professores, visitas de auctoridades e particulares, casos de indisciplina e tudo mais digno de nota, que ocorrer durante os trabalhos. O “ponto diário” de cada professor fornecerá as notas com relação a cada uma das classes; 10. Tomar medidas urgentes e providencias não previstas no regulamento, no caso de occurrencias extraordinarias, dando de tudo conta ás auctoridades escolares, e, si necessario, ao Secretario do Interior; 11. Submeter a exame, no fim do anno lectivo, os alumnos do quarto anno; 12. Attestar o exercicio dos professores; 13. Deferir juramento ou compromisso e dar posse aos professores e empregados do grupo; 14. Nomear professores substitutos, até 30 dias; 15. Impor penas disciplinares; 16. Fazer observar o programma e o horario; 17. Inspeccionar a frequencia dos alumnos e dos professores; 18. Velar pela disciplina do grupo e asseio do predio; cuidar da hygiene e saude dos alumnos; 19. Elaborar e remetter ao Secretario do Interior um relatório annual sobre o

movimento do grupo, mencionando nelle todas as occurrences que se derem durante o anno lectivo; 20. Abrir, numerar e encerrar os livros de escripturação do grupo; 21. Velar pela boa guarda e conservação do edificio, moveis e objectos escolares; 22. Velar pela estricte observancia das leis e regulamentos (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 187–189).

Vale ressaltar ainda, que o cargo do diretor fazia mediação entre escola e governo estadual, pois cabia a este profissional responder, imediatamente, pelos problemas e pelas questões internas do grupo escolar. Seu papel era central no que se refere à estrutura hierárquica e burocrática, dinamizada por funções como: matricular alunos, distribuindo-os por docentes e salas; fiscalizar o ensino e a disciplina do estabelecimento, corrigindo o que se fizesse necessário; entender-se com autoridades escolares locais, com pais e tutores, sobre matrícula e frequência de alunos; organizar a folha de pagamento dos funcionários; encaminhar ao governo o expediente dos professores; vistar os boletins escolares de aproveitamento, frequência e comportamento dos alunos, elaborados pelos professores e destinados aos pais e tutores; providenciar o pagamento dos funcionários; lavrar os termos de posse dos nomeados, comunicando ao Secretário do Interior a data respectiva e os dados sobre licenças mediante relatório de ocorrências no grupo.

Na organização desse regimento, o diretor era o elemento fundamental do grupo escolar, pois estava presente todo o tempo, tornando-se um representante local do governo, com a finalidade de transformar as salas de aulas que constituíam o grupo, em uma instituição de ensino.

Essas atribuições, conforme Guimarães (2007, p. 202) davam ao diretor uma função centralizadora:

[...] a atuação junto aos alunos, pais, professores, inspetores e governo mineiro, pela diversidade de afazeres e responsabilidade, pode-se considerar que o perfil de uma escola dependia, em grande parte, de postura gestora empreendida pelo ocupante desse cargo, da maneira que pensava e agia, juntos aos elementos da comunidade escolar e da própria cidade onde a instituição se inseria.

Nessa visão, ao conhecimento didático-pedagógico, presumível no diretor, agrupava-se o conhecimento da política educacional e dos saberes técnico-administrativos. De acordo com Leão (1945, p. 167), o diretor

[...] não deixa de ser educador, mas sua ação amplia-se. É então o coordenador de todas as peças da máquina que dirige, o líder de seus companheiros de trabalho, o galvanizador de uma comunhão de esforços e de ações em prol da obra educacional da comunidade.

Na dimensão pedagógica, cabia ao diretor não só observar as atividades realizadas pelos alunos e professores, mas também analisar e julgar métodos e processos aplicados na apreciação dos resultados obtidos a fim de orientar e conduzir todo processo escolar rumo à construção do futuro cidadão. Ao diretor cabia, ainda, pensar a política educacional no que se refere às diretrizes e, em linhas gerais, colocar em prática a proposta educacional do governo. O diretor era autoridade por excelência na escola, porém “[...] manda em virtude de uma lei que lhe dá esse direito e, também, porque mandar é uma das competências inerentes ao seu cargo” (RIBEIRO, 1986, p. 137).

O Decreto n. 6.655, de 19/8/1924, atribuiu 32 funções aos diretores de grupos escolares. Oito delas eram iguais às do Decreto n. 3.191; 12 foram modificadas:

- no primeiro Parágrafo do Art. 76, após a palavra “alumnos” acrescentou-se a frase “podendo alterar esta durante o anno, quando fôr conveniente ao ensino” e suprimida a frase “durante o anno”;
- no sexto Parágrafo, houve alteração total do anterior: “Substituir nos grupos de mais de seis cadeiras, na falta de adjunctos, os professores ausentes, quando a ausencia não exceder de tres dias”;
- no Parágrafo 10, a palavra “urgente” foi substituída por “de momento” e a frase “no caso de occurrencias extraordinarias, dando de tudo conta ás”, foi trocada por “nos casos de graves e urgentes, communicando-as”;
- no Parágrafo 11, a expressão “do quarto anno” foi substituída por “constantes das listas organizadas pelos professores”;
- no Parágrafo 12, após a palavra professores, foi adicionada a expressão “e do pessoal administrativo”;
- no Parágrafo 15, após a palavra “disciplinares”, foi acrescentada a expressão “de sua alçada”;
- no Parágrafo 16, a palavra “Inspeccionar” foi substituída por “fiscalizar”;

- no Parágrafo 18, houve total modificação do anterior: “Zelar pelo asseio do predio, pela hygiene e saude dos alumnos”;
- no Parágrafo 19, a expressão “ao Secretario do Interior” foi trocada por “Director da instrucção”; e após a palavra “annual”, acrescentou-se a palavra “circumstanciado”; e, após a expressão “do grupo”, toda a frase foi suprimida;
- no Parágrafo 21, após a palavra “escolares”, acrescentou-se “respondendo pecuniariamente pelos danos os consequentes de sua negligencia” ;
- no Parágrafo 22, houve mudança total do anterior: “Observar e fazer observar rigorosamente as leis e regulamentos referentes ao ensino”.

Os outros dez Artigos acrescentados à referida Lei em relação às atribuições foram os seguintes:

23. manter a disciplina escolar, com auxilio de um ou mais professores por elle designados, e do porteiro; 24. Visar as portarias de licença e communicar á Directoria da Instrucção as datas em que tenha aquella começado e terminado; si o funcionario se utilizou de todo o tempo concedido, e, bem assim, quaesquer outras occurrencias, relativas ao caso, que reclamem medidas extraordinarias; 25. Participar á mesma Directoria as interrupções de exercício dos professores e funcionarios administrativos, sujeitos á sua direção, sem licença da auctoridade competente, e por prazo que importe em abandono do cargo; 26. Reunir, depois de consultada a Directoria da Instrucção, o 4.º ao 3.º anno, desde que a classe assim composta não fique com mais de quarenta e cinco alumnos; 27. Copiar os termos de visitas, ou conferil-os, entregando, logo em seguida, a copia ao inspector regional; 28. Conceder licença sem vencimentos e justificar as faltas dos números dos funcionarios de ensino; 29. Communicar á auctoridade sanitaria os casos de moléstia infecciosa, verificados em alumnos matriculados; 30. Ordenar que se façam, trimestralmente, em cada classe, as provas escriptas das materias basicas, afim de verificar o aproveitamento dos alumnos; 31. Inventariar em livro proprio o material escolar sob sua guarda e responsabilidade, e escripturar as despesas auctorizadas, bem como as quotas pecunarias destinadas á compra de expediente e utensílios de hygiene; 32. Reger, nos grupos de menos de seis cadeiras, uma das mesmas ensino (MINAS GERAIS, Decreto n.6655, 1924, p. 235–236).

Algumas dessas atribuições cabiam anteriormente aos inspetores, por exemplo: inventariar e verificar os livros de escrituração; fiscalizar e disciplinar os alunos e, ainda, acompanhar a frequência e a licença dos professores e demais funcionários da instituição de ensino. Por essas atribuições, à “[...] direção cabia a mesma atribuição

dada ao inspetor, em nível micro” (GONÇALVES, 2006, p. 77).³⁵ Além disso, mais que fiscalizador, o diretor era autoridade escolar incumbida não só de organizar o funcionamento das aulas e o programa de ensino, mas também da administração de recursos humanos, como frequência, licença e substituição dos professores e do porteiro.

O Relatório do Secretário Carvalho Brito, a seguir, reitera a importância dos diretores naquele contexto escolar:

O êxito dos grupos escolares depende, em regra, da sua direção. Os diretores são a alma desses estabelecimentos, depende de sua boa vontade, de seus esforços, de sua competência, de seu patriotismo, a divisão regular dos trabalhos escolares, a fiscalização permanente, a uniformidade na execução dos programas, o estímulo ao professores e alunos, a ordem, a disciplina e a higiene, sem o que não realizam os grupos escolares os intentos de sua vocação (MINAS GERAIS, 1908, p.37).

Como “alma do estabelecimento de ensino”, segundo prescrição do Art. 73 do Decreto n. 3.191, de 1911, e do Art. 74 do Decreto n. 6.655, 1924, os diretores deviam “Comparecer ao estabelecimento quinze minutos, pelos menos, antes da hora de começarem os trabalhos escolares” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3.191, 1911, p.187, Decreto n. 6655, 1924, p. 234). Comparecer supunha, chegar mais cedo para organizar administrativa e pedagogicamente o grupo escolar para acolher os alunos. Vago (2009, p. 117–118) dá o tom da cobrança, relativa ao horário do diretor, ao transcrever uma carta³⁶ de um pai de aluno reclamando do diretor do grupo escolar de Carangola (MG),

³⁵ Um relatório sobre o movimento do Grupo Escolar de Uberaba (MG) expõe como as atribuições do diretor obedeciam ao Regulamento Geral da Instrução Pública então vigente: “As aulas funcionarem regularmente nos 208 dias lectivos do anno. Não houve feriado extraordinario. Observou-se com escrupulo, nos dous turnos, o que dispõe o Reglamenteo quanto aos trabalhos nos institutos de ensino publico primario. O ensino, directamente fiscalizado por mim, foi ministrado de accordo com o programma em todas as classes. Tenho a satisfação de informar a V. Excia, que os professores do estabelecimento, cuja nominata consta dos boletins mensaes que enviei à Secretaria, deram aos alumnos, durante todo o anno, o bom exemplo de assiduidade aos trabalhos escolares. À professora dona Marcilieta Campos foi pelo Sr. Dr. inspector escolar municipal concedida uma licença de trinta dias, para tratamento de saude. Exerceu a funcção de substituta da professora licenciada a normalista Maria Glorista Campos. O sr. Bento Rodrigues Gomes deixou de exercer o cargo de porteiro deste estabelecimento desde 1 de março do corrente anno, conforme communiquei a V. Excia., por offício datado de 14 do referido mez. Até a presente data não providenciou a Secretaria sobre o provimento definitivo do cargo a que me refiro, cuja funcções foram exercidas, provisoriamente e a meu convite, pelo sr. Florencio Terra, de 1 de março a 30 de novembro últimos. Exerceu durante o anno o cargo de servente a senhora dona Maria Eulalia de Moura (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Direção de grupo escolar: Pasta SI 3681, p. III – V, 1916).

³⁶ “Ilmo. Sr. Venho a presenca de V. Sa. para representar a V.Sa. os desmandos do Grupo Escolar daqui desta cidade. O director chega sempre ao Grupo duas horas depois das profeçoras e alega de ser doente para chegar assim tarde, embora apesar de morar numa casa mesmo juntinha do grupo. Si acontecesse

José Francisco Lopes Nunes, em 4 de junho de 1912. Na carta, faz o seguinte questionamento: se o diretor não estava cumprindo o horário no grupo escolar, no início das atividades, como poderia resolver os problemas da instituição? Mais importante, é que o pai procurou diretamente o secretário para informá-lo da situação do diretor e das circunstâncias em que a escola se encontrava. O caso, porém, não sofreu outros desdobramentos e foi arquivado pelo diretor de Instrução.

Como o dever de cumprir o horário previsto, nas obrigações do cargo para o qual fora nomeado, o diretor, visto como representante do governo no município, tinha ainda que cumprir outros deveres, como aponta o Art. 363 do Decreto n. 6.655, de 1924, impôs mais deveres:

1.º Proceder, perante a auctoridade escolar local, ao inventario a que se refere o Art. 203 — Do mobiliario e material constantes dos Artigos anteriores, a direcção de cada estabelecimento fará, sempre que fôr mudada, com a presença da auctoridade escolar local, um inventario minucioso, descrevendo o estado de conservação dos mesmos, e do predio, quando de propriedade publica. Paragrapho unico. Este inventario será lançado em livro proprio, e delle se enviará copia, *visada* pela mesma auctoridade, á Directoria da Instrucção; 2.º Lançar no livro respectivo nota do material que lhe fôr novamente fornecido; 3.º Conservar o predio e o material escolares, pelos quaes responderá na fórmula do Art. 211. Os professores, directores de grupos e mais funcionarios do ensino, a quem competirem a guarda e a conservação do mobiliario e material escolares, são por elles responsaveis civil, criminal e administrativamente. Paragrapho unico. Não poderão, sob qualquer pretexto, cedel-o por emprestimo, bem como o predio, nem delles utilizar-se para fins extranhos ao ensino, sob as mesmas responsabilidades. 4.º Distribuir mensalmente aos paes

adoecer qualquer profeçor ou uma profeçora elle vai in veis de substituir elle, manda buscar outro ou outra para dar a aula no logar daquelle que faltou ou que adoessêo. Sempre tenho ouvido falar o Dotor Olindo Pimentel quando esta converçando com os outros dotores que o derector de um grupo é sempre obrigado a chegarao menos meia hora ou dois quartos antes dos profeçores i que é obrigado de sobrestituir o profeçor que falta i u que adoesse. A minha filha mais velha é que me conta tudo o que se passa lá porque ella é muito ativa. Verdade seja dita que elle é mesmo doente, porem eu penço que si é tizico ou si tem uma perna só não deve ser o derector do grupo escolar daqui. Penço eu que o dotor Olindo Pimentel é que devia de estar naquella colocação. O dotor Olimpio homtem estava conversando no [ilegível] com o dotor Josias o dotor Gonsaga e o Coronel [ilegível] e todos concordaram que o logar era a propósito para o dotor Olindo, mas que a politica ezigia era o pernetta mesmo. Eu é que não entendo nada disso e sou quase alarfabetico, porem sou de opinião delles, porque o dotor Olindo já foi derector no estado de São Paulo e despois elle veio para aqui com muito bôa fama de bom dentista e de electricidade. O Sr. Lopes esse quer é só andar no engraçamento dos políticos daqui e não cuida no grupo e os prejudicados somos nós pobres que temos que por lá os filhos para aprender lá. elle quer só fica socegado em caça com a muié delle e com a filhinha e escrever Artigos e mais Artigos para ser publicados no jornal que o dotor jozias edita aqui nesta cidade. Os meninos não estão aprendendo é nada e os antigos que eu conhesso aqui estão dizendo que os meninos aprendiam mais era no tempo que o sr. Clodoneo, maes que os puliticos contrários provaram que elle era imoral como derector do grupo Afinal eu quero é que V.sa. tome providencia para o andamento regular do ençino e do derector e dos profeçores para a educação dos filhos dos pobres. Saudações afetuosas, José Matheus Teixeira de Oliveira” (VAGO, 2009, p. 117-118).

ou responsáveis o boletim de frequência, aproveitamento e procedimento dos alunos; 5.º Comunicar ao Director da Instrução, no boletim mensal, o numero de visitas feitas á escola pelas auctoridades escolares, ou a falta daquellas; 6.º Remetter á Directoria da Instrução, devidamente visados pela auctoridade escolar competente: a) dentro de quinze dias após o encerramento da matricula, uma cópia desta; b) até o dia cinco de cada mez, um boletim, do qual conste o numero de alumnos matriculados e frequência durante o mez antecedente; c) dentro de quinze dias, depois de findo o semestre, o mappa de frequência e uma relação dos alumnos infrequentes; d) dentro de dez dias, depois de terminados os exames da escola, uma copia da acta respectiva; 7.º Celebrar, no dia 19 de novembro, a festa da bandeira e, no dia 21 de setembro, o da Arvore (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 305–306).

Em um relatório das atividades do Grupo Escolar de Uberaba, endereçado ao Secretário de Estado dos Negócios do Interior de Minas Gerais, perceber-se que há uma certa preocupação com o cumprimento da incumbência de preservar e zelar do prédio escolar e do mobiliário; além disso, observa-se o receio de sanções legais pelo descumprimento dessa preservação, pois o relatório informa sobre a reposição de mobiliário que havia desaparecido:

O interior do predio e o seu mobiliario se encontram bem conservados. Duas peças, de cuja falta se ressentia o mobiliario, foram feitas no corrente anno pelos alumnos do Curso Technicos; uma caixa de madeira envernizada para a Bandeira e um armario pequeno para a pharmacia escolar (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Direção de grupo escolar: Pasta SI 3681, p. V, 1916).

Outro dado importante que constata do relatório é a menção feita à Bandeira, apontando para a formação de um espírito republicano e para o culto a esse símbolo da República. Em sua atuação no grupo escolar, o diretor influenciava o corpo docente, administrativo e operacional e, sobretudo, discente, que deveria aprender a amar a pátria sob os auspícios da escola. O respeito à simbologia daquela sociedade mostra a tentativa de se formar cidadãos republicanos.

Segundo Schueler; Magaldi (2008, p. 45), a escola pública primária propagou amplamente “[...] mensagens de caráter moralizante e cívico [...], por meio de formas diversas, como presença de símbolos patrióticos no dia-a-dia e nas situações festivas”. Nagle (2001, p. 64) reitera essa afirmação ao dizer que “[...] as primeiras manifestações nacionalistas aparecem, de maneira mais sistemática e mais influenciadora, no campo da educação escolar”. Nesse domínio, pretendia-se mostrar a imagem do país advinda

de um sentimentalismo fundado no amor à pátria no nacionalismo e na preocupação com a formação de um cidadão republicano. Outra passagem do relatório citado reforça o espírito patriótico pelo viés educacional, isto é, pela relevância que tinha a solenidade comemorativa de datas cívicas no espaço escolar, garantido o cumprimento do regulamento:

O Grupo Escolar comemorou, por meio de festas organizadas com caracter educativo, as datas nacionaes de 21 de abril, 7 de setembro de 19 de novembro. Ao ensejo da comemoração da data de 7 de setembro, realizamos a festa da arvore, de accordo com as instrucções expedidas pela Secretaria do Interior (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Direção de grupo escolar: Pasta SI 3681, p. V, 1916).

Esse envolvimento da escola com a causa republicana - seus símbolos, seus marcos cronológicos etc. - supunha um diretor convicto dessa causa, isto é, aquele que deveria cumprir sua função com amor à pátria. Nesse caso, pode-se supor que o cargo era de confiança e confiável a poucos cidadãos, ou seja, o titular devia sair do grupo que tivesse formação normal ou do grupo de cidadãos interessados na educação.³⁷ Por isso, talvez, tenha sido determinado que o ocupante a ser nomeado para o cargo de diretor deveria apresentar todos os requisitos constantes no Decreto n. 3.191, de 1911, a seguir:

Art. 69 – Os directores dos grupos são funcçionarios de confiança do governo; serão nomeados livremente pelo Presidente do Estado; tomarão posse e prestarão compromisso perante o Secretario do Interior, e communicarão o exercício á Secretaria. Art. 70 – Para as nomeações de directores de grupos serão preferidos: a) os professores normalistas das escolas urbanas, mantidas no exercício do cargo as actuaes directoras. b) os cidadãos notaveis por serviços prestados á instrucção (MINAS GERAIS, Decreto N.3191, 1911, p. 187).

O Art. 72 do Decreto n. 6.655, de 19/8/1924, prescreveu que a nomeação deveria considerar o merecimento:

³⁷ Vieira (2011, p. 101) exemplifica a nomeação prescrita pelo regulamento de 1911, indicando, para dirigir um grupo escolar de Mariana (MG), um cidadão que supostamente prestava serviços à educação na cidade. Este era personagem de renome naquela sociedade, todavia não era um professor de carreira, afinal: “Ser Diretor do Grupo Escolar era não só um cargo de prestígio, como também conferia centralidade administrativa. [...] José Ignácio, além de diretor do único do Grupo Escolar foi vereador da Câmara Municipal e um dos principais farmacêutico da cidade”.

Em cada grupo escolar haverá um director, nomeado dentre os professores públicos ou particulares, de reconhecido merecimento, e demissível a juízo do Governo. Paragrapho único. Na falta de professores, será nomeado qualquer cidadão, maior de 21 annos, que apresentar os seguintes documentos: a) folha corrida; b) attestado de aptidão pedagogica e pratica profissional, dado pelo director do estabelecimento de ensino que lhe fôr designado pelo Secretario do Interior para um estagio de 30 a 90 dias (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 234).

Ainda sobre a indicação do diretor, esta passou a se fundamentar nos seguintes critérios: ser professor da rede pública ou particular e ter merecimento.³⁸ O mérito parecia prevalecer, também, nos casos de demissão do diretor. O Art. 72 do Decreto de 1911 previa que: “Os directores de grupos, quando dispensados do cargo, terão direito a ser providos; independente do concurso, em qualquer escola vaga” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 187). Ao invés de punição pela exoneração, por exemplo, não poder trabalhar em outra escola, a perda do cargo garantia o direito a outro cargo.

O Decreto de 1924 apontou as seguintes razões para exoneração:

Art. 378. Os funcionarios do ensino poderão ser exonerados a pedido, por conveniencia do ensino, a juízo do Governo, ou a bem do serviço publico. Art. 379. Serão exonerados a pedido os que o requerem. Art. 380. Serão motivos para exoneração por conveniencia do ensino: a) a falta de preparo profissional ou inaptidão pedagógica; b) o abandono injustificavel do cargo; c) os constantes do Arts. 521, paragrapho unico, 526, 528, 532, paragrapho unico, e 535, doCodigo Disciplinar. Art. 381. Serão exonerados a bem do serviço publico: 1.º os funcionarios condemnados por sentença definitiva, em juízo criminal, a pena que acarrete a de perda do emprego, com ou sem inhabilitação para exercer outro, ou os que o forem pelos crimes previstos nos números. 2.º aos que tiverem sido condemnados por crime de falsidade, estellionato, ou qualquer outro considerado infamante e 4.º aos que tiverem sido condemnados por crimes contra a independencia, integridade e dignidade da Patria do Art.9. deste regulamento; 2.º os que praticarem actos contrarios á moral e aos bons costumes (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 309–310).

³⁸ O critério mérito parece não excluir a possibilidade de que a nomeação fosse influenciada, também, pelas relações sociais do candidato estabelecidas em sua formação. Segundo Hamdan (2007), a nomeação de Firmino Costa, para ser diretor de grupo escolar em Lavras (MG), supunha a amizade deste com o secretario Carvalho Brito, que deu ao educador grande visibilidade na instauração dos grupos escolares no estado. Esse autor não questiona o mérito do diretor - cujas atividades educacionais mostram sua aptidão; mas não descarta a importância de sua rede de sociabilidades.

Como se vê, esses Artigos priorizaram normas de conduta para o diretor, pois era interesse do governo manter a ordem e a disciplina nas instituições públicas de ensino, daí a exigência de postura ilibada. O Art. 381 é enfático no que se refere as ações que levariam à exoneração do diretor, como sua inaptidão, condenação por crimes e ausência da moral e dos bons costumes (da sociedade republicana). Com efeito, no início da República, os positivistas queriam reformar a sociedade segundo “[...] uma nova hegemonia política e social, através de um novo conteúdo, em que a formação da moral e do caráter deveriam ser ensinadas” (SILVA, 2004, p. 12). Diferentemente dos decretos anteriores (1906 e 1911), o Decreto de 1924 tratou, também, da remoção do diretor de grupo escolar. O Art. 369 prescreveu que “Os directores de grupos escolares poderão ser livremente removidos por conveniência do ensino a juízo do governo” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 308). Todavia, a lei não explicita como poderia ser o processo de remoção; isso fica claro em uma carta do ex-diretor Francisco Mello Franco, transcrita por Guimarães (2007, p. 203):

[...] trouxe-nos ontem as suas despedidas o Sr. Francisco Mello Franco, ex-diretor do grupo local. O ilustre educador, sendo atingido pela nova lei que incompatibiliza a função de diretores em grupo onde existam parentes professores, foi removido [...] O nosso grupo escolar considerado um dos melhores de Minas pelo seu perfeito funcionamento, deve-o ao abnegado educador [...] lastimamos ser a instrução primaria do nosso municipio privada de sua colaboração.

O trecho acima mostra que o diretor foi removido porque tinha parentes atuando na escola como professores; e a legislação, supostamente, vetava isso, porque o Decreto de 1924 não aponta justificativas para remover um certo diretor de um grupo escolar. Isso possibilita tal interpretação, não apontada por Guimarães (2007).

Segundo o Art. 370 do Decreto de 1924, uma vez removido o diretor para um novo cargo, suas funções

[...] cessarão imediatamente após a remoção, tendo os mesmos o prazo de trinta dias para assumirem o exercício do novo cargo, salvo si aquella se fizer de um estabelecimento para outro na mesma localidade. § 1.º Este prazo poderá ser prorrogado por mais trinta dias, si o requererem, provando legitimo impedimento. § 2.º O primeiro prazo será contado da data em que fôr publicado, no órgão official, o acto da remoção (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 308).

Ainda sobre a mobilidade do cargo de diretor, o Art. 377 previa que a remoção poderia ser para além da região domiciliar do diretor removido, o que suscitava preocupação com a sua manutenção bem como de sua família: “Os directores [...] terão direito a passes nas estradas de ferro, para si e pessoa de sua família, ou a uma ajuda de custo, arbitrada pelo Secretario do Interior, no caso do respectivo transporte haver de ser feito por outro meio” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 309). Conforme o Art. 373, a remoção poderia ocorrer [...] em qualquer época do anno [...] a juízo do Governo” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 309). Essa condição mostra que não havia critério nem conduta para uma remoção, uma vez que era permitido ao governo transferir o diretor para outra instituição, sempre que houvesse divergência pessoal ou política deste profissional com professores, alunos, pais, inspetores e demais funcionários da instituição ou autoridades locais. Esse Artigo previa ainda que quando houvesse interesse do diretor em pedir remoção para outro estabelecimento, este deveria aguardar até segunda ordem, pois as remoções pedidas poderiam somente “[...] ser requeridas e levadas a effeito na vigencia das férias escolares” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 309).

O cumprimento de todas as atribuições prescritas ao cargo de diretor pela legislação era acompanhado por outro profissional, ou seja, o inspetor acompanharia as determinações para escolarização, segundo os interesses do governo. Havia inspetores de escolas municipais e distritais, a serem nomeados pelo presidente do estado. O cargo de inspetor incluía as seguintes funções: visitar as escolas públicas e particulares para verificar se os professores cumpriam seus deveres; fornecer materiais didáticos e vestuário para alunos pobres; informar sobre a frequência discente e a população escolar da localidade. Já no caso de escolas particulares, a ação do inspetor limitava-se a verificar as condições de funcionamento das escolas subvencionadas e a propor a subvenção para aqueles que a merecessem. Esse profissional surge no Serviço de Inspeção Escolar Mineiro com a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1835; e sua nomeação cabia apenas ao governo, que controlava a criação, nomeação e remoção de cadeiras e professores.

Conforme Nascimento (2007, p. 77),

Art. 29 desta Lei conferia às Províncias o direito de designar, pelo menos, um Delegado para cada comarca. O Art. 30 da mesma Lei especificava a sua função: nomear visitantes, suspender professores, nomear substitutos, autorizar funcionamento das aulas. As atividades dos Delegados eram prejudicadas pela dificuldade dos transportes e extensão das circunscrições; com isso, a inspeção escolar tornava-se assistemática e descontinua.

Deduz-se dessa passagem que as condições de locomoção do inspetor e as distâncias que ele deveria percorrer supunham uma atuação incipiente e irregular, dificultando, assim, o seu trabalho de acompanhar o desenvolvimento da instrução pública.

Conforme Mourão (1962), o primeiro governo republicano mineiro - Afonso Pena (1892) - fez mudanças importantes e promoveu inovações profundas no sistema de inspeção, como a fiscalização escolar que passou a ser feita por um órgão local - o Conselho Escolar Municipal. Isso era mais vantajoso, porque a fiscalização sob o comando do município poderia dar mais eficiência às ações. Com base no Artigo 32 da Lei 41, de 3 de agosto de 1892, ao Conselho Escolar cabia:

§ 1.º A inspecção das escolas no districto escolar da séde do municipio, creadas, mantidas ou subvencionadas pelo Estado, e as particulares; § 2.º A organização da estatística das escolas publicas e particulares e mais estabelecimentos de ensino situados nos municípios, devendo remetter annualmente o respectivo mappa ao Secretario do Estado; § 3.º Velar pela fiel observancia da lei e regulamentos da instrucção publica, especialmente pela execução das medidas relativas ao ensino obrigatório; § 4.º Proceder no districto escolar da séde do municipio, e mandar proceder nos outros districtos do municipio, ao recenseamento da população escolar, publica-lo, receber reclamações sobre elle e decidil-as dentro do prazo de quinze dias; § 5.º Tomar conhecimento das escusas dos reponsaveis pelo ensino das crianças que estiverem isentas da frequencia obrigatória, ex-vi do disposto no Artigo 55; § 6.º Formar uma caixa municipal,³⁹

³⁹ Segundo Gouvêa; Bahiense (2009), embora a caixa escolar tenha sido planejada para manter a frequência de alunos carentes, não se pode afirmar que tenham sido, de fato, desenvolvidas e determinantes da manutenção dos alunos tidos como pobres. Sobre sua obrigatoriedade, eis o que diz Vago (2002, p. 160): “Em 1912, o Secretario do Interior, Delfim Moreira, cita um trecho do relatório de 1906, no ano da Reforma de João Pinheiro, dando conta de que ‘entre os meios apontados para provocar o movimento das escolas, estão as Caixas Escolares, que devem ser creadas em todos municípios, destinados a ajudar a infância desvalida a frequentar as escolas primarias’”. Após isso, o próprio Delfim (1912, p.42) acrescenta que “as caixas escolares são destinadas as estimular e facilitar a frequencia das escolas pelas recompensas ou prêmios concedidos ao alumnos assiduos e pelos socorros prestados aos indigentes”. Como podemos deduzir, as caixas escolares eram usadas para “estimular” e “facilitar” a frequência discente em forma de recompensa e prêmio; o que ia além do desenvolvimento da criança, pois aludiam ao behaviorismo, ou seja, ao comportamentalismo, teoria psicológica emergente que afirmava ser possível “moldar” o indivíduo pelo condicionamento de seus comportamentos — o homem é visto como organismo que responde a estímulos provenientes do meio exterior de uma forma mais ou

por meio de subscrição promovia entre os municipaes, para, com seu producto, auxiliar os meninos pobres, fornecendo-lhes o que fôr preciso para poderem frequentar as escolas; § 7.º Representar ao poder competente sobre as necessidades materiaes das escolas, solicitando para esse fim os fundos necessários para as despesas a fazer; § 8.º Fornecer papel, pennas, livros e vestuario aos meninos pobres, applicando para esse fim os fundos da caixa municipal ou que pelo Estado ou municipio forem fornecidos; § 9.º Indicar ao poder competente as escolas particulares que merecerem ser subvencionadas, informando minuciosamente sobre as habilidades seus professores, frequencia de alumnos e numero dos approvados nas materias de ensino obrigatorio nos exames do anno lectivo precedente; § 10. Prestar ao governo ou ao inspector escolar as informações que forem exigidas, em relação aos professores e às escolas do municipio. § 11. Certificar e attestar, a requerimento dos professores do municipio, e informar seus requerimentos sobre licenças e remoções, relativamente á veracidade dos motivos justificativos que allegarem. § 12. Propor ao governo medidas convenientes a bem do ensino local, e bem assim a criação de novas cadeiras, e a suspensão do ensino nas que não tiverem frequencia legal e sua restauração, acompanhando as pronuncias documentos que as justifiquem; § 13. Julgar as causas de falhas de alumnos, de confirmidade com Art. 80; § 14. Nomear três cidadãos conceituados que acompanham o conselho districtal nas localidade onde a eleição não haja sido feita. Indicando qual delles será o presidente (MINAS GERAIS, 1892, p. 48–49).

Os membros desse Conselho Escolar Municipal seriam eleitos juntamente com os vereadores, haveria, ainda, nomeação de cidadãos para compor o Conselho, uma vez que, de acordo com Torres (1980, p. 1.432) a este cabia estabelecer “a fiscalização do ensino público pelo povo”.

Segundo Veiga (1999), os poderes atribuídos à função de inspetor ambulante mudaram entre 1882 e 1900. Aos poucos, os inspetores vão deixando de ser fiscalizadores da frequência e elaboradores de mapas estatísticos para serem intérpretes e juizes da atuação de docentes e discentes. Contudo, havia uma certa cobrança por inspeção, como se lê em mensagem do presidente de Minas Gerais, Francisco Salles (1902–1906). Para ele, também era visível a decadência da educação pública: se faltavam “[...] predios propios onde funccionem as escolas em condições hygienicas, providos de mobília e material escolar conveniente [...]”; também faltavam à “[...] maior parte dos professores falta o preparo necessário, a educação pedagogica, o estimulo, e,

menos automática. Assim, o aluno tenderia a se tornar um ser moldável e passivo; e ao professor caberia definir os resultados obtidos pelos “estímulos” e pelas “recompensas” para adequá-los aos resultados previstos.

enfim, a inspecção de ensino” (MINAS GERAIS, Mensagem de Presidente, 1903, p. 30).

Essa decadência reiterava a necessidade de reformar profundamente o Ensino Primário, e um elemento essencial seria, então, a fiscalização real da escola. Assim, a inspeção escolar foi construída como base da educação pelos políticos mineiros. Como prova disso, o Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais, de 1906, previa que a inspeção, “[...] alma do ensino, será realizada, não por funcionários indiferentes, mas por pessoal técnico, susceptível de apaixonar-se pela causa que lhe vai ser confiada” (MINAS GERAIS, 1906, p. 8). Assim, a inspeção escolar projetava-se para além do papel de fiscalizar o ensino escolar, isto é, rompia com esse passado para constituir uma nova identidade.

Desse modo, a função importante da inspeção, na direção e administração escolar, foi revista no Decreto n. 1.960, de 30 de setembro de 1906 - Art. 183 que previa o seguinte: “A inspecção de ensino destina-se a conhecer as causas que influem sobre a instrução do povo, mediante a observação attenta das escolas, da sociedade e do territorio do Estado e a favorecer o seu progresso, agindo sobre o professor, no meio social e as auctoridades. (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 182). Assim, pode-se compreender que, o papel do inspetor deveria ir além dos muros da escola, pois dele se esperava um conhecimento social, regional e estadual, a fim de atuar e contribuir para o desenvolvimento social da comunidade a que pertencia a escola. Cabia, então, ao inspetor ser um representante entre escola e governo.⁴⁰

⁴⁰ Relatório técnico de visita feita ao Grupo Escolar de Lavras, cujo diretor era Firmino Costa, que dá uma dimensão dessa função de inspetor: “Este Grupo, como V. Exa. sabe, acha-se excelentemente instalado em novo, vasto e apropriado edifício, para esse fim doado ao estado pela municipalidade de Lavras e nele funcionam oito escolas, sendo cinco para o sexo masculino e três para o feminino. A matrícula ascende a 427 alunos e a frequência diária - em média - tem sido de 280, fato bastante auspicioso, atendendo-se a que esta localidade conta outros estabelecimentos de ensino primário, todos com frequência regular. É agradabilíssima a impressão recebida pelo visitante neste Grupo, que não só faz honra a cidade de Lavras, centro de grande cultivo intelectual, senão ao estado bem como ao seu patriótico governo, ao qual cabe a glória de haver reerguido tão alto o ensino público em Minas, fato este devido assim à justeza da nova organização, como ainda ao acerto na escolha do pessoal incumbido de sua direção. Isto é o que se nota aqui, como em outras localidades dotadas já de estabelecimentos congêneres, entregues a pessoal apto e devotado à causa da instrução. Em Lavras, justo é que o registre, ao zeloso e esforçado diretor do Grupo sr. Firmino Costa cabe a glória de ser o criador previdente e carinhoso de tal estabelecimento, que vai atingindo vitória e eficazmente os elevados fins a que se destina. O asseio, a ordem, a regularidade e a disciplina notadas no Grupo são irrepreensíveis. O programa de ensino tem tido amplo e eficaz desenvolvimento por parte dos docentes e é bastante apreciável o aproveitamento dos discentes, em cujos rostos se nota um ar agradável de saúde e bem-estar. A par do ensino das matérias letivas vão os alunos recebendo proveitosos ensinamentos práticos de Artes e ofícios, em oficinas comodamente instaladas em um compartimento lateral ao Grupo, dirigidas por

Além de determinar a frequência regular dos alunos, ao inspetor competia organizar a estrutura e administração do ensino, sobretudo a separação entre meninos e meninas (o ensino destinado ao sexo masculino previa aulas de cultivo da terra; ao sexo feminino, prendas domésticas, em especial a costura). Isso era uma das maneiras de engrandecer o grupo escolar como formador do cidadão intelectual, o qual deveria agradecer ao governo. Conforme essa regulamentação, a inspeção de ensino e a direção do grupo escolar “[...] pertencem ao Presidente do Estado, que as exercerá por intermedio do Secretario do Interior, e este pelas auctoridades escolares creadas em lei” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 182). Até então, a legislação mineira ainda não previa quem assumiria os cargos de diretor de grupo escolar; a designação ficava a cargo do Secretario do Interior.

Acredita-se que, para uma atuação mais eficaz na instrução pública mineira, o Art. 185 dividiu o sistema de inspeção de ensino em: “[...] administrativo e technico. § 1.º A inspecção administrativa será exercida, permanentemente, pelos inspectores escolares municipaes e districtaes e, extraordinariamente, pelos inspectores technicos ambulantes. § 2.º A inspecção technica será exercida por inspectores ambulantes” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183). Assim sendo, pode-se afirmar que o inspetor escolar desempenharia sua função diretamente junto aos municípios e distritos e, quanto o inspetor técnico ambulante infere-se que este seria um agente estadual que visitaria municípios e distritos para acompanhar o desenvolvimento das atividades intraescolares.

Segundo Faria Filho (2000, p. 94), a inspeção administrativa

hábeis profissionais, de reconhecida idoneidade, nas quais, os meninos se exercitam na manufatura de obras de marcenaria, sapataria, serralha e latoaria, e as meninas em costuras, em oficina própria, separada daquelas. Anexo ao Grupo foi recentemente adquirido um vasto e apropriado terreno, destinado a um campo prático de agricultura, onde os alunos adquirirão conhecimentos práticos do amanho da terra, sob a direção de um hábil profissional, aqui residente e para esse fim já contratado. Vê, pois, V. Exa. que o digno e operoso diretor do Grupo, com invejável tenacidade e louvável clarividência, tanto se há esforçado pela educação moral e intelectual de seus alunos, como de seu preparo profissional, — de modo evidente, utilitário e prático, a fim de poderem eles, um dia, tratar, cada um de per si, da própria subsistência, valendo-se dos conhecimentos profissionais adquiridos nas oficinas do Grupo. Sob a direção do sargento Sant'Anna, comandante do destacamento local, fizeram os alunos várias evoluções militares em minha presença e era bem de ver-se a segurança nas manobras, o garbo e galhardia com que marchavam as cerradas colunas de ardorosos milicianos, que assim se vão afazendo à disciplina e à obediência, ao mesmo tempo em que se vão compenetrando do valor próprio, pela decisão e vontade postas em jogo a todo instante” (COSTA, 1908, p.1).

[...] incluía o controle e o acompanhamento de todos os atos e relações das professoras com a secretaria, era, no âmbito do regulamento, função determinada mais para os chamados “inspetores escolares municipais”, e este praticamente nenhuma ingerência tinham sobre os processos de ensino propriamente ditos, a não ser aqueles relacionados com as festas e comemorações escolares. Eram os “inspetores técnicos” os responsáveis pela relação mais direta com as professoras, as diretoras e os alunos.

A princípio, “Os inspectores municipaes e districtaes, agentes gratuitos da confiança do governo, serão nomeados pelo Presidente do Estado e conservados em quanto bem servirem” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183), ou seja, exerceriam a função de inspetor sem renumeração e ficariam no cargo, conforme os interesses do Presidente do Estado. Weber (1982) alerta que, quando se tenta racionalizar burocraticamente uma administração, o pagamento de salário é “peça-chave” na relação de compromisso entre funcionário e função a ser desempenhada; caso contrário, sem o pagamento de salário não se pode considerar alguém como funcionário.

Todavia, o Art. 45 do Decreto n. 3.191, de 1911, altera a redação referente à nomeação dos inspectores escolares, excluindo a palavra “gratuitos” e acrescentada a expressão “nos cargos”.⁴¹ A retirada da palavra “gratuidade”, segundo Oliveira (1902, p. 179), seria porque a “[...] gratuidade do cargo enfraquece a responsabilidade daquele que a exerce, a inspeção não tem regularidade necessária, não é exercida com a firmeza que requer o interesse de instrução e a educação do povo”; isto é, quem exercesse o cargo de inspeção, sem renumeração, não teria comprometimento nem compromisso reais com a escola. Talvez, por isso, Oliveira (1902, p. 179) considerava a remuneração da inspeção como fundamental à remodelação do ensino público mineiro, capaz de enfatizar um aspecto fundamental da reforma que “[...] é exatamente a supressão da inspeção gratuita - parece extraordinário que ainda hoje se tenha de insistir na necessidade de extirpação deste cancro do mecanismo do ensino”.

Se o Decreto de 1906 não indicava quais candidatos seriam nomeados para exercer tal cargo, diferentemente do de 1911, o Art. 46 previa: “[...] para as nomeações

⁴¹ Além disso, o decreto separou a função dos inspectores municipais e dos distritais: o Art. 45 previa que “Os inspectores municipaes agentes da confiança do governo, serão nomeados pelo Presidente do Estado e conservados nos cargos enquanto bem servirem” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 181); enquanto o Art. 54 previa que “Os inspectores districtaes, agentes da confiança do governo, serão nomeados pelo Presidente do Estado e conservados nos cargos enquanto bem servirem” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1911, p. 184).

de inspectores municipaes serão preferidos: a) os promotores de justiça; b) como premio, os professores de merecimento excepcional” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 181). Para inspectores distritais, este Decreto não regulava a escolha do candidato. Também no Decreto de 1924 a regulação ficou ausente, mas para ambos os cargos. Segundo o Art. 189 do Decreto de 1906, “Os inspectores municipaes e districtaes entrarão no exercício de suas funções logo que recebam o respectivo titulo de nomeação, estando esta publicado no jornal official” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183).

O Decreto de 1911, porém, alterou o dado sobre a posse dos inspectores municipais. O Art. 47 previa que: “os inspectores municipaes entrarão no exercício de suas funções, apenas tenham recebido o titulo de nomeação, e communicarão o facto ao Secretario do Interior” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 181). Essa nomeação para os cargos de inspector municipal foi mantida no Decreto de 1924; enquanto que, para os inspectores distritais, o Art. 57 prescreve o seguinte: “[...] são obrigados, uma vez titulados, a comunicar o exercício á Secretaria do Interior” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 184).

O Art. 98 do Decreto de 1924 alterou o cargo de inspector distrital nestes termos: “Os inspectores districtaes são, como os municipaes, agente de confiança do Governo, e, como elles, livremente nomeaveis e demissiveis” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 244). Igualmente, o Art. 99 propõe que em relação ao cargo de inspector distrital, “[...] nos povoados e colônias, a inspecção do ensino será feita por inspectores auxiliares, também livremente demissíveis” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 244).

Segundo o Art. 194 do Decreto de 1906, competia aos inspectores escolares municipais e distritais:

§ 1.º A inspecção das escolas situadas na sede do municipio; § 2.º Velar pela fiel observancia da lei e regulamentos da instrucção publica, relativos ao ensino official; § 3.º Representar ao governo sobre as necessidades materiaes das escolas, solicitando para esse fim os fundos necessarios para as despesas a fazer; § 4.º Prestar ao governo as informações que lhe forem exigidas em relação aos professores e ás escolas do municipio; § 5.º Informar os requerimentos dos professores, relativos a licença e remoções; § 6.º Propor ao governo medidas convenientes a bem do ensino local, e bem assim a criação de novas cadeiras, suspensão do ensino mas que não tiveram

frequencia legal e sua restauração, documentando suas propostas; § 7.º Comunicar á Secretaria do Interior as vagas de cadeiras, logo que estas se verificarem; § 8.º Comunicar á Secretaria do Interior, o dia em que os professores publicos assumirem ou reassumirem o seu exercício, entrarem no gozo de alguma licença ou fecharem a escola por motivo de permuta, remoção ou exoneração; § 9.º Certificar a frequencia dos professores do districto da séde do municipio; § 10. Receber o compromisso dos professores publicos primarios e dar-lhes posse no municipio; § 11. Visar os boletins e mappas escolares, lançando nelles as observações resultantes da sua inspecção, as copias das actas de exames e de visitas, as listas nominaes de alumnos, depois deconfrontal-as com o livro de matricula e, bem assim, quaesquer outros documentos, que para esse fim lhes forem apresentados pelos professores publicos; § 12. Remeter á Secretaria do Interior o resumo semestral da frequencia das escolas pArticulares e municipaes, fazendo as observações necessarias sobre os directores dos estabelecimentos de ensino e professores que lhes não fornecerem taes informações; § 13. Justificar durante o mez, até tres, as falhas dos professores; § 14. Conceder licença aos professores, dentro de um anno, até 30 dias, sem vencimentos; § 15. Chamar a attenção dos professores do municipio para a fiel e exacta observancia dos seus deveres; § 16. Nomear examinadores para as escolas publicas no districto da séde do municipio, presidir os exames e delegar essa attribuição as pessoas idôneas; § 17. Fiscalizar os exames e promoções de alumnos nas escolas publicas, nos termos regulamentos; § 18. Promover, de accordo com os professores, festas escolares nas grandes datas nacionaes e para solemnizar os exames do fim do anno; § 19. Fazer inventariar a mobília e o material technico das escolas, quando os respectivos professores entrarem no exercício de suas funções e retificar o inventario quando os mesmos tenham de deixar e exercício; § 20. Abrir, numerar, rubricar e encerrar os livros das escolas publicas da séde do município (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183–185).

Essa enumeração das funções dos inspetores municipal e distrital permite inferir que, além dessa ampliação, era importante também a realização de contatos não só com o governo (a fim de obter fundos para despesas materiais na escola e propor a criação de cadeiras) mas também com os docentes (empossar, justificar faltas e conceder licenças até 30 dias anuais sem vencimentos); a isso se alia abertura e fechamento de livros de escrituração da escola, dentre outras funções.⁴²

⁴² O Relatório das atividades de Grupo Escolar de Uberaba descreve o papel do inspetor municipal em visita oficial: “O sr. dr. Tancredo Martins, muito digno inspector escolar municipal, fez, durante o anno, varias visitas a este instituto de educação e ensino. A referida autoridade assistiu aos actos de instalação e encerramento dos trabalhos escolares, bem como a todos as festas que realizaram no estabelecimento” (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Direção de grupo escolar: Pasta SI 3681, p. V, 1916). Embora sucinta, a descrição aponta as atividades desenvolvidas no ano letivo com base em observações dos trabalhos realizados no grupo escolar.

Nesse regulamento, temos uma organização estrutural da instrução pública mineira, com a hierarquização da profissão dentro do grupo escolar, constituindo-se na divisão da função do inspetor em relação aos demais funcionários, tornando-se, um burocrata a serviço do estado e preocupado, apenas, em cuidar dos direitos.

De acordo com este regimento, ao inspetor cabia o papel de representar o governo, imbuído de um poder de autoridade maior dentro da instituição de ensino, estabelecendo: normas, condutas e fiscalização, a que era submetido à escola. Nesse contexto, pode-se inferir que o inspetor foi um dos primeiros agentes do Estado, a fim de uniformizar as práticas educativas e transferir o monopólio da educação para a esfera pública. O Decreto de 1911 mudou o que competia ao inspetor municipal fazer:

- no Parágrafo Primeiro do Art. 50, à frase a “[...] inspecção das escolas sitas na sede do municipio” foi acrescentada a expressão “ou comarca”;
- no Parágrafo Terceiro, da frase “[...] representar ao governo sobre as necessidades materiaes das escolas, solicitando para esse fim os fundos necessarios para as despesas a fazer” foi suprimida esta parte: “solicitando para esse fim os fundos necessarios para as despesas a fazer”;
- no Parágrafo Sexto, da frase “propor ao governo medidas convenientes a bem do ensino local, e bem assim a criação de novas cadeiras, suspensão do ensino, mas que não tiveram frequencia legal e sua restauração, documentando suas propostas” foi eliminada esta passagem: “suspensão do ensino mas que não tiveram frequencia legal”;
- no Parágrafo Quatorze do Artigo 195 (1906), existia a seguinte frase: “conceder licença aos professores, dentro de um anno, até 30 dias, sem vencimentos”, já no Artigo 50 desse regulamento (1911) seria o Parágrafo Doze, entretanto, a expressão “sem vencimentos” foi trocado por “nos termos deste regulamento”;
- no Parágrafo Dezesseis, a frase “nomear examinadores para as escolas publicas no districto da séde do municipio, presidir os exames e delegar essa atribuição as pessoas idôneas” foi substituída por: “e delegar essa atribuição as pessoas idôneas”.

- No Parágrafo Doze, a frase “remeter á Secretaria do Interior o resumo semestral da frequencia das escolas particulares e municipaes, fazendo as observações necessarias sobre os directores dos estabelecimentos de ensino e professores que lhes não fornecerem taes informações” foi suprimida.

No Art. 50 do Decreto de 1911, houve acréscimo de mais três parágrafos:

19. Dar attestados de cumprimento de deveres aos directores de grupos escolares para o fim de receberem seus vencimentos; 20. Cooperar com professores e pessoas de boa vontade para a organização rapida e effectiva da caixa escolar de cada povoado e districto do municipio de sua jurisdição; 21. Promover a estatística escolar, observando as disposições do Cap. II, Tit VI do presente regulamento (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 183).

Para os inspetores distritais, o Artigo 56 do Decreto de 1911 e o Artigo 100 do Decreto de 1924 prescreveram que: “[...] aos inspectores districtaes cabem, nos respectivos districtos, como aos auxiliares, nos povoados e colonias, as mesmas attribuições e deveres conferidos neste regulamento aos inspectores municipaes” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 184 e Decreto n. 6.655, 1924, p. 244), ou seja, não há distinção entre as atribuições dos inspetores municipais e distritais. O Decreto de 1924 não trata de competência, mas de incumbência, conforme Artigo 97, para os cargos de inspetor municipal e distrital. Entretanto, foram mantidos os parágrafos um, dois, onze, catorze e quinze do Artigo 50 do Decreto de 1911 e retornou o Parágrafo Doze do Decreto de 1906.

No Parágrafo Doze do Decreto de 1911, na frase “conceder licença aos professores, dentro de um anno, até 30 dias, nos termos deste regulamento”, foi retirada a expressão “aos professores”; acrescentando-se o seguinte: “justificar as faltas dos números 1 e 2 do Art. 382. O 1 refere-se “por motivo de nojo, até o 7.º dia depois do fallecimento de ascendentes, descendentes ou cônjuges, irmão ou cunhados, durante o cunhadio” e o 2 será “por motivo de núpcias”. E ainda, o 6.º “communicar o dia em que os professores publicos assumirem o exercício, entrarem no goso de alguma licença ou fecharem a escola por motivo de permuta, remoção, exoneração ou suspensão do ensino”.

No Parágrafo Dezenove, à frase “Fazer inventariar a mobília e o material technico das escolas, quando os respectivos professores entrarem no exercício de suas funções e retificar o inventario quando os mesmos tenham de deixar e exercício” foi

acrescida, após “escolas”, a expressão “publicas existentes no município”; e, após “deixar”, acrescentou-se o seguinte: “bem assim, aguardar e conservar o prédio, material didactico e moveis escolares, na ausencia ou falta do respectivo professor”. Ainda nesse fragmento, eliminou-se a expressão “e retificar o inventario” e “e exercício”.

No Parágrafo Vinte, na frase “Cooperar com professores e pessoas de boa vontade para a organização rapida e effectiva da caixa escolar de cada povoado e districto do municipio de sua jurisdição”, foram suprimidas a palavra “rápida” e a expressão: “de cada povoado e districto do municipio de”.

Em relação à incumbência dos inspetores municipais, o Decreto de 1924, Artigo 97, também sofreu modificações. Este passou a ser, assim, considerado:

3.º visitar as escolas publicas e subvencionadas do municipio, demorando-se em cada uma dellas o tempo necessario para bem ajuizarem de suas condições; 4.º nomear professores substitutos até trinta dias, para o districto da séde do municipio; 6.º comunicar o dia em que os professores publicos assumirem o exercício, entrarem no goso de alguma licença ou fecharem a escola por motivo de permuta, remoção, exoneração ou suspensão do ensino; 7.º velar pela fiel observancia das leis e regulamentos do ensino, dando conhecimento, á Directoria da Instrucção, das irregularidades que notarem; 8.º representar sobre as necessidades materiaes das escolas publicas primarias; 9.º prestar as informações que lhes forem pedidas pelos inspectores regionaes e pelo Director da Instrucção; 10. informar os requerimentos de licença dos directores e dos professores; 12. comunicar immediatamente o abandono de cargos; 13. verificar a frequencia dos professores do districto da séde do municipio; 21. auxiliar o recenseamento e estatística escolar; 22. remeter annualmente o boletim de notas de merecimento dos professores e dos directores de grupos, sujeitos á sua inspecção. 23. apresentar ao Governo, no fim da cada anno lectivo, um relatorio circunstanciado do desenvolvimento do ensino nas diversas escolas do municipio, suggerindo as medidas indispensaveis para melhorar as sua condições, e informando sobre a capacidade moral e intellectual de cada um dos professores sujeito á sua jurisdição (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 244).

Assim, ao visitar o grupo escolar, o inspetor do município deveria dedicar tempo específico às atividades desenvolvidas na instituição de ensino, pois cabia a ele nomear e exonerar professoras substitutas, assim como informar a frequência dessas professoras e se necessários, os requerimentos de licença de diretores e docentes. Incumbia ao inspetor ainda relatar as condições do grupo escolar e o desenvolvimento das atividades,

informando a capacidade intelectual e moral dos professores. Essa visita deveria ter um tempo necessário para a organização do grupo.⁴³

O Art. 196 do Decreto de 1906 e o Art. 48 do Decreto de 1911 trataram da substituição dos cargos de inspetor municipal e distrital nestes termos: “[...] os inspectores municipaes e districtaes serão substituídos em suas faltas ou impedimentos pelos respectivos supplentes, também de nomeação do Presidente do Estado” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 184 e Decreto n.3191, 1911, p. 181). Para o inspetor distrital, o Decreto de 1911, no Artigo 55, apontava que este seria substituído nas seguintes condições: “[...] a) nas faltas e impedimentos, por supplentes; b) nos povoados e colônias, por auxiliares, uns e outros de nomeação do governo” (MINAS GERAIS, Decreto n.3191, 1911, p. 184). O Decreto de 1924 não regulamentava a substituição dos cargos.

O Art. 18 da Lei 439, de 28 de setembro de 1906, criou o cargo de inspetor técnico, referido com o nome de inspetor, em geral, ao invés de inspetor técnico. Este cargo e a responsabilidade pela nomeação do titular surgiram na regulamentação da lei, por meio do Decreto de 1911, cujo Art. 187 previa que:

Os inspectores technicos, cuja criação foi auctorizada pelo Art. 18 da lei n. 439, de 28 de setembro de 1906, são também agentes da confiança do Governo, nomeados pelo Presidente do Estado dentre as pessoas de comprovada capacidade moral e de competencia profissional manifestada em trabalhos anteriores (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183).

Se a nomeação do inspetor técnico, de acordo com esse decreto, previa critérios fundados na moral da sociedade republicana e no desempenho profissional, a designação vinculava-se ao lugar onde estes profissionais iriam atuar.

Segundo o Art. 188,

⁴³ Uma passagem do relatório do inspetor Ernesto Santiago referente à visita ao Grupo Escolar de Uberaba exemplifica o fator tempo: “Prestando minha assistencia technica durante um mez as instituto, assistindo cada classe durante 2 dias consecutivos, auxiliando o digno director na implantação da boa ordem e disciplina em todos os trabalhos escolares, creio ter conseguido dar á economia interna do Grupo a feição regulamentar, pondo em plena execução o regimento interno dos grupos escolares” (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Inspeção de grupo escolar: Pasta SI 3346, p. 2, 1910). Como se vê, durante um mês, o inspetor acompanhou e fiscalizou a ordem e disciplina na instituição, sobretudo nas salas de aula, ensinando o professor a combater a perturbação que prejudicava o andamento das atividades escolares.

Os inspectores technicos servirão nas circumscripções literarias que lhes forem designadas pelo Secretario do Interior, não podendo permanecer nellas mais do 6 mezes; desempenharão suas funcções de accordo com as ordens que receberem daquela auctoridade. Paragrapho único. Para o effeito das fiscalização technica será o Estado dividido em 40 circumscripções literaria,⁴⁴ por acto do Secretario do Interior, que poderá modifical-as quando julgar conveniente (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183).

O cargo de inspetor técnico estaria ligado a um órgão que deliberaria sobre sua atuação e permanência por um certo tempo. Acredita-se que a mudança dos inspetores técnicos, para outras “circumscripções literárias”, acontecia para não criar vínculos com a escola a qual estes profissionais estavam destinados. De acordo com a Lei 41, de 1892, inspetor técnico era um inspetor ambulante, cargo criado nos termos do Art. 23: “Ficam creadas seis logares de inspectores ambulantes agentes de governo, encarregados da fiscalização das escolas e mais estabelecimento de instrucção do Estado, de conforme com as exigencias do serviço publico” (MINAS GERAIS, 1892, p. 48–49). Criava-se, assim, uma inspetoria para fiscalizar as questões internas da instituição de ensino; o Art. 177 do Decreto n. 655, de 17 de outubro de 1893, denominava os inspetores ambulantes de superintendentes do ensino (MOURÃO, 1962).

O Art. 24 dessa lei prescrevia que os inspetores ambulantes eram “[...] nomeados pelo Presidente do Estado, mediante concurso perante uma comissão composta por professor de Pedagogia da Escola Normal da Capital, como presidente, e de dois professores do Gymnasio, eleitos pela respectiva congregação” (MINAS GERAIS, 1892, p. 48–49). Frente a essas informações, pode-se inferir que a nomeação dos inspetores estaria vinculada à Escola Normal da Capital, que validava o concurso, estabelecendo a forma de como este deveria ser realizado. Segundo Mourão (1962), as sedes das circunscrições ficavam nas cidades onde havia escolas normais; os demais municípios integrantes eram escolhidos em função da proximidade dessas sedes, de modo a constituir zonas.

A posse dos inspetores técnicos seria feita após pagarem pelo título, conforme o Art. 190 do Decreto de 1906: “[...] os inspectores technicos tomarão posse, por si ou por procuração, perante o Secretario do Interior, depois de

⁴⁴ Conforme Araujo (1997), equivaliam às atuais superintendências de ensino.

pagos os direitos do respectivo titulo” (MINAS GERAIS, 1906, p. 183). Uma vez que os inspetores técnicos atuavam em “circumscripções literárias” fora de seu domicílio, a legislação lhes garantia seus vencimentos e suas despesas, conforme o Art. 191 do Decreto, de 1906: “Os inspectores technicos terão de vencimentos 3:600\$00 annuaes e bem assim a diaria de 8\$000 e passagem nas estradas de ferro, sendo-lhes applicavel, quanto a licenças, o regulamento approved pelo Dec. n. 1.960, de 30 de dezembro de 1901” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 183). O Decreto de 1911 mantém esses valores, conforme o Art. 44: “Além dos proprios vencimentos, constantes da tabella, os inspectores regionaes, quando em viagem, terão direito a uma diaria nunca excedente de oito mil réis, e a passes nas estradas de ferro” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 181). O Decreto de 1924, porém, extingue o compromisso de dar recursos financeiros aos inspetores regionais, segundo Art. 91: “Os inspectores regionaes são obrigados a residir e permanecer nas circumscripções para que foram designados” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 239).

As atribuições dos inspetores técnicos prescritas no Art. 198 do Decreto de 1906 são:

§ 1.º Visitar com frequencia todas as escolas da circumscripções que lhes for designada, verificando: I. O numero de alumnos matriculados e frequentes; II. O estado da escripturação das escolas, examiando os livros de matricula, ponto diario e outros; III. O adeantamento dos alumnos em relação ao tempo de sua matricula; IV. A capacidade e a solicitude do professor no desempenho de sua missão; V. A disciplina, ordem e regularidade dos trabalhos escolares; VI. As condições materiaes e hygienicas dos predios em que funcçionam as escolas e o material de ensino de que a mesma dispõe; VII. Os compêndios adoptados nas escolas, os livros do que dispõem os respectivos alumnos e o estado em que se acharem. § 2.º Propor a transferencia de escolas de accordo com os interesses do ensino; § 3.º Visitar as escolas e estabelecimentos pArticulares e municipaes, procedendo em relação aos mesmos da mesma forma que quanto ás escolas publicas, nos termos do regulamento escolar; § 4.º Remetter á Secretaria do Interior um quadro das escolas e estabelecimentos pArticulares e municipaes existentes nas localidades que visitarem, contendo os nomes dos respectivos professores, directores, o numero de alumnos matriculados e frequentes; § 5.º Verificar si o programma do ensino primario está bem e fielmente praticado; § 6.º Dar ao professor as necessarias instrucções caso verifique não ter elle bem comprehendido o espírito do programma; § 7.º Assistir ao funcçionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto repute necessario modificar no methodo por elle seguido; § 8.º Mostrar praticamente qual a verdade

execução do programma; § 9.º Verificar si está regular a divisão das classes e o si os horarios estão bem observados o rubricar os cadernos do trabalhos mensaes; § 10. Conferenciar com as auctoridades e outras pessoas prestigiosas das localidades, no sentido de despertar o seu interesse pela causa do ensino, do modo a conseguir-se maior frequencia e assiduidade dos alumnos e o melhoramento das condições technicos o materiaes das escolas; § 11. Estimular a fundação de bibliothecas e museus escolares; § 12. Propagar o espirito de associação para o fim de realizar os intuitos do ensino publico; § 13. Inaugurar, sempre que lhes seja possível, as escolas de criação nova ou restauradas, commemorando o acontecimento por meio de actos em que tomem parte os professores, paes de familia ou auctoridades locais, salientando o alcance do facto; § 14. Remetter ao governo descrições, vistas photographias e plantas dos edificios das escolas e do respectivo material de ensino; § 15. Fiscalizar a observancia rigorosa da legislação do ensino, apontando suas faltas o defeitos na pratica; § 16. Enviar, finalmente, no fim de cada quinzena, ao Secretario do Interior um relatorio synthetico da inspecção que tiver feito, o qual será publicado no jornal official, a juiz daquella auctoridade (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 185–186).

Os inspetores técnicos tinham como obrigação visitar com frequência as escolas da circunscrição literária. Pode-se notar que suas funções eram propriamente pedagógicas e visavam, sobretudo, à eficiência do ensino, à capacidade dos professores, à disciplina, à ordem dos trabalhos, às condições materiais do prédio escolar e do aparelhamento didático, enfim, aos compêndios escolares. Estes profissionais deveriam: estimular a fundação de bibliotecas e museus escolares; promover associações; remeter ao governo plantas e fotografias do edifício escolar, com listas de material do ensino; fiscalizar a observância da legislação do ensino e apontar as faltas e os defeitos observados.

De acordo com esse regulamento, aos inspetores cabiam estritamente a fiscalização das ações educativas; e a introdução de novos métodos pedagógicos, criando suporte para a padronização do processo ensino-aprendizagem, a fim de fazer cumprir as normas do governo, bem como dar unidade ao modelo de organização de instituição ensino, proposto pelo estado mineiro.

Como agente do governo, o inspetor escolar deveria proporcionar incentivo aos alunos na criação de museus e de biblioteca, oportunizar condições de uma leitura mais crítica da realidade social em que viviam os discentes. Entretanto, pode-se inferir que nem o estado e nem as elites dirigentes, estavam dispostos a realizar essas ações, levando os aprendizes a compreender esta realidade, pois ao inspetor cabia apenas

cumprir o papel burocrático e fiscalizador imposto pelo governo, ou seja: cumprir as normas estabelecidas pelo estado.

O Relatório sintético, segundo o Art. 198 do Decreto de 1906, deveria conter:

I. O itinerario seguido pelo fiscal e as povoações encontradas em seu trajecto, a população e condições das mesmas quanto ao desenvolvimento do ensino; II. A descrição dos predios escolares e si são estaduaes, municipaes e particulares; dimensões de seus commodos e si sua situação facilita a frequencia dos meninos da localidade; III. O conceito em que os professores são tidos pelos paes da família e outras pessoas gradas do logar (MINAS GERAIS, Decreto n. 1.960, 1906, p. 185–186).

O Art. 41, do Decreto de 1911, sofre modificações na redação relativa a esse relatório: na alínea I, foi suprimida a expressão “pelo fiscal” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 179); e o Art. 94, do Decreto de 1924, modificou a redação nos seguintes termos: “a) o itinerario seguido e as escolas visitadas, com todas as especificações de logar, tempo e funccionamiento; b) o estado de conservação dos predios, suas condições de hygiene e commodidade; si são proprios estaduaes e si sua situação facilita a frequencia escolar” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 241–242).

Ainda sobre o Relatório, o inspetor técnico deveria remetê-lo ao Secretário do Interior a cada quinze dias, descrevendo o itinerário seguido, as localidades visitadas, os prédios escolares, as condições de frequência e a forma como os professores eram considerados pelos pais de família e pessoas importantes do lugar, onde situava a escola.⁴⁵

⁴⁵ Carvalho; Vieira (2008, p. 17–18) exemplificam esse tipo de relatório com transcrição do que disse o inspetor Francisco Leocádio Araújo com base na supervisão do Grupo Escolar “Dr. Gomes Freire”, de Mariana (MG). O inspetor denunciava aquelas professoras que não souberam conduzir seus trabalhos conforme o esperado: “A professora D. Leonydia de Castro Queiroz, consentiu que sua classe se mantivesse, durante o ano em permanente algazarra e, qualquer ordem ou observação da diretoria ou mesmo do Inspetor era, por ela, discutida, dentro e fora do estabelecimento, em termos grosseiros como sucedeu no dia 30 de novembro em que o Sr. Inspetor determinou houvesse encerramento das aulas embora quinta-feira. A professora Albertina Guedes teve igual procedimento de sua colega Leonydia e é, além de tudo, muito violenta e descortês para com os colegas, diretor e alunos, aos quais trata com pouco carinho antipatizando-se, de vez em quando com determinado aluno ao ponto de ser necessário a intervenção da diretoria. E no dias dos exames, manteve-se inconvenientemente irritada, sendo a causa de seu procedimento o fato ter sido, no 4º. ano, aprovado simplesmente uma sua protegida. Lamento que essas duas professoras procedam assim ultimamente, porque são competentes e inteligentes nas quais depusitei muita esperança”. Como se pode deduzir, os inspetores acompanhavam de perto as atividades das professoras para avaliar o desempenho e o comportamento de cada uma delas; dependendo da avaliação, estas eram punidas conforme o regulamento.

Ressalta-se, também que o Decreto de 1911 sofreu alteração na nomenclatura de “inspectores technicos” para “inspectores regionaes”; porém manteve as atribuições dos inspetores estabelecidas pelo Decreto 1906 e, ainda acrescentou mais três, conforme descritas no Art. 41:

§ 17. Lavrar em livro proprio, nos estabelecimentos visitados, um termo, do qual fará constar; a) o dia, meze anno da visita; b) a escola ou estabelecimento visitado; c) o nome do professor ou do director do estabelecimento; d) o numero de alumnos presentes; e) as instrucções dadas ao professor ou director. § 18. Remetter á Secretaria, á medida que forem visitando as escolas e estabelecimento de instrucção de sua circumscripção, um boletim reservado a respeito de cada um dos professores ou directores dos estabelecimentos inspeccionadas; nesse boletim mencionarão: a intelligencia, o preparo, a aptidão didactica, a moralidade e fama da pessoa a que se referirem, e bem assim, professor, si emprega methodos intuitivos, especificando o de leitura, si adopta a calligraphia vertical, si precisa de assistencia technica ou si deve ser instruído nos grupos; § 19. Receber e cumprir ordens do governo, transmittidas pelo Secretario do Estado dos Negocios do Interior ou pelo Director da Secretaria do Interior (MINAS GERAIS, Decreto n.3191, 1911, p. 181).

Uma vez na escola, o inspetor regional deveria organizar um livro próprio com termo de visita, onde seriam anotadas suas observações acerca do funcionamento da escola, enumerando informações e pedidos ao diretor e/ou professor. Estas anotações seriam enviados ao Secretário do Estado com o parecer do inspetor da instituição que fora visitada. Além disso, cabia ainda ao inspetor elaborar um boletim, mencionando não só as atividades didáticas, mas também informações acerca da moral dos professores e diretores.

O Decreto de 1924 não trouxe atribuições aos inspetores regionais, mas deveres, que alteravam a redação do Decreto de 1906. No Parágrafo Primeiro a frase “visitar com frequencia todas as escolas da circumscripções que lhes for designada” foi substituída por: “inspeccionar as escolas publicas e subvencionadas”. Já na alínea II, na frase “O estado da escripturação das escolas, examinando os livros de matricula, ponto diario e outros” foi suprimida a sequência “o estado da, examinando os livros de matricula ponto diario e outros”. Também foram substituídas as alíneas IV, V, VI, VI do Decreto de 1906, por:

d) a capacidade, solicitude e assiduidade do professor no desempenho de suas funcções; e) a ordem geral do estabelecimento no tocante á regularidade das aulas, á disciplina dos alumnos, á execução do horario, ao asseio e condições materiaes e hygiencias do predio, ao estado de conservação do mobiliario e do material escolar; f) si os programmas estão sendo bem e fielmente observadas e si os methodos de ensino são racionaes e acceitaveis; g) quaes os compêndios adoptados, os livros de que dispõem os alumnos e o estado em que se acham (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 240).

O Decreto de 1924, em seu Art. 94, modificou o Art. 198 do Decreto 1906 a partir do parágrafo dois:

§ 2.º dar instrucções aos directores de grupos escolares e professores primarios quanto ao cumprimento de seus deveres; § 3.º assistir ao funcionamento das aulas, indicando ao professor tudo quanto julgarem preciso modificar nos methodos por elle seguidos, lançando em livro proprio as necessarias instrucções, e mostrar praticamente, dando aulas-modelo, qual a melhor execução do programma; § 4.º examinar como foram organizadas e distribuídas, pela respectiva direcção, as classes nos grupos escolares e nas escolas reunidas, indicando á Directoria da Instrucção as necessarias modificações; § 5.º informar sobre o conceito em que é tida a escola e sobre a moralidade do pessoal docente e administrativo; § 6.º incrementar o espírito associativo, e interessar as Mães de família nas questões relativas á instrucção primaria; estimular a fundação de caixas, bibliotecas e museus escolares, e fazer conferencias publicas sobre assumptos que interessem ao ensino e contribuam para a educação cívica do povo; § 7.º promover solennidades ao serem installadas ou reinstalladas as escolas publicas primarias de suas circumscripções; § 8.º fiscalizar a observancia rigorosa da legislação do ensino, apontando as faltas e os defeitos encontrados na pratica da mesma; § 9.º propor a modificação ou a transferencia de escolas primarias, de accôrdo com os interesses do ensino, e indicar os logares em que as circunstancias exigirem a criação ou suppressão dellas, fundamentando a necessidade de taes medidas; § 10. remetter à Directoria da Instrucção um quadro dos estabelecimentos, subvencionados ou não, existentes nas localidades que visitarem, mencionando os nomes dos respectivos professores e directores, bem como o numero de alumnos matriculados e frequentes; § 11. averiguar si as escolas municipaes e as particulares subvencionadas respeitam ou não as disposições deste regulamento que lhes são applicaveis, assistindo ás aulas e notando o tempo que destinam ás matérias exigidos pelo Art. 7.º, n.3; § 12. colher todos os dados necessarios á estatística escolar e auxiliar o recenseamento quinquennal; § 13. enviar, no fim de cada quinzena, á Directoria da Instrucção, um relatorio synthetico da inspecção que houver feito, de accôrdo com o roteiro organizado por aquella Directoria, no qual deverão consignar, além do que houverem observado, do ponto de vista technico e regulamentar, tudo mais quanto julgarem conveniente á direcção e administração superiores de ensino; § 14. lavrar em livro proprio, nas escolares visitadas, um termo do qual farão constar: a) a hora, dia, mez e anno de cada visita e o tempo de sua duração; b) a escola visitada; c) o nome do director ou do professor; d) o numero de

alumnos presentes; e) o resumo das instrucções dadas ao director ou aos professores; f) o numero de aulas-modelo dadas; § 15. remetter á Directoria da Instrucção, á medida que forem visitando escolas, um boletim das notas de merecimento do professores em geral e dos directores de grupos, de accôrdo com Art. 406 (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 240–242).

De acordo com esse regulamento, as atribuições do inspetor regional de ensino eram: instruir os professores primários e diretores quanto aos seus deveres; direcionar o professor quanto ao método adequado de ensino que deveria seguir; verificar as distribuições das salas e a quantidade de alunos matriculados nos grupos escolares; informar sobre a questão da moralidade do corpo docente e diretor, que envolvia desde a maneira de vestir, até a sua postura; incentivar o espírito cooperativo das mães, a participação cívica e cultural no grupo escolar pelos familiares dos alunos; promover celebrações festivas para a comunidade e políticos locais na inauguração do grupo escolar; verificar a necessidade de criação de grupo escolar em lugares estratégicos. E, por fim, cabia ainda ao inspetor: fazer quinzenalmente um quadro estatístico com os dados referentes à frequência, à matrícula dos alunos e à relação de professores e diretores da instituição de ensino.

Destaca-se também que nesse regimento, têm-se as comemorações como as datas cívicas, inauguração da instituição de ensino e outros eventos que consistiam em momentos de divulgação de um projeto de educação, característico, de uma instituição de ensino altamente organizada, estruturada a com programas e regulamentos a cumprir, por uma autoridade do governo - o inspetor escolar. No entanto, para essas comemorações de cunho cívico e patriótico, as professoras recebiam orientações do inspetor. Tais comemorações constituíam-se como elementos integrantes da tradição escolar que se moldava, pelos ideais da nova organização do Estado, ou seja, o ideário republicano.

O Art. 199 do Decreto de 1906 e o Art. 42 do Decreto de 1911 apresentavam as incumbências dos inspetores regionais: estes “[...] poderão ainda ser incumbidos pelo Secretario do Interior de: I. Assistir aos exames do curso dos estabelecimentos equiparados; II. Fiscalizar os mesmos estabelecimentos; III. Quaesquer outras commissões junto delles” (MINAS GERAIS, Decreto de 1.960, 1906, p. 187; Decreto

n. 3.191, 1911, p. 180). O Decreto de 1924, porém, extinguiu tais incumbências por meio do regulamento do ensino.

O Art. 200 do Decreto de 1906 e o Art. 43 do Decreto de 1911 prescreveram a competência dos inspetores regionais:

No desempenho de todas as incumbencias de que trata o Artigo anterior, compete aos inspectores regionaes: § 1.º Examinar a escripturação do estabelecimento, principalmente dos livros de matriculas, actas dos exames annuaes e da segunda época, vagos e praticos; § 2.º Assistir ás aulas dos diversos annos, a fim de verificar o modo por que é ministrado o ensino, a capacidade dos professores e o adeantamento dos alumnos; § 3.º Examinar as cadernetas das aulas e programmas do ensino rubricar as cadernetas de trabalhos graphicos; § 4.º Fazer arguir na sua presença os alumnos que tiverem obtido melhores notas de arguição no anno e nos exames do anno anterior; § 5.º Observar a ordem geral dos estabelecimento no tocante á regularidade das aulas, á disciplina dos alumnos, á organização do horario, ao asseio e condições materiaes e hygienicas do predio, ao estado de conservação da mobília e do material escolar; § 6.º Examinar os trabalhos, escriptos dos alumnos, bem como as provas escriptas dos exames e promoções dos ultimos quatro annos, ajuizando da justiça das notas lançadas nas mesmas; § 7.º Verificar a assiduidade dos professores no cumprimento de seus deveres; § 8.º Informar-se por todos o meios ao seu alcance do conceito de que gosa o estabelecimento e o respectivo pessoal docente; § 9.º Apresentar ao Secretario do Interior um relatório minucioso de sua fiscalização, á vista do qual o governo resolverá o que conviver aos interesses do ensino, de accordo com a legislação que o regula (MINAS GERAIS, Decreto de 1.960, 1906, p. 187, Decreto n. 3.191, 1911, p. 180).

No Decreto de 1924, as competências dos inspetores regionais foram eliminadas pela regulamentação do ensino. Assim, esse decreto apresentou as atribuições que cabiam ao inspetor, conforme o Art. 93: “Os inspectores regionaes serão encarregados, em geral: a) da inspecção e assistencia technica ás escolas publicas do Estado; b) da execução de quaesquer serviços relativos á instrucção publica; e, c) extraordinariamente, da organização e direcção de grupos escolares” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6.655, 1924, p. 239).

Os recortes da legislação apresentados neste trabalho mostram que a função do inspetor regional ia além da inspeção propriamente dita, pois previa assistência às escolas públicas e manejo das atividades relativas à instrução pública. Ao mesmo tempo, cabia-lhe organizar e reger a direção de grupo escolar.

À Guisa de Conclusão

Refletir sobre a atuação de diretores e inspetores escolares, em Minas Gerais, significa compreendê-los como figuras centrais no projeto de modernização educacional que o estado, afetado pelo atraso econômico e tradicionalismo à época da proclamação da República, abraçou, sobretudo, com a reforma João Pinheiro que de uma maneira geral organizou o ensino em Minas Gerais. Nesse projeto de modernização, a figura do diretor e do inspetor traduziu uma nova estrutura burocrático-administrativa, no interior dos grupos escolares, que racionalizava o ensino e instituía o funcionário de confiança do governo. Seu objetivo era fiscalizar o Ensino Primário, o trabalho do professor e sua efetivação no ambiente escolar, bem como disciplinar e adequar o aluno às normas da instituição e da sociedade republicana, como um representante legítimo do governador. Além de esses funcionários apresentarem em solenidades oficiais, ambos mediavam a relação entre escola e governo.

Neste contexto, ser inspetor de ensino e diretor de grupo escolar significava transcender os muros da escola, porque se esperava que tais profissionais tivessem conhecimento social, regional e estadual para atuar e agir de modo a contribuir para o desenvolvimento da sociedade e da escola pública como um todo. Nesse caso, diretor e inspetor tinham como função construir e manter o funcionamento do grupo escolar que se ampliou ao longo da Primeira República, em razão do processo de modernização e urbanização pelo qual passava a sociedade. Esta dupla de agentes detinha o poder imediato na organização escolar: o diretor ocupava posição centralizadora, porque atuava direta e cotidianamente com o ensino; e o inspetor ocupava posição intermediária, porque mediava a relação entre governo e diretor — a ele cabia, então, não só o controle constante dos grupos escolares, mas também a orientação direta pela burocracia documental.

3

Professor e aluno de grupo escolar na legislação mineira

O educador moderno não é unicamente um mestre-escola, um ministrador de conceitos e inculcador de teorias, mas o elaborador de homens. E a ele caberá a melhor porção no progresso de nosso país, porque é não o Brasil, já feito, mas a infância, a massa plástica do Brasil novo, que ele vai trabalhar e fazer. É um povo que ainda não tem hábitos adquiridos, nem preconceitos, nem interesses violentos, é a criança, é o Brasil que vai ser que eles conduzem. Quanto dependerão da sua inteligência e da sua ação os homens amanhã, a pátria futura.

LEÃO, 1918

O governo de Minas Gerais na primeira República reconhecia as condições decadente de coisas em várias dimensões da educação nos anos iniciais da segunda República. E seus os esforços para constituir um sistema educacional, via legislação buscaram mudar o estado de coisas da instrução pública no estado. Incidiram na dimensão administrativa: hierarquização do poder e controle da escola, traduzidos na figura do diretor e do inspetor; a difusão do grupo escolar como modelo de escola moderna para transformar a feição da educação pública no estado; no professorado - sua formação; e no alunado - sua presença na escola.

Trata-se aqui dessas duas últimas dimensões, as quais Silviano Brandão já havia se referido em 1893 ao dizer que o corpo docente não tem: “[...] tempo suficiente [...]” nem preparo conveniente para lecionar todas as disciplinas “[...] exigidas pelo regulamento [...]”; que tampouco mostram “[...] provas de habilitações [...]” nem muita dedicação e amor à profissão, pois “[...] em geral mal cumprem os seus deveres, e não poucos dividem ainda o seu tempo e actividade com mistéres alheios ao magistério e até

incompatíveis com as funções pedagógicas”; e ao dizer que o *corpo discente* (também os pais ou responsáveis?) não supria “[...] a falta de frequência que se nota nas escolas (MINAS GERAIS, 1893, p. 18).

Contudo, mais de uma década depois, ainda urgia “[...] remediar energeticamente tão grave estado de coisas [...]”, diria João Pinheiro em *Ao povo mineiro*: manifesto-programa como candidato ao governo datado de 12/2/1906. Nesse documento, ele reiterava a decadência de que falara Brandão ao apontar:

“[...] as casas sem mobília, as classes sem alunos, os alunos sem livros, a frequência pequena [...]; mais que isso, que era preciso abrir ao professor-primário uma esperança de melhor sorte. [...] Para a reabilitação e eficácia do ensino primário, empregarei, se eleito, toda atenção, todo esforço e toda energia de que for capaz” (PINHEIRO, 1980, p. 19).

João Pinheiro assumiu o governo em 7/9/1906, por isso convém analisar a Legislação Mineira que o sucedeu para se verificar tratamento dado à dimensão do professor e do aluno nesse período.

Entender como ficou a situação do professor supõe compreender o papel previsto para ele na legislação mineira. Segundo Araujo [s. d.], João Pinheiro mostrou a preocupação não só com a estrutura do ensino primário - instauração dos grupos escolares via Lei 439, de 28/7/1906 - mas também com a formação dos professores e suas condições de trabalho. Esse autor reconhece que, antes do governo João Pinheiro,

“[...] a decadência do ensino público é visível: falta de prédios próprios, de condições higiênicas, sem mobília e material escolar conveniente, os professores não têm preparo, nem mesmo ‘educação pedagógica’, nem estímulo, bem como lhes falta inspeção. A não frequência escolar dos alunos matriculados é apenas uma resultante desse estado decadente (PINHEIRO, 1980, p.19).

Como quer Araujo [s. d.], a decadência era visível na falta de prédios que acomodassem os alunos o que fazia aumentar o número de evasão; e, sobretudo, na formação de professores que careciam de um Curso Normal, o que ampliava ainda mais a decadência. Em 1905, o presidente, Francisco Antonio Salles, antecessor de João Pinheiro, considerava que era preciso haver uma Escola Normal moderna para formar os futuros professores do ensino primário, destacando a mensagem, seguinte:

A reorganização do ensino normal em novos moldes é um dos assumptos que mais merecem a atenção do legislador mineiro, pois delle depende a formação do professor e a solução futura do problema do ensino primario. Inuteis serão todos os esforços dos poderes públicos com relação a esse ramo da administração, si não começar pelo preparo do professorado, e neste particular a acção do Estado dever ser directa e exclusiva (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1905, p. 26).

Acredita-se que essa mensagem⁴⁶ sobre a educação convocava melhorarias das condições da instrução pública no estado, porque estas expunham uma situação de calamidade que, talvez, tenha motivado João Pinheiro a nortear novas medidas para mudar a educação primária.

Araujo [s. d.] refere-se à relação entre os projetos do estado e sua impotência financeira quando afirma que:

A instrucção publica primaria, que, pelas razões de ordem financeira assás ponderosas, não tem podido ser convenientemente cuidada, deve constituir objecto da mais desvelada solicitude dos poderes públicos. Nenhum outro serviço reclama maior atenção na actualidade, por ser o ensino primário a base do progresso do estado; por isso, dissimular o, espalhar os benefícios da instrucção, é um dos deveres primordiais do Estado. Peço vossa esclarecida atenção para esse assumpto, parecendo que com algumas modificações no sentido de tornar sua execução menos despendiosa, porém mais efficaz e proveitosa, poderia satisfazer as necessidades do ensino, o projecto pendente de discussão na Camara dos srs. Deputados (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente 1905, p. 25).

Como se vê nessa mensagem, uma das primeiras providências de João Pinheiro, ao tomar posse, foi fazer uma reforma na educação quanto aos métodos de ensino, à disciplina escolar, à fiscalização dos serviços e ao trabalho do professor. Nesse ato reformista, ao estado coube a responsabilidade de cuidar dos prédios escolares, do mobiliário e dos recursos orçamentários. Além disso, a Lei 439, de 1906, que formalizou a reforma, mencionava a formação docente nestes termos: caberia ao estado, também, a responsabilidade pela formação do professorado - o Curso Normal.

Segundo Freitas (2011, p. 73),

O governo republicano ao propor renovação do Curso Normal pretendia propor diretrizes para o trabalho do professor. O progresso

⁴⁶ De acordo com Araújo ([s. d.], p. 14), em geral as mensagens revelam só explicitações ideológicas/políticas dos andamentos administrativos, cuja interpretação girava em torno do andamento da República brasileira que estava em movimento.

era uma meta e alcançar os padrões ditos modernos, como obtidos pelos países europeus, era um desafio visto como possível a partir da escolarização. Nesse sentido, o curso normal ganhou novas bases para efetivar essas mudanças. Era um meio de consolidar uma cultura escolar própria e uma escola moderna.

Para essa autora, o estado passou a ser responsável pela licença ou permissão ao exercício do magistério e, só após cumprir os critérios de acesso é que o candidato poderia ser eleito e ocupar o cargo de professor. Igualmente, deveria cumprir todos os rigores legais para se matricular no Curso Normal.

3.1 Escola Normal

O Art. 80, da Lei 439 regulamentou o papel do professor⁴⁷ ao estabelecer que “Os professores primarios poderão ser effectivos, adjunctos e substitutos” (MINAS GERAIS, Lei n. 439, 1906, p. 21). Porém, para exercer o cargo, o professor da Escola Normal, segundo o Art. 57, deveria ser preferencialmente normalista: “Os professores effectivos serão de preferencia normalista do Estado, mas o governo poderá nomear para esses cargos pessoa de notoria competencia comprovada no tirocínio do magisterio” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p.163). O Art. 137, do Parágrafo Único, estabelecia que “[...] as primeiras nomeações serão todas de livre iniciativa do governo” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p.175). Por fim, o Regulamento de Instrução de 1906 instituiu que, para se matricular no Curso Normal, o candidato deveria apresentar certos requisitos como “[...] prestar alguns exames em matérias como leitura, escrita, exposição pessoal, quatro operações fundamentais e outros”. Além disso, segundo o Art. 121 do regulamento, o candidato deveria apresentar “[...] certidão de idade ou documento equivalente provando ter 14 annos pelo menos; atestado médico provando não soffrer moléstia contagiosa ou incompatível com o magistério” (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução, 1906, p. 173).

⁴⁷ Segundo Araujo (2009), ser professor compreende não só a formação prévia para o exercício profissional, mas também a posterior, seja em serviço ou mediante licença da docência. Além disso, também as experiências do professor compõem sua formação, sejam anteriores ou externas ao processo escolar. Nesse caso, a sala de aula, a aula, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos e as técnicas de ensino, as tecnologias, a avaliação, a relação entre professor e aluno, a organização pedagógica e o planejamento são componentes cruciais do profissional docente.

A nomeação de professores efetivos seria designada pelo presidente do estado, conforme o Art. 88 do Decreto 3.191, de 1911, e o Decreto de 4.508, de 1916, como se lê nestes parágrafos:

1.º dentre os normalista diplomados pelas escolas normaes do Estado, preferidos a quaesquer outros; 2.º dentre os normalistas diplomados pelas escolas equiparadas, preferidos aos dos dois numeros seguintes; 3.º dentre os normalistas diplomados pelas escolas normaes dos outros Estados, sem preferência; 4.º dentre, finalmente, os candidatos habilitados em concurso (MINAS GERAIS, Decreto n.3191, 1911, p. 193).

Pelo regulamento, o governo exigia que o candidato, para exercer o cargo de professor numa escola, deveria ter formação de Escola Normal que supostamente proporcionaria a formação intelectual, moral e prática, necessária e suficiente ao desempenho dos deveres do professor primário. No dizer de Gouveia; Rosa (2000), a Escola Normal foi considerada um espaço de legitimidade de produção e movimento de um saber pedagógico, cuja finalidade era racionalizar as práticas escolares tendo em vista, primordialmente, a formação dos professores que seriam autorizados a formar as novas gerações.

A Escola Normal surgiu em meados do século XIX, graças ao ato institucional de 1834. Segundo Durães (2002, p. 133) “[...] o Império transferiu às províncias a responsabilidade de organizar a instrução pública”. Essas escolas buscavam atender à preocupação e à necessidade da época em se que visava organizar e estruturar a escola primária e a profissão docente. As primeiras escolas normais instaladas pelas províncias não conseguiram prosperar nem modificar o panorama do ensino primário, que continuou escasso e exercido por professores improvisados, isto é, sem preparação específica que muitas vezes, vinham de outras profissões, pois não era comum educar a massa popular. Em Minas Gerais, a primeira Escola Normal foi criada pela Lei 13, de 1835, que regulamentava a herança do Império em relação à instrução pública. Segunda a autora, “A Escola Normal da cidade de Ouro Preto, então capital, só saiu do papel quando transcorridos cinco anos, ou seja, em 1840”. A província de Minas Gerais criou cinco escolas normais: a da capital - Ouro Preto - e a de Campanha, ambas em 1872; a de Diamantina, em 1879; e as de Paracatu e Montes Claros, em 1880.

O Art. 82 do Decreto 3.191, de 1911, alterou o requisito para nomeação dos professores efetivos. No inciso I.º, foi acrescentada a frase “a qualidade de cidadão brasileiro, nato ou naturalizado”; no II, foi retirada a expressão: “e isenção de crimes”; no III, foi suprimida a frase “ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magisterio” e adido “a aptidão physica”; no IV, foi retirada a frase “intellectual e moral”; e, ao V item, foi adicionada a frase “a prova de vacinação ou revaccinação, nos termos da lei” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 192). Pelo Art. 83 desta Lei, que complementa o Artigo 82, a moralidade deveria ser atestada, conforme alínea b, “[...] por folha corrida e attestados das autoridades judicarias e administrativas da residencia, referentes aos últimos trez mezes decorridos”; para atestar aptidão física e a isenção de moléstia, a vacinação e revacinação, segundo alínea c, deviam ser “[...] por attestado médico”; enfim, sobre a competência profissional, foi suprimida a frase, sendo substituída por esta: “por attestados de exames prestados nos gymnasios, colégios e academias, e por documentos provando o exercício com proveito do magisterio primario particular” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 192).

Ainda sobre a nomeação do professor, o Art. 304 do Decreto 6.655, de 1924, prescreve que:

Para a primeira investidura nos cargos do magisterio publico primario, é exigido diploma conferido pelas escolas normaes officiaes ou equiparadas do Estado, ou por escolas normaes de outros Estados, cujos programmas sejam, pelo Conselho Superior da Instrucção, considerados equivalentes aos da Escola Normal Modelo. O diploma deverá ser registrado na Secretaria do Interior (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 293).

Como se lê nessa passagem do texto legal, a primeira contratação, para o magistério público primário, exigia do candidato a apresentação de diploma de uma Escola Normal oficial do estado ou de outras unidades da federação, mas desde que tivesse programa elaborado pelo Conselho Superior da Instrução. A legislação defendia que a formação do professor pela Escola Normal deveria ser garantida para que o docente pudesse atuar, usando uma metodologia de ensino que viabilizasse o atendimento de um número maior de alunos por classe; dessa forma, permitiria o acesso da população à escola com possibilidade de uma melhor aprendizagem.

3.2 Conselho Superior da Instrução Pública

Como órgão do governo, cabia ao conselho fiscalizar o ensino primário e os funcionários atuantes na educação pública. Conforme Mourão (1962), a regulamentação do conselho, instituída pelo Decreto 1.348, de 1900, Cap. IV, Art. 102, definia sua composição e suas funções. Este tinha como atribuição administrar e disciplinar. A função administrativa incluía: emitir pareceres sobre métodos e processos de ensino, exame de compêndios, programas e material escolar para deliberar sobre sua adoção ou escolha. Também lhe cabia estudar os regimentos internos das escolas, elaborar bases para reforma ou melhoria do ensino e até opinar sobre a validade ou nulidade de concursos de candidatos ao magistério normal - o regulamento de 1906 prescreveu os tópicos sobre os quais o conselho deveria opinar:

Artigo 215. I. Methodo e processo de ensino. II. Adopção, revisão e substituição de compêndios, programmas de ensino e material technico dos diversos estabelecimentos officiaes. III. Regimentos internos dos diversos estabelecimentos de instrucção official. IV. Elaboração de bases para reforma ou melhoramento do ensino publico. V. Organização e publicação pela Imprensa Offiicial da relação dos compendios aprovados para o ensino publico; VI. Infracções da lei commettidas por professores de qualquer categoria ou classe sujeitos ás penas de suspensão ou perda de cadeira (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 189).

Como se vê, na condição de órgão administrativo que cumpria os interesses do governo, o conselho trabalhava não só com regimentos internos de escolas, mas também com o programa de instrução pública mineira. Porém, esse trabalho foi alterado pelo Decreto de 1911. Por exemplo, o item II teve suprimidos os termos “Adopção, revisão e substituição de e programmas de ensino e material technico dos diversos estabelecimentos officiaes” e acrescidos estes: “e aparelhos didacticos”; a alínea III ganhou os termos “elaborar ou rever os” e perdeu “do diversos estabelecimentos de instrucção official”; foi adido ainda “das escolas primarias e normaes e de quaesquer outros estabelecimento de ensino”. No Art. 31 as mudanças - acréscimos - foram mais substanciais:

1.º Collaborar com o governo em todas as reformas que tiverem por fim melhorar a instrucção popular. 2.º c) em consulta do governo, de todo e qualquer assumpto relativo á instrucção. 4. Aprovar, elaborar

ou rever os programmas das escolas primarias; 5. Rever e aprovar os programmas das escolas normaes e outros institutos de ensino; 6. Organizar a relação dos compendios aprovados para o ensino publico e bem assim a dos livros que devem ser adoptados em cada um dos 4 annos do curso primario. 8. Aprovar compendios que em concurso tenham de ser premiados pelo Estado (MINAS GERAIS, Decreto n. 4508, 1916, p. 175–176).

A função do conselho ampliou-se a ponto de fazê-lo ganhar outra estrutura como órgão deliberativo do governo, pois este de contribuía com as reformas de ensino que visassem a melhorar a educação. Tal contribuição supunha aprovar, elaborar e rever programas de ensino e da Escola Normal; organizar e analisar livros didáticos para serem adotados pela instrução pública mineira. Essa competência foi mantida pelo governo no Decreto de 1924, cujo Art. 66 foi alterado em relação à organização do livro didático: o item 6 do Artigo 31, de 1916, foi mudado para 4, assim: “organizar, em sessão, de mez de agosto, a relação dos livros que devam ser adoptados em cada um dos annos do curso primario” (MINAS GERAIS, Decreto n.6655, 1924, p. 294).

Pode-se deduzir que o conselho tinha relevância na constituição do ensino primário porque atuava em várias frentes da educação, quais sejam: elaboração de programa e método; avaliação de livros, e auxílio ao processo disciplinar em que estivessem envolvidos funcionários do ensino. O relatório de Delfim Moreira da Costa Ribeiro reiterou a relevância do conselho para aprimorar o ensino mineiro como “[...] excellente auxiliar do ensino primário”, cuja ação “[...] tem sido benéfica no julgamento dos processos administrativos, no estudo dos programmas de ensino, aprovação dos livros didacticos etc. (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1916, p. 46). A importância do conselho na legislação mineira era, sobretudo, a de um órgão fiscalizador do governo que contribuía para o desempenho do ensino e a prática dos profissionais envolvidos no processo.

3.3 O Guardião do Ensino

O Art. 65 do Decreto de 1906 previu que, uma vez concluído o Curso Normal, os professores

Só poderão ser nomeados ou designados professores publicos de qualquer categoria ou classe os cidadãos brasileiros que provarem: I –

Edade de 20 annos, pelo menos, sendo homem, e de 18 pelo menos, sendo mulheres. II – Moralidade e isenção de crimes. III – Isenção de molestia contagiosa e repulsiva ou que impeça por qualquer modo o exercício perfeito do magisterio. IV – Competencia profissional, intellectual e moral. Paragrapho unico. A edade será provada por certidão de baptismo ou de nascimento, extrahida do registro civil ou, na impossibilidade dessa prova, por qualquer outro meio legal; a moralidade por attestados de auctoridades judicarias ou policiaes ou de pessoa fidedignas do domicilio do candidato; a isenção de crimes, por folha corrida de data não excedente de tres mezes; a isenção de molestia, por attestados de facultativos. A competencia profissional será decidida pelo governo pelo conjunto de provas a seu alcanço (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 164).

Como se vê, a reforma iniciada em 1906 trouxe várias modificações, por exemplo: estendeu-se a idade para docência profissional para 20 anos - homens - e 18 - mulheres; isso deixa entrever que a competência profissional, intelectual e moral estava sendo considerada como critério. Mais que isso, pode-se perceber uma preocupação do governo em fixar critérios correspondentes à nova ordem do país e à manutenção dos interesses estatais. Para Gonçalves (2006, p. 54), essa proposta de criar “[...] um sistema escolar racionalizador [...]” supõe: de um lado, fundar uma “[...] organização do primário, tendo nos grupos escolares o espaço convergente das escolas que se mantinham isoladas, dispersas aos olhos do Estado [...]”; de outro lado, controlar o professor, “[...] de maneira que ele ficasse reduzido a mero instrumento do plano estatal, com vista à formação dos futuros trabalhadores.

Nessa perspectiva, o professor passa a ser instrumento do Estado e modelo de conduta a ser seguida pelo aluno, que se compromete com a pátria, na condição de cidadãos. O Art. 65 do Decreto de 1906 parece confirmar essa suposição ao mencionar a “Moralidade e isenção de crimes” como requisito básico para todo candidato ao magistério. Assim, ao fixar os critérios de seleção de professores, o estado procurava admitir, para a escola pública primária, candidatos capazes, aptos a cuidar das condições fundamentais da formação de uma pessoa comprometida com suas funções sociais e condizente com as normas sociais. Além disso, a escolha do candidato envolvia outras instituições para emitir as credenciais necessárias, a exemplo da comprovação de batismo pela igreja católica, da autenticação do estado de moralidade e da constatação de endereço social, fornecidos pelo Poder Judiciário e pela polícia.

A menção, no Relatório do Presidente do Estado em 1910, à nomeação de professores pelo governo, contém uma passagem que ressalta a preocupação estatal:

O governo tem-se dedicado com maior cuidado ao impulsionamento desse importantíssimo ramo do serviço público. Fundando grupos escolares, criando escolas isoladas, tanto quanto permite a receita orçamentaria, nomeando escrupulosamente professores, o governo procura imprimir a este ramo do ensino uma orientação de molde a se conseguir delle os resultados que ardentemente se desejam (MINAS GERAIS, Relatório do Presidente, 1910, p. 40).

Assim, o que se pretendia era uma educação de qualidade para a sociedade mineira, no entanto, foram fundados grupos escolares e escolas isoladas.

A nomeação de candidatos a professor do ensino primário estava vinculada a um conhecimento pedagógico que se relacionava com os critérios de ordem moral, conforme o ideário de educação republicana, cuja estratégia era moralizar a população como forma de civilizá-la. Além das normas de bom costume e boa conduta para moldar as crianças à maneira da sociedade republicana, outro critério surgiu: a saúde do professor, denotando a penetração do ideário higienista na educação. Trata-se de uma intervenção médica antimoléstias, embasada na imposição de medidas disciplinares à escola e à sociedade quanto a práticas de higiene pessoal. Nessa lógica, o texto legal estabelecia que o professor tinha de gozar de boa saúde, isto é, estar isento “de moléstia contagiosa”. Essa preocupação com a saúde torna-se tão expressiva, que o Art. 82 apresenta este item: “[...] 5º a prova de vacinação ou revaccinação, nos termos da lei”; tal exigência mostra como se tornaram relevantes as questões da saúde, inclusive para o cenário educacional (MINAS GERAIS, Regulamento de Instrução Pública, 1911, p. 192).

O Decreto de 1911, em seu Art. 169, tratou ainda da incapacidade do candidato ao cargo de professor de grupo escolar. Assim: “São incapazes e não poderão exercer o magistério: 1.º Os professores affectados de molestia contagiosa incuravel; 2.º Os loucos 3.º Os cegos, surdos, surdos-mudos e aphonicos; 4.º Os decrepitos” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 193). Tem-se, neste Decreto algumas inaptidões que impedem o professor de exercer o cargo. Com isso, os candidatos que apresentassem doença contagiosa incurável, demências e, aqueles privados de sentidos como visão, audição e incapacidade de falar estariam excluídos da seleção para o cargo

de professor.⁴⁸ Com isso, ficou estabelecido que, de acordo com os Decretos de 1916 e 1924, esta incapacidade, vinculada à saúde do candidato foi suprimida, ou seja, não foram apresentadas nos regulamentos.

O Regulamento do Decreto de 1911 prescrevia que, do ponto de vista da conduta, os candidatos ao cargo de professor;

Art. 87. Não poderão exercer o magisterio publico primario: 1.º Os condemnados por sentença judicial á perda de emprego com inhabilitação para exercer outro; 2.º Os falidos; 3.º Os que houverem, soffrido condenação por crime contra a vida, a propriedade, a moralidade e os bons costumes; 4.º Os punidos, em processo disciplinar, com a pena de perda de cadeira, salvo o disposto no art. 151 n. 2 (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 257).

Essas condutas estariam ligadas à moralidade do candidato, que não poderia desempenhar o cargo caso tivesse submetido à condenação judicial e moral. Antes, deveria ter os bons costumes estabelecidos pela sociedade e não ter problemas de punição, tampouco estar falido.⁴⁹ No dizer de Isobe (2008, p. 192), quanto ao

⁴⁸ Exemplo disso está na visita de um inspetor ao Grupo Escolar de Santa Barbara (MG) para verificar o caso do professor Osmundo Sejismundo Santiago, denunciado por abandono de cargo e, por isso, submetido a um processo disciplinar em 23 de maio de 1913. As investigações detectaram provas de que o docente sofria das faculdades mentais e estava internado no Hospício Nacional. A comissão encarregada de dar parecer sobre o processo a que se achava submetido o professor - da cadeira de Cocaes, município de Santa Bárbara - considerou que, pelos documentos apresentados, que ele não podia ser responsabilizado pelo abandono não proposital da cadeira que regia; mais que isso, que ele fosse considerado em disponibilidade até que pudesse assumir sua função no magistério publico (MINAS GERAIS, Arquivo Público, 1913, SI 2772). Com base no laudo médico, não se podia dizer que houve abandono do cargo de professor - os documentos apresentados permitiram concluir que ele sofria de distúrbios nervosos. Tal averiguação foi feita na fiscalização do inspetor escolar, que, como medida administrativa, afastou o professor do cargo para que pudesse se tratar sem prejuízo moral da instituição.

⁴⁹ Exemplifica isso a denúncia de problemas morais que afetavam os bons costumes da sociedade feita pelo presidente da Câmara Municipal de Ituiutaba João Martins de Andrade e encaminhada em ofício ao secretário do Interior José Vieira Marques, em 18 de março de 1918. Diz o texto: “A Câmara Municipal, no intuito de salvaguardar a saúde das crianças e a eficiência do Grupo Escolar, autorizou-me a levar ao conhecimento de V. Excia que aquele estabelecimento de instrução necessita de toda atenção especial dessa Secretaria, a fim de que ele produza os efeitos a que é destinado. Quando Secretário do Interior o Exmo Sr. Dr. Américo Ferreira Lopes tive ocasião de reclamar por várias vezes a sua atenção para o Grupo Escolar que há tempos não anda bem, sem entretanto obter medidas de melhoria. Sem referir-me a direção interna desse estabelecimento, que deve ser bem informada pelos inspectores, devo informar a V. Excia que há [...] A professora Minervina além de sua pouca putabilidade moral e a sua epiléptica inconveniência, arvorou-se agora em propagandista contra a lei do sorteio militar, injuriando autoridades, motivo porque foi denunciada ao Ministério da Guerra. Além de muitos outros fatos que só podem prejudicar o ensino, bastam estes para afugentar as crianças, explicando-se assim a pouca freqüência escolar” (ITUYUTABA, Câmara Municipal, 1918). A denúncia fora tida como acusação grave e difícil de ser apurada pelo inspetor do grupo escolar, porque era uma situação que ocorria sem testemunhas. A vinculação à junta militar fez que o inspetor do grupo apurasse o fato entre algumas pessoas e constatasse que a professora desrespeitava as autoridades. Como forma de punição, foi removida para um grupo de outra cidade, cujo diretor era enérgico e, por não lecionar, poderia visitar e acompanhar as atividades da

comportamento imposto ao candidato, a legislação para o exercício do magistério público primário determinava: este deveria “[...] cumprir sua missão civilizatória, a escola precisava impor determinadas regras disciplinares e normas de conduta não apenas aos alunos, mas a todos que atuavam no universo escolar [...]”; logo, o professor “[...] deveria ser o exemplo vivo para o aluno dentro e fora da instituição de ensino”. (O Art. 9 do Decreto 4.534, de 1916, manteve as alíneas de 1 a 4 quanto ao perfil dos candidatos vetados de desempenhar o magistério; porém, a frase “o magisterio publico primário”, no *Caput*, foi substituído por “à inscrição”.)

O Decreto de 1924 alterou todo o artigo anterior sobre moral e conduta e trouxe à tona outras formas de incapacidade que impossibilitavam o professor de exercer o cargo, como se lê a seguir:

Art. 9.º São vedados o exercício do magisterio ou a direcção de estabelecimento de ensino primario, no Estado: 1.º aos pronunciados por despacho definitivo; 2.º aos que tiverem sido condemnados por crime de falsidade, estellionato, ou qualquer outro considerado infamante; 3.º aos que estiverem sendo processados como incursos nos delictos especificados nos arts. 279 e seu § 1.º, e 292 deCodigo Penal, bem como nas leis n.2.992, de 25 de setembro de 1915, n.4.269, de 17 de janeiro de 1921, e n. 4.780, de 27 de dezembro de 1923, até que a acção penal se resolva por sentença definitiva; 4.º aos que tiverem sido condemnados por crimes contra a independência, integridade e dignidade da Patria; 5.º aos ebrios habituaes e aos jodares; 6.º aos que exercerem ou tiverem exercido profissões illicitas ou consideradas taes pela opinião publica; 7.º aos que prégarem idéas subversivas da ordem social; 8.º aos professores que tiverem sido exonerados por incapacidade profissional (MINAS GERAIS, Decreto n.6655, 1924, p. 214–215).

O regulamento impedia de atuar no magistério primário ou na direção escolar quem se encontrasse nestas condições: condenado por crime e delitos comprovados que manchavam a reputação, quem fosse visto como dependente químico, alcoólatra e viciado em jogatina. Uma vez aceita a capacidade moral e profissional, o Decreto n. 6.655 determinava que a designação só ocorresse após a publicação de um edital de preenchimento de cadeiras vagas, a cargo do diretor da instituição, com prazo de 30 dias. Nesse caso, se não aparecesse uma normalista candidata à nomeação, seria escolhido o candidato que portasse estes documentos:

professora em sala de aula diariamente, isto é, tinha mais disponibilidade para fiscalizar os trabalhos escolares.

a) certificados de terem sido aprovados no 2.º anno do curso normal, expedidos pelas escolas normaes do Estado, ou por qualquer instituto de ensino normal de outros Estados, ou de aprovação em exames de portuguez e de arithmetica, validos para a matricula nos cursos superiores da Republica; b) attestados: 1.º de habilitação, passando por directores de grupos ou inspectores technicos regionaes, mediante provas exhibidas perante estes ou aquelles; 2.º de moralidade, firmando por auctoridades competentes; 3.º de saude, assignado pelo medico de hygiene estadual municipal ou do posto de prophylaxia rural, quando o houver na localidade; 4.º de vaccinação contra a varíola (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 294).

Em síntese, esse artigo prescrevia ao candidato a professor do ensino primário comprovar aprovação em exames de português e matemática, requisitos básicos para cursar o ensino superior; estar cursando o segundo ano da escola normal com duração de quatro anos; apresentar atestado comprobatório da capacidade de exercer a função, expedido por autoridades competentes da instituição de ensino como diretor e inspetor; comprovar, com documentos, boas condições de saúde e sua capacidade moral. O curso Normal possibilitava a formação de um professor para os princípios republicanos, ou seja, capaz de ensinar a partir desses princípios. Em outros termos, a “[...] obtenção de título de normalista do corpo docente da escola primária era uma das principais metas do governo mineiro [...] porque o título representava a possibilidade de alteração no cenário da escola pública e, conseqüentemente, na sociedade” (DURÃES, 2002, p.117).

No caso do governo mineiro, esse acreditava que a Escola Normal formaria o professor adequadamente, para exercer o trabalho pedagógico da escola bem com ser capaz de ordenar racionalmente suas atividades, sempre segundo os preceitos científicos que fundamentavam a instrução escolar, e não conforme métodos ineficazes, até então empregados. Assim, era preciso formar professores devidamente habilitados para instrução pública.

A seleção de professores devia ocorrer por meio de concurso público, como descreve a lei:

As cadeiras das escolas normaes que vagarem serão providas por meio de concurso perante uma comissão de duas pessoas, sendo uma dellas designada pelo governo e outra, pertencente ao corpo docente, pela congregação da escola e presidida pelo respectivo director. Este provimento poderá, entretanto, ser feito livremente pelo governo, nomeando pessoas habilitadas de um e outro sexo com reconhecida e

extensa tradição de competência e de dedicação ao magistério (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 175).

Ao organizar e estruturar o Ensino Primário e Normal, em Minas, o governo propõe a realização de concurso para a carreira do magistério. Este seria conduzido por uma banca composta por dois membros, um do corpo docente da escola, outro representante do governo, presididos pelo diretor da instituição. Após o concurso, cabia ao governo nomear o candidato, mostrando assim, que havia certo controle do corpo de funcionários da instrução pública. Os concursos para o ofício de professor deviam ser feitos mediante editais; “[...] no caso de ter de haver concurso para o provimento, das cadeiras será elle annuciado por meio de editaes e pela imprensa, onde a houver, indicando-se dias e horas para a sua realização” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 175).

Em 1911, o regulamento aprovado pelo Decreto 3.191 indicava as seguintes normas para candidatos à vaga de professor: “Art. 95. Ao concurso, assim annuciado, poderão concorrer os normalistas mencionados no Art. 88, ns. 1, 2 e 3, e mais: a) os professores em disponibilidade; b) os professores interinos e substitutos; c) qualquer cidadão com os requisitos do Art. 82” (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 195). Os concorrentes a uma vaga para professor do ensino público, além de normalista, deveriam ser professores disponíveis para exercer o cargo, professores interinos, ou seja, temporários, provisórios e substitutos. Além disso, deveriam apresentar uma conduta moral indiscutível, competência profissional e capacidade intelectual.

A Lei 657, de 1915, em seu Art. 21, sobre a obrigatoriedade do concurso para o exercício do magistério, declarava que “[...] a primeira investidura para cargos de magistério primario e secundario do Estado só poderá ser feita mediante concurso” (MINAS GERAIS, Lei 657, 1915, p. 24). Assim, fica estabelecido pelo estado que: para a carreira do magistério, o candidato deveria ser aprovado em concurso. O parágrafo seguinte, desse mesmo artigo, elucidava o direito do estado de nomear o professor conforme a necessidade da instituição:

§ 1º Si, annuciado o concurso para a nomeação de professores primarios, não apparecem concurrentes, nomeará o governo professores interinos, que poderão ser providos effectivamente após tres annos de exercicio e terem dado provas regulamentares de

capacidade profissional e assiduidade com proveito para o ensino, verificados esses requisitos por assentamentos officiaes da Secretaria do Interior (MINAS GERAIS, Lei 657, 1915, p. 24).

Após a divulgação do concurso público para professor, se não surgisse candidato concorrente à vaga, o governo poderia nomear professores interinos que provassem sua atuação por três anos no exercício do magistério, comprovando com essa experiência sua capacidade profissional.

Em 1916, o governo deliberou, no Decreto n. 4.534, que a designação para professor seria nestes termos:

Art. 1.º As primeiras nomeações para os logares de professores e adjunctos dos grupos escolares e escolas primarias do Estado serão feitas mediante concurso. (Art.21 da lei n. 657, de 11 de setembro de 1915). Art. 2.º Logo que vague uma cadeira, o Secretario do Interior mandará publicar edital com prazo de 30 dias, declarando abertas as inscrições para o concurso e as condições de inscrição (MINAS GERAIS, Decreto n. 4534, 1916, p. 255).

Assim, a nomeação para cargo de professor só seria feita por meio de concurso; quando vagasse uma cadeira, haveria novo edital com prazo de 30 dias. Isso garantiria igualdade a todos os candidatos interessados na carreira do magistério público primário. As etapas do concurso público só vieram com o Decreto de 1916, nos Art. 18 a 22, que explicitavam o seguinte:

Art. 18. O exame constará de prova oral e pratica. Art. 19. A prova oral consistirá na argüição do candidato pela comissão examinadora, sobre as matérias do curso Normal. § 1.º A comissão organizará pontos sobre cada uma dessas matérias, em numero duplo de dos candidatos inscriptos, de accordo com os respectivos programmas adptados na Escola Normal Modelo, no mesmo dia designado para os exames, uma hora antes. § 2.º A argüição sobre a matéria do ponto não durará menos de meia hora para cada examinador. Art. 20. Dessa argüição são isentos os normalistas que exhibirem diploma conferido por alguma das Escolas Normaes officiaes e equiparadas do Estado. Art. 21. A prova pratica servirá para apurar as qualidades indispensaveis ao professor, no que respeita a organização dos grupos escolares e escola primarias, aos methodos o processo de ensino, disciplina das classes, hygiene escolar e mais assumptos connexos. Art.22. Os normalistas diplomados pelas Escolas Normaes e equiparados do Estado, já approvados em exame de pratica profissional, ficarão dispensados da prova pratica. Paragrapho unico. Serão também dispensados das provas do concurso, quando não houver nenhum outro concorrente (Lei cit., art. 21. § 2.º n. 11) (MINAS GERAIS, Decreto n. 4534, 1916, p. 257).

Segundo esses artigos, a prova oral do concurso consistia em arguição sobre conteúdos ministrados na escola Normal, dando a esta uma grande relevância na formação do professor, pois seus alunos podiam ficar isentos dessa prova. Além disso, havia prova prática, que, por sua vez, objetivava não só comprovar se o candidato conhecia a estrutura e a organização do grupo escolar e da escola primaria pública mineira, mas também conhecer a parte pedagógica, os métodos de ensino e os hábitos de higiene. (O Decreto de 1924 nada traz sobre concurso público e suas respectivas etapas. Entendemos que foram suprimidos.).

Além de abordar a seleção dos candidatos, o Decreto 1906, em seu Art. 72, apresentava estes deveres dos professores:

O professor publico primario de qualquer classe ou categoria deve: I. Antes de entrar no exercício de suas funções, apresentar ao inspector escolar o seu titulo de nomeação, competentemente registrado na Secretaria do Interior e notado na das Finanças, e assignar perante a auctoridade competente o termo de affirmação ou juramento de bem cumprir os seus deveres. Tambem deve, em casos de remoção, apresentar ao visto do inspector escolar o seu titulo, competentemente legalizado. II. Participar ao inspector escolar respectivo o começo do seu exercício, ou a data em que o reassumir, comunicação que deverá ser levada immediatamente ao Secretario do Interior; do mesmo modo, participar ao inspector escolar qualquer motivo que o iniba de funcionar, assim como, no caso em que exceder o prazo da licença de que estiver gozando, o motivo justificativo do excesso. III. Participar ao visto do inspector escolar a portaria com os direitos pagos, da licença que tiver obtido, o antes de entrar no goso da mesma. IV. Fazer, perante a mesma, auctoridade, o inventario da mobília, utensílio o livros existentes na escola, quando assumir ou houver de deixar e exercício da cadeira, e escriptural-o em livro proprio, enviando copia authenticada pelo inspector escolar ao Conselho Superior, addicionando a relação de tudo o que de novo fôr sendo fornecido á escola. V. Verificar na mesma ocasião a escripturação dos livros de ponto diario, e matricula dos alumnos, notar os defeitos que encontrar, e, por intermedio do inspector escolar, leval-os ao conhecimento do Secretario do Interior. VI. Apresentar-se com pontualidade e decentemente na escola, proceder aos exercícios escolares de conformidade com o regimento interno, manter o silencio, a exactidão e regularidade necessarias, não se retirando da escola senão depois de esgotadas as horas destinadas ás aulas. VII. Communicar ao inspector escolar o nome dos alumnos que, durante o mez, por faltas seguidas ou interpoladas, não puderam ser considerados frequentes. VIII. Zelar a conservação do material escolar, assim, como os livros fornecidos aos alumnos pobres. IX. Conservar em boa ordem o archivo da escola, e passal-o ao seu successor. X. Fazer com toda a regularidade a escripturação dos livros de expediente. XI. Remetter ao Secretario do Interior, visada pelo inspector, copia dos termos de visitas feitas á sua

escola pelas auctoridades propostas ao ensino, authenticada pelas mesmas auctoridades. XII. Communicar ao Secretario do Interior, no fim do anno lectivo, o numero de visitas feitas á sua escola pelas auctoridades escolares, ou communicar que nenhum a visita foi feita. XIII. Remetter ao Secretario do Interior, devidamente visados pelo inspector escolar: a) no primeiro dia de cada mez, um boletim mensal do qual conste o numero de alumnos matriculados e frequentes durante o mez antecedente. b) dentro de cinco dias, depois de findo cada semestre, uma mappa semestral do movimento de sua escola, do qual constem os nomes, sobrenomes, filiação e idade dos alumnos matriculados, assim como o seu aproveitamento, faltas, frequencia e datas de matricula de cada um delles. c) dentro de dez dias depois de terminados os exames de sua escola, uma copia da acta respectiva, o bem assim uma lista nominal dos alumnos que se tornarem recommendaveis por seu talento, applicação e bom procedimento (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 165–166).

Ao ser designado ao cargo, o candidato deveria apresentar ao inspetor escolar seu título de nomeação para exercer sua função. Caso fosse removido de outra instituição, precisava apresentar, além do título, a data de quando reassumiria o emprego. Em caso de gozo de licença, deveria apresentar ainda a data de exercício. Cabia, ainda, ao professor: fazer um inventário do mobiliário, dos utensílios e das obras literárias assinado pelo inspetor; verificar os livros de matrícula e frequência dos alunos para acompanhamento, caso ocorresse infrequência de um aluno por mais de um mês; isso deveria ser comunicado ao inspetor; desempenhar a parte administrativa do ensino, fazendo escrituração dos livros, mapas com boletins e, por fim, acompanhar as visitas de autoridades ao grupo escolar.⁵⁰

Tais deveres já constavam do Decreto n. 1.960, de 1906, mas tiveram mudanças, conforme o Art. 132, cujo *Caput* foi alterado para: “Do professor publico primario, encarregado da formação de gerações futuras, é dever”; o inciso I foi para VI; ficando assim o I. “Apresentar-se na escola decentemente vestido e antes da hora regimental, afim de assistir á entrada dos alumnos”; o item II tornou-se VII, que foi alterado, na frase “ao inspector escolar”, por “auctoridade escolar”; a alínea III foi deslocado para VIII, modificando-se a frase “Participar ao visto do inspector escolar” para “Apresentar ao visto da auctoridade escolar”; foram mantidos os itens VII, IX e X; no XI, a palavra

⁵⁰ Uma escrituração de livro quando da visita de um inspetor técnico de ensino ao Grupo Escolar de Uberaba no primeiro semestre de 1910 exemplifica essa questão; diz o texto: “A escripturação dos livros de matricula e pontos diarios das aulas tem sido feito com capricho e de conformidade com o Reg. em vigor. Os boletins de notas têm sido distribuídos com inteira regularidade” (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Inspector Tecnico do Ensino: Pasta SI 3346, p. III, 1910). Essa passagem do relatório sugere que o professor seguia à risca o regulamento de ensino que devia ser realizado diariamente.

“pelo inspector” foi trocada por “pela auctoridade escolar” e, na alínea XIII, a frase “pelo inspector” foi modificada por “pela auctoridade escolar”, sendo que o inciso a foi todo alterado: “no primeiro dia” para “até o dia 5 de cada mez” ; na alínea b, a expressão “de cinco dias” foi alterado para “de 10 dias”. O item c foi mantido. O Art. 132 recomendava:

II. Abrir diariamente as aulas com uma saudação feita pelos alumnos á Bandeira do Brasil, a qual será conservada na sala da escola, em lugar distincto, como objecto de veneração e de amor; III. Inspirar e desenvolver nos alumnos o amor e a applicação ao estudo e incutir-lhes pela palavra e pelo exemplo sentimentos vivos de honestidade, de patriotismo e de justiça; IV. Esgotar os meios brandos antes de applicação de penas disciplinares e usar destas com moderação e criterio; V. Ensinar pelos livros approvados e indicados pelo Conselho Superior, conformando-se com os programmas, horario e methodos competentemente estabelecidos; IX. Proceder perante a mesma auctoridade ao inventario do material escolar, quando: 1.º assumir o exercício da cadeira; 2.º houve de deixal-a; 3.º novamente lhe for fornecido. X. Conservar o material escolar e responder por elle; XI. Distribuir mensalmente aos Paes, tutores ou protutores, o boletim da frequencia, aproveitamento e procedimento dos alumnos; XVII. Ter um registro mensal dos exercícios praticos ministrados aos alumnos; XIX. Celebrar, com toda a pompa a solenidade, no dia 19 de novembro, a festa da Bandeira; XX. Assistir e superintender, no recreio, aos jogos das creanças; velar pela saude dellas e pela hygiene e conservação do predio escolar; XXI. Ser pontual e assíduo, não se retirando da escola sinão depois de esgotadas as horas de aulas; superintender e fiscalizar os alumnos quando se forem retirando, findo o dia escolar; XXII. Cumprir ordens de governos, que lhe sejam transmittidas: a) pelo Secretario do Interior; b) pelo Director da Secretaria do Interior (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 203–205).

De acordo com o comportamento cívico, o professor deveria iniciar suas aulas com culto à bandeira para desenvolver nos alunos o sentimento de patriotismo e justiça, conforme os programas e métodos de ensino estabelecidos pelo regulamento. Além disso, deveria conservar e guardar o material escolar recebido, registrar no boletim o aproveitamento, a frequência e os procedimentos feitos com o aluno, fazer as anotações mensais das atividades desenvolvidas com o aluno e apresentar um caráter disciplinador consigo e com os discentes, sendo pontual, assíduo e fiscalizador. Em relação ao civismo e culto à bandeira, segundo Müller (2000, p. 4) diz que “[...] cada vez mais seria atribuída às professoras a tarefa de serem um exemplo vivo das melhores qualidades morais e cívicas. Elas deveriam ser missionárias civilizadoras. Seus

comportamentos e valores deveriam servir de modelo aos alunos, pais e colegas mais jovens”. Assim, o professor tornava-se o formador e difusor de novos hábitos, valores e deveres do cidadão.

Ao se analisar alguns incisos do Decreto de 24, percebe-se que foram retomados do Decreto de 1906, como o Art. 362, no 1.º: “apresentar á auctoridade escolar, antes de entrarem exercício, o titulo de nomeação e prova de pagamentos de impostos; assignar termo de compromisso”, semelhante ao inciso I do Art. 72 do Decreto de 1906; a alínea 4 é igual ao I, e o 9.º é análogo ao item XXI do Art. 132 de 1911. As modificações do Decreto de 1924 foram feitas com base no Decreto de 1911, como visto no inciso III, em que se retirou a frase “Inspirar e” e se acrescentou, ainda, “e-educal-os physica e intellectualmente”; no item V foi suprimida a palavra “horário” e na alínea XX foram alteradas as palavras “assistir” e “e superientender” para “orientar”. Após essas alterações dos incisos que foram citados, como remanescentes dos itens que foram mudados, totalmente, o Art. 362 do Decreto, de 1924, ficou assim configurado:

2.º apresentar , em caso de remoção, ao visto da mesma auctoridade, o titulo devidamente apostilado; 3. º comunicar á Directoria da Instrucção a entrada em exercício ou a superveniencia de qualquer motivo que o iniba de assumil-o, assim como, no caso em que exerceda o prazo da licença de que estiver gosando, o motivo justificativo do excesso; 5.º abrir e encerrar as aulas nas horas regulamentares; 7.º exgottar os meios brandos antes da applicação de penas disciplinares, e usar destas com moderação e criterio; 11. fazer com zelo, sem borrões, rasuras e emendas, a escripturação escolar a seu cargo; 12. Comparecer ás festas escolares; 13. dar aos alumnos notas de procedimento e aproveitamento; 14. cumprir fielmente os preceitos deste regulamento, as instrucções e ordens do Governo (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 304–305).

De acordo com esse artigo, quando o professor pedia remoção ou entrava em gozo de licença, este deveria apresentar a documentação ao inspetor de ensino. Dentre outras atribuições, cabia ao professor iniciar e encerrar as aulas nos horários estabelecidos pelo regulamento de ensino, proceder à aplicação das disciplinas adequada e com critérios; estar sempre presente nas datas comemorativas da escola e apresentar aos alunos, avaliação.

No Decreto de 1906, subentendia-se que o professor do grupo escolar teria a mesma função que outros profissionais de ensino. Entretanto, em 1911 surgem os deveres específicos para esses docentes na instituição escolar, segundo o Art. 133,

Aos professores dos grupos, além dos deveres gerais do artigo anterior, incumbe ainda; 1.º Receber, no pátio ou na varanda, em forma, pela ordem de numeração, os alumnos da turma que lhes for designada, conduzindo-os até à sala de aula, onde ocuparão os respectivos lugares, guardando sempre a mesma disposição. — Deverão acompanhá-los na mesma ordem, ao saírem para o recreio e ao se retirarem do estabelecimento. 2.º Substituir o director nos seus impedimentos. 3.º Executar fielmente o programma e horario do ensino, auxiliando o director a manter a disciplina no estabelecimento. 4.º Organizar o *ponto diário*, inscrevendo mensalmente no mesmo os nomes dos alumnos de sua classe. Este livro será visado mensalmente pelo director, depois de lançados as notas de *aproveitamento* e *procedimento*. 5.º Ter a seu cargo e zelar o material escolar, livros e utensílios pertencentes à classe que dirigir. 6.º Ao abrir a aula, verificar o asseio dos dentes, cabellos, orelhas, mãos e vestuario do alumno, fazendo observações e dando conselhos aos que não estiverem devidamente asseados. 7.º Auxiliar: a) a direcção do canto, quando para isso for designado; b) a matricula, no principio de cada anno (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 205–206).

O professor do grupo escolar, além das incumbências gerais, devia receber e organizar os alunos, conduzi-los até a sala de aula e acompanhá-los no horário de recreio e na saída.⁵¹ Além disso, cabia-lhe substituir o diretor quando necessário, cumprir o programa e o horário, manter a disciplina, organizar o diário em relação às notas dos alunos, zelar do material didático e auxiliar o diretor na matrícula e nas aulas de canto, quando solicitado. Segundo Mourão (1962, p. 21), a primeira atividade diária do professor era “[...] examinar a limpeza dos alunos e rezar antes de dar início aos trabalhos”. Esse exame fazia parte do hábito dos docentes, isto é, da revista diária de unhas e roupas, seguindo os princípios higienizadores e a necessidade de difundir, via escola, uma educação para a saúde.

⁵¹ Relatório de movimentação do Grupo Escolar de Uberaba no ano letivo de 1915, apresentado pelo inspetor técnico Americo Ferreira Lopes, exemplifica a organização de entrada e saída de alunos: “As aulas funcionaram regularmente nos 206 dias uteis do anno lectivo, sem ter havido, portanto, nenhum feriado extraordinário. Diariamente e antes do inicio dos trabalhos escolares, quer num, quer noutro turno, cantaram os alumnos, em forma deante do Pavilhão Nacional, presentes o professores, o hymno respectivo, depois de feita, ora pó um, ora por outro discente designado por mim, a “Saudação á Bandeira! Allocução que quasi todos aprenderam a recitar. A essa cerimonia jamais deixei de assistir. A entrada para as salas de aulas se fez sempre em perfeita ordem, marchando os alumnos em forma, ao toque da banda de cornetas e tambores. A sahida dos alumnos das salas ou do estabelecimento, nos dias de aulas ou de festas, tambem recommendei que se fizesse, como se fez durante o anno, em forma, sob a fiscalização dos professores, recebendo as creanças ordem para se dispersarem fora do predio escolar, na praça publica. [...] Auxiliado pelas professoras, que se revezavam, de accordo com a distribuição de dias feita no começo do anno, inspecionei diariamente o recreio dos escolares (Arquivo Público Mineiro: Inspector Tecnico do Ensino: Pasta SI 3619, p. 3 - 5, 1915). O inspetor acompanhava cuidadosamente as atividades desenvolvidas no grupo escolar, até nos momentos de culto à pátria, observando se os alunos haviam aprendido o hino; também, fiscalizava as atitudes do professor relativamente aos alunos, em sala de aula e no recreio.

O Decreto de 1924 manteve os itens 2º e 5º do Decreto de 1911, mas modificou o inciso 6.º, de “Ao abrir a aula, verificar” para “verificar, ao abrir-se a aula”. Na alínea 7.º, o item a foi eliminado: “quando para isso for designado”; e o inciso b foi suprimido: “no principio de cada anno”, sendo acrescentados a alínea c, “a vigilancia dos alumnos na hora de recreio”, e o item d, “a organização das festas escolares”. Além dessas alterações do Decreto de 1911, o Decreto de 1924 suprimiu outros itens. Assim, o Art. 365 fica com esta configuração:

1.º reger as classes que lhes forem designadas; 3.º auxiliar o director na manutenção da ordem no estabelecimento; 4.º lançar, antes de abertura das aulas, no diario de classe, o assumpto das lições do dia; 8.º acompanhar seus alumnos, á sahida, até se dispersarem (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 306–7).

O professor, conforme esse artigo, deveria atuar na área pedagógica da escola, ministrar aulas, e exercer uma função administrativa na instituição como assistente da direção, fazendo apontamentos de suas atividades de classe no diário.

O governo mineiro concedia prêmios e gratificação aos professores. De acordo com Art. 13 da Lei 439,

Devem ser adoptadas disposições regulamentares tendentes a darem aos professores — estímulo na sua applicação ao estudo e incentivos para o cumprimento de seus deveres, já classificando-se as escolas de modo que se estabeleça o accesso na carreira do magisterio primario, já conferindo-se premios aos que apresentarem annualmente maior numero de alumnos que completem o curso e sejam approvados em todas as matérias do programma escolar (MINAS GERAIS, Lei 439, 1906, p. 22).

No que se refere a prêmios e gratificações, esses artigo trata do estímulo à prática docente. Tal incentivo referia-se não só à carreira do magistério primário, mas também à recompensa às escolas classificadas conforme o maior número de alunos aprovados na conclusão do curso. Veiga (1992) afirma que a política de gratificação do governo pressupunha, de forma doméstica, pequenas valorizações individuais da capacidade docente de atrair os alunos, cativá-los e, ainda, sobressair-se no exercício da profissão, impondo-se pelo saber de forma autoritária. Essa valorização do saber do professor, como forma de premiação, encontra-se no discurso de Francisco Antônio de Sales: “[...] a solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor

que se distinguir no exercício do magisterio; aumentar seus vencimentos, que são realmente pouco remunerados de sua actividade” (MINAS GERAIS, Mensagem do Presidente, 1906, p. 51). Isso demonstra que a hierarquização dos salários era uma forma de punição para os menos dedicados e interessados na instrução pública.

Nesse sentido, na regulamentação dessa Lei, Decreto de 1906, pode-se perceber com clareza como seria essa gratificação, segundo o Art. 13:

Com os intuitos indicados no artigo antecedente, o governo abonará a cada professor particular uma gratificação de cem mil réis por cada alumno que for aprovado em exame final no curso primario official. § 1.º Para a effectividade desta gratificação é indispensavel que o exame official seja solicitado pelos interessados (paes, protectores dos alumnos ou seus professores), sendo esse exame realizado nos domicílios particulares ou casas das escolas e grupos escolares mais proximos. Nesta ultima hypothese serão marcados o dia e a hora para o com parecimento dos examinados. § 2.º É condição essencial para a gratificação ter sido o ensino dado o alumno, desde o inicio, pelo mesmo professor (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 157).

Nessa legislação, pode-se perceber que há disponibilidade de verba para efetuar as gratificações destinadas ao professor, desde que se comprovassem a aprovação dos alunos e o acompanhamento deles pelo mesmo professor, desde o início do ano letivo em exames oficiais mediante a solicitação de pais, tutores e dos professores. A concessão de gratificação, nesse Decreto, apontava para professores das modalidades de ensino em geral; mas, em relação ao valor monetário de pagamento, o Art. 140 do Decreto, de 1911, esclarece que:

Aos professores poderão ser conferidos os seguintes prêmios; 1.º) de 200\$000 por alumno que exceder de 20, aprovado em exame final do curso primario; 2.º) de 20% sobre os proprios vencimentos; 3.º) de nomeação para o cargo de inspector escolar municipal, com direito á gratificação do art 52; 5.º) do elogio em portaria. §1.º É condições essencial, para a concessão do premio do n.1, que os alumnos aprovados tenham começado e terminado o curso com o mesmo professor. § 2.º Ao premio do n.2, terão direito os professores que regerem duas classes mais de 40 alumnos diariamente, uma das 7 ás 11 horas da manhã, outra do meio dia ás 4 horas da tarde. § 3.º O do n.3 será conferido aos professores contemplados com o premio do numero seguinte, que, por seu espírito de ordem e acção disciplinadora, se fizerem dignos da distinção. §4.º O do n.4, em numero de 50 annualmente, aos professores promovidos ou nas condições de o serem (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 208).

Esse pagamento para o professor, em forma de prêmio, era de 200\$000 por aluno quando, no final do curso primário, o número de aprovados excedesse a vinte. Essa gratificação era acrescida ao salário, caso o professor fosse regente de duas salas este poderia ser nomeado a cargo de inspetor. Com essa gratificação, acreditava-se que seria suprida a falta de professores em algum dos turnos da instituição de ensino; assim, a “[...] situação de funcionamento da escola estaria resolvida com a iniciativa do diretor, caso os professores aceitassem desdobrar nos horários da manhã e da tarde, uma vez que o corpo docente não excedia a quatro professores, incluindo o diretor, que lecionava numa das classes” (GONÇALVES, 2004, p. 214). Dessa forma, o governo resolveria a carência de docente para exercer o magistério e, assim, supria a necessidade da escola. Mas não havia a preocupação com a qualidade do ensino, pois o professor ficava sobrecarregado e sem tempo para preparar aulas.

Sobre a concessão de prêmio para visitas aos grupos escolares, estas deveriam obedecer às normas seguintes, de acordo com o Art. 141,

1.^a A lista dos professores premiados será organizada na Secretaria do Interior pelas notas ali existentes; 2.^a As visitas serão feitas pelos professores em duas épocas no anno- setembro ou abril, como melhor lhes convenha, dentro do periodo do funcionamento das aulas; 3.^a Para esse fim, a relação dos professores premiados será publicado no começo do anno lectivo, e-aquelles que quizerem utilizar-se do premio conferido, farão a devida comunicação á Secretaria do Interior, marcando uma das duas época do anno para a viagem e solicitando as respectivas requisições de passagens; 4.^o As visitas aos grupos serão diarias e comprehenderão todo o tempo das aulas, *do começo ao fim do programma*, de modo que cada professor percorra integralmente toda a série de cadeiras; 5.^o Os professores premiados poderão apresentar e desenvolver suas idéas a respeito do aperfeiçoamento do ensino, methodos adoptados, etc., precedendo comunicação ao director do estabelecimento para lhes determinar a hora e logar (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 205–206).

A escolha de professores do grupo escolar, para receber prêmio, era feita por meio de visitas à instituição de ensino duas vezes ao ano, em setembro ou abril; a relação dos selecionados era organizada pela Secretaria do Interior. Os professores premiados podiam apresentar suas ideias e seus métodos de ensino ao diretor do estabelecimento visitado. No Decreto de 1924, essas concessões foram suprimidas.

Sobre as punições sofridas pelo professor, havia a demissão, conforme o Decreto de 1906, Art. 243:

A pena de demissão será imposta ao professor que já tiver sido suspenso tres vezes; que praticar actos immoraes, que fomentar immoralidade entre os alumnos; que for condemnado por crime a que o Codigo Penal impõe a perda do emprego; que abandonar, sem licença, o exercício da cadeira por mais de trinta dias; que, finalmente, estiver no caso previsto no art 118 da Constituição do Estado (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p.195).

A demissão do professor estava vinculada, segundo esse decreto, à sua conduta moral, após três suspensões por atos imorais em relação ao aluno ou por crimes, de acordo com o Código Penal. Em relação a essa penalidade, observa-se a conduta moral da professora “[...] responsável por transmitir elementos de civilidade e moralidade aos seus alunos, sua conduta moral foi esquadrinhada e posta em parâmetros bem definidos e delimitados” (MÜLLER, 2000, p. 4). Portanto, o professor deveria ter cuidado com seu comportamento diante da sociedade.

No Decreto de 1911, a palavra demissão foi substituída por exoneração. Conforme Artigos de 1906, as razões para essa punição foram alteradas:

Art. 150. Serão exonerados a pedido os professores que o requererem, em petição sellada e com firma reconhecida. Art. 151. Serão exonerados a bem do serviço publico: 1.º Os professores condemnados por sentença definitiva em juízo criminal: a) á pena de perda do emprego com ou sem inhabilitação para exercer outro; b) á pena de prisão cellular, maior de 6 annos. 2.º Os condemnados em processos disciplinar á pena de perda da cadeira (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 211).

O professor poderia pedir sua demissão e/ou ser esta em favor do bem público, como no caso de ser professor condenado por sentença julgada e definitiva, tendo a perda do emprego ou sua prisão celular por mais de seis anos e, ainda, os condenados por processo disciplinar. Como ocorreu no Decreto de 1906, no Decreto de 1911, as mudanças foram feitas integralmente. Já, no Decreto de 1924, a exoneração ficava assim determinada:

Art. 378. Os funcionarios do ensino poderão ser exonerados a pedido, por conveniencia do ensino, a juízo do Governo, ou a bem do serviço publico. Art. 379. Serão exonerados a pedido os que requererem. Art. 380. Serão motivos para a exoneração por conveniencia do ensino: a) a falta de preparo profissional ou inaptidão

pedagógica; b) o abandono injustificável do cargo; c) os constantes dos arts. 521 parágrafo único, 526, 528, 532, parágrafo único, e 535, do Código Disciplinar (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 306 – 307).

Os professores podiam ser exonerados a pedido, em benefício do serviço público, por falta de preparo para exercer a atividade docente e por abandono do cargo. Condenados em processo disciplinar estavam sujeitos à perda da cadeira. Os docentes dos grupos escolares eram exonerados conforme o Art. 307: “[...] em grupo escolar, que for designado pelo Secretario do Interior, sendo-lhes abonados, durante esse tempo, os respectivos vencimentos. Parágrafo Único. Si, depois desse estagio, não apresentarem melhor resultado, serão exonerados” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 294). No Artigo 308 do Decreto de 1924, observa-se que, “Quando o professor fôr de grupo escolar, será, pelo Director da Instrução, admoestado para modificar seus methods e preparar-se convenientemente” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 294).

3.4 O Discípulo

É imprescindível analisar a escolarização de crianças, embora, ao longo da história, tem-se poucos avanços em relação aos esforços de ordem política, social, filosófica e pedagógica relacionados especificamente a essa faixa etária. De acordo com Ariès (1981), na Idade Média, a criança não era concebida como ser social: era vista como ser humano ingênuo e inocente ou, ainda, incompleto, uma miniatura do adulto. Acreditava-se que esse ser necessitava apenas do suposto caráter assistencialista, dispensando, assim, qualquer procedimento pedagógico voltado a essa faixa etária. A infância era idealizada como fase de transição para vida adulta e, depois, para as relações sociais. Essa passagem da vida infantil para a vida adulta seria uma condição que, conforme Ariès (1981, p.10), podia ser superada, pois: “[...] a passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade”.

A infância, nessa conjuntura, seria comparada à velhice, pois, se, de um lado, a infância é constituída pela falta de razão, por outro, a velhice seria marcada pela

senectude, “[...] porque as pessoas velhas já não têm os sentidos tão bons como já tiveram, e caducam em sua velhice” (ARIÈS, 1981, p. 37). As demais faixas etárias - a juventude e a vida adulta - seriam caracterizadas pela força, pela virilidade e, sobretudo, pelas funções produtivas na vida social e coletiva. Com isso, pode-se entender que se tratava de uma época voltada para o poder da juventude.

Do mesmo modo, Ariès (1981), ao considerar a criança como um adulto em miniatura, enfatiza que ela foi tratada como adulto na maneira de se vestir e na participação ativa em reuniões, festas e danças. As atitudes dos adultos relativas às crianças eram indiscriminadas, pois falavam banalidades e realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na presença de crianças, inclusive com a participação delas em jogos sexuais. Isso ocorria, porque não acreditavam na possibilidade da existência de uma inocência infantil ou na diferença de características entre adultos e crianças: “[...] no mundo das fórmulas românticas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51).

As crianças eram preparadas para exercer suas funções na organização social, e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e sociais dava-se apenas com base nas relações a elas atribuídas e mantidas com os mais velhos. Por conseguinte, percebe-se uma distância entre a idade adulta e a infância em perspectiva cronológica e de desenvolvimento biológico, pois a infância era retratada de acordo com que o adulto estabelecia. Nessa época, foram altos os índices de mortalidade e práticas de infanticídio; crianças eram abandonadas e substituídas por outras friamente, na intenção de se conseguir um espécime melhor, mais saudável, mais forte, correspondente às expectativas dos pais e de uma sociedade organizada, em torno dessa perspectiva utilitária da infância. O sentimento de amor materno não existia como referência à afetividade (ARIÈS, 1981), e a concepção de família estava voltada para o âmbito social e não sentimental. Crianças sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade era algo aceito com bastante naturalidade. Outra característica da época era o fato de se entregar a criança para que outra família a educasse. Caso sobrevivesse, o retorno para casa ocorria aos 7 anos de idade, quando supostamente estaria apta a ser inserida na vida em família e no trabalho.

Portanto, para Ariès (1981), a descoberta da infância começou no século XIII e evoluiu nos séculos XIV e XV, tornando-se significativa no final do século XVI e consolidada no século XVII. A partir do século XIX, a criança começa a ter importância no cenário social. Ao final da Era Medieval, mais enfaticamente na modernidade, dá-se sustento a essa importância, começando a se pensar na criança como ser diferente do adulto. Nesse cenário, o final do século XIX e o início do século XX demarcaram um período em que a infância e sua educação integral passam a fazer parte dos discursos sobre o aperfeiçoamento dessa modernidade, nascendo, assim, a sociedade industrial e o capitalismo.

Segundo Godoi (2004, p. 29), desde “[...] o seu princípio, o desenvolvimento do capitalismo foi permeado por um processo de racionalização, e este atinge a política, a economia, a educação, as relações sociais, a cultura, etc., visando à produtividade, ao cálculo, à eficácia e ao lucro”. Esse autor explicita que houve grande mudança no modo de vida da sociedade, pois o sistema de organização que, até então era feudal, passou a ser substituído pelo capitalista, o que se refletiu em outros setores - econômicos, sociais, culturais, científicos, políticos e educacionais. Nesse contexto, as famílias passam a trabalhar nas fábricas e, como forma de organização do processo de produção, foram criadas condições para a entrada de mulheres e crianças nas fábricas, contingente bastante atrativo para um mercado que pretendia diminuir ao máximo os custos da produção.

As tarefas desenvolvidas pelas crianças nas fábricas não persistiram por muito tempo, devido à intensa cobrança da classe trabalhadora em relação ao abuso do trabalho infantil. Com as conquistas sociais dessa classe, o trabalho das crianças tornou-se, com o tempo, muito caro e insatisfatório para os objetivos capitalistas. Essas reivindicações fizeram com que as trabalhadoras fossem as primeiras a ser excluídas da produção. Com os pais ocupados no trabalho fora do lar, muitas crianças iam para as ruas, passando a existir, então, uma real condição para criação de escolas com a finalidade de tirar das ruas essas crianças e ocupá-las de maneira que não ficassem jogadas à própria sorte. “E como os seus pais trabalhavam, poderia parecer que estavam sendo criadas as condições materiais para a produção das crianças de rua” (ALVES, 2004, p. 149).

Assim, surge como princípio moralizador, uma intensa preocupação com a educação física, intelectual e moral das crianças, na tentativa de evitar a “vadiagem” e a mendicância - uma educação voltada ao trabalho. Nesse contexto, ganhou relevo o ramo da medicina dedicado ao cuidado com o corpo, com os hábitos alimentares, com as necessidades de atividades físicas ao ar livre e com banhos regulares - o higienismo (VEIGA, 2007). Também se impõe a evolução do conhecimento da Biologia com base em estudos do século XIX, quando se destacam a Teoria da Evolução e Seleção Natural, de Charles Darwin,⁵² os estudos genéticos de Gregor Mendel (1822–1884) e os relacionados ao conhecimento do funcionamento do sistema endócrino e nervoso, feitos por Dominique Esquirol (1772–1840) e Charles Lasègue (1816–1883). Segundo Veiga (2007, p. 270),

[...] aplicação imediata dos conhecimentos da biologia da educação foi na área da higiene escolar (prédio, mobiliário, hábitos higiênicos), na introdução das fichas antropométricas ou sanitárias, da ginástica, da educação física e dos jogos nos currículos, na divulgação da necessidade educação maternal e pré-escolar (jardins de infâncias), entre outros. Mas isso se deu principalmente na compreensão da educação como fenômeno biológico [...] Tendo em vista tais determinações, coube a psicologia elucidar e indicar os procedimentos pedagógicos adequados as diferenças individuais.

Essa autora explicita, por meio dos conhecimentos da Biologia, a importância da evolução e adaptação do higienismo na educação escolar, uma vez que isso reflete no trabalho do professor, no desenvolvimento das atividades realizadas com o aluno e no contexto da sala de aula. A mudança de hábito do professor, ao receber os alunos devido a atitudes higiênicas impostas, é exemplificada em um Relatório do diretor do Grupo

⁵² Conforme Pato (1999), a teoria de Darwin foi apropriada e transformada pelos intelectuais da burguesia no estabelecimento do darwinismo social e posta a serviço da justificação da reconstrução da hierarquia social que se operava no interior da uma ordem social. A adaptação de suas ideias ao universo social em que supostamente aconteceria uma seleção dos mais aptos em um mundo pretensamente igualitário resultou na biologização mistificadora da vida em sociedade. Segundo Nassif (2008), Gregor Mendel publicou, em 1839, seus trabalhos com ervilhas do tipo *Pisum sativum*; após várias gerações de cruzamentos, o autor foi capaz de postular suas regras gerais de herança genética e indicou que havia “discretas unidades” de hereditariedade (hoje chamadas de genes), transmitidas de geração para geração; e mesmo que algumas características não fossem expressas em todas as gerações, elas voltavam a aparecer. Jean-Étienne Dominique Esquirol (1792), em sua pesquisa baseada em observações, apresentava certa originalidade naquela época nas explicações dinâmicas e funcionais sobre aspectos psíquicos dos indivíduos normais tomando a criança como ponto de partida. Pereira; Stella (2003), ao estudarem o clínico francês Charles Lasègue, descreveram minuciosamente as diferentes formas sintomáticas do transtorno histérico. Sua abordagem é claramente analítica no que se refere à dissecação das formas sempre mutantes da histeria, na esperança de encontrar suas estruturas fixas e constantes.

Escolar de Lavras.⁵³ De acordo com esse documento, o professor, para agradar os pais, recebia as crianças com um beijo no rosto; mas, na visão higienista, o contato carinhoso com os alunos com o beijo devia ser evitado para não transmitir doenças a eles. Com essa atitude, na educação, materializa-se a crença das expressões humanas em que se evitavam demonstrações de emoção, carinho e afeto. Assim, a família passou a ser controlada para que não incorressem nesse hábito no trato da criança.

O aluno⁵⁴ que teria direito à matrícula, conforme o Art. 78, era “[...] a creança de idade escolar será de 7 annos para o sexo masculino e de 8 para o feminino; o maximo será de 14 annos para o sexo masculino e de 12 para o feminino” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 168), portanto havia uma separação das crianças por idade e sexo. No Decreto de 1911, esse Art. foi alterado pelo Art. 218. Assim, sobre a matrícula, ficou definido que:

Art. 218. A ella serão admittidas: 1.º todas as creanças que o requererem, por si, directamente ou por intermédio dos Paes, tutores ou pro-tutores; 2.º aquellas cuja inscripção for ordenada, *ex-officio*, pelas auctoridades literarias do municipio ou districto. Paragrapho unico. Dos requerimentos e portarias deverão constar, na ordem em que vêm enumeradas, as declarações do art. 221, ns. 3 até 9, ns. 12 e 13 e mais a de ser ou não o candidato vaccinado ou revaccionado (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 211).

Para a matrícula da criança, exigia-se como documento um pedido feito pelo pai, tutor ou responsável. Além disso, a matrícula podia ser requerida pelas crianças por um ex-offício quando ordenada pelas autoridades literárias do município ou distrito. O

⁵³ “Para agradar aos pais ou por não poder resistir aos encantos de um rostinho mimoso, qualquer pessoa beija uma criança. É um péssimo costume, contra o qual urge abrir guerra de morte. Pelo beijo se transmite a tuberculose. O doente que tosse traz no bigode o bacilo de Koch, facilmente inoculável se há na mão ou na face da criança uma qualquer pequena erosão: o lupus, que é tuberculose da pele, assim se contagia. Martinez cita o caso de uma menina de três anos, com dois focos lúpicos na bochecha, transmitidos por sua avó, que era tísica. Sabe todo o mundo que a sífilis adquirida pelo beijo não é coisa rara: quem trabalha na clínica se habitua a ver esse meio de contágio. Também o sarampo, a coqueluche, a coriza, a influenza, a escarlatina, até a cárie dos dentes, se podem contrair pelo beijo. Espalhem-se na escola estas idéias, proíba-se que as crianças se beijem, deixem as mestras de dar-lhes o mau exemplo no beijo da saudação quotidiana, e ter-se-á produzido um bem incalculável” (COSTA, 1907, [n. p.]).

⁵⁴ A etimologia da palavra aluno, conforme o dicionário *Houaiss* (2001, p. 200), vem do latim: *alumnus*, i, “criança de peito, lactente, menino, aluno, discípulo”, derivado do verbo *alére*, “fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer”. O vocabulário aluno teria a formação por *a-* prefixo de negação (normalmente usado nas palavras gregas), mais/e *luminis ou lumina* — luz, do latim. Assim, o termo tem grande significado simbólico como os sujeitos que recebem tal designação.

regulamento trazia o modelo de pedido de matrícula que deveria ser feito por pais, tutores ou pró-tutores (FIG. 2).

N. 7

Pedido de matrícula

Solicito a matricula do menino F... meu filho (ou filho de F...), com... annos de idade, residente em... e que é ou não é pobre.
... de janeiro de 19...

(Assignatura do pae, tutor ou pro-tutor).

FIGURA 2 – Requerimento de matrícula que apresenta nome, filiação, idade, endereço e informações sobre o nível socioeconômico do aluno candidato

Fonte: MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 294.

O Decreto de 1924 estabeleceu ainda que “A matrícula far-se-á, de 2 a 14 de janeiro, de accôrdo com o recenseamento do respectivo perímetro escolar; e, qualquer época do anno, desde que o interessado exhiba a guia que se refere o Art. 242” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 306–7). Quanto aos alunos que tinham o direito à matrícula, o Art. 208 do Decreto de 1911 explicita o seguinte:

São alumnos das escolas primarias estadaaes todas as creanças, de um e outro sexo, domiciliados ou residentes no Estado, exceptuados: 1) as doentes, affectadas de molestias contagiosas incuraveis; 2) as loucas; 3) as que receberem instrucção; 1.º em domicilio; 2.º nas escolas particulares; 3.º nas escolas municipaes e institutos federaes. Paragrapho unico. As creanças domiciliadas fóra do Estado poderão frequentar as escolas estadaaes, si o requererem, provando: a) que residem na linha de limites ou nas proximidades desta; b) que o Estado de seu domicilio não mantem escolas na localidade (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 224).

Esse artigo determina que o direito à matrícula cabia a crianças de ambos os sexos, residentes em Minas Gerais, exceto as que tinham doenças contagiosas ou incuráveis, as que já tinham recebido instrução e aquelas residentes fora do estado, caso provassem que moravam na linha limítrofe e ou nas proximidades da instituição de ensino, quando o estado onde residiam não oferecia escolas naquela localidade.

Em relação a doenças, conforme Guimarães (2011), a luta contra a doença - inimigo comum nas primeiras décadas do século XX - levou Minas a seguir os passos

de outros estados e países tidos como civilizados. Assim, elegeu-se a higienização dos costumes, motivando a profilaxia e deplorando-se as práticas consideradas como maléficas à população mineira. Para a disseminação dos preceitos higiênicos e de saúde para formação da criança mineira, as escolas foram vistas como fundamentais; por meio delas, pretendia-se mudar a precária situação da saúde dos alunos, criando condições para que eles as frequentassem e, com suas famílias, transformassem hábitos de higiene, contribuindo, desse modo, para uma formação social melhor.

No Decreto de 1924, o *Caput* do Art. 208 foi alterado de acordo com Art. 218, e a matrícula dos alunos tornou-se “[...] gratuita em todas as escolas publicas do Estado e obrigatorio dentro dos respectivos perímetros, para os menores de um e outro sexo, em idade escolar, exceptuados”; no item 1 desse Artigo, foi suprimida a expressão “as doentes”; na alínea 2, a expressão “as loucas” foi substituída pela “os dementes”; foram modificados os demais itens, como se lê a seguir :

[...] 1.º os que exhibirem diplomas do curso, 4.º os que estiverem recebendo ensino fora das escolas publicas do Estado, 5.º os que, residindo dentro do perímetro escolar, não possam matricular-se por falta de logares na escola, ou por motivos devidamente comprovados, de pobreza de seus paes, tutores ou responsáveis (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 275).

Ao prescrever a obrigatoriedade do ensino, o regulamento previa situações em que a matrícula não podia ser feita: indigência, doenças e idade foram tidas como motivos para uma criança não ser obrigada a frequentar a escola. Para manter o aluno frequente, o Art. 89 do Decreto de 1906 determinava que:

Terá frequencia semestral o alumno que comparecer a 102 aulas, no minimo, durante o primeiro semestre e a 85, no mínimo, durante o segundo semestre. Paragrapho único. O primeiro semestre começará a 21 de janeiro e terminará a 30 de junho, e o segundo semestre começará a 1.º de julho e terminará a 14 de novembro (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 169).

Esse artigo estipula só o mínimo de presença que o aluno deveria ter, e não como teira de ser feita a apuração de sua frequência nas aulas. A apuração da frequência deveria ser realizada, conforme o Art. 90: “A frequencia semestral será apurada na Secretaria do Interior á vista do mappa a que se refere o Artigo 72 n. XIII letra b”

(MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 169). Na regulamentação de 1911, esse Artigo foi alterado, conforme consta no Art. 237:

Terá frequencia mensal o alumno que comparecer, no mínimo, a 15 licções em cada um dos mezes do anno lectivo. §1.º O professor, até o dia 5 de cada mez, enviará um boletim á Secretaria do Interior, do qual fará constar o numero de alumnos matriculados e frequentes durante o mez antecedente. § 2.º Esse boletim deverá ser visado pelo inspector escolar, que nelle fará as observações que julgar convenientes, não só em relação aos alumnos como em relação aos professores (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 230).

Além de registrar a presença mínima do aluno, os professores deveriam encaminhar o boletim à Secretaria do Interior, constando a apuração da frequência do mês.⁵⁵ O Art. 232 do Decreto de 1924 modificou o Art. 237 do Decreto de 1911, no qual se acrescentava, de forma específica, a frequência de alunos de grupos escolares e outras escolas:

Terá frequencia mensal o alumno que comparecer a oito aulas, no mínimo, nas escolas ambulantes, nocturnas e ruraes; a dez, nos grupos e escolas districtaes; a doze, nos grupos e escolas urbanas. Paragrapho único. Em janeiro e novembro, a frequencia será: a) nos grupos escolares urbanos, de 6 aulas; b) nos grupos ou escolas districtaes, de 5 aulas; c) nas escolas ambulantes, nocturnas e ruraes, de 4 aulas (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 224).

Este Artigo, estipula a frequência do aluno que cada escola deveria ter: oito aulas para as escolas ambulantes, noturnas e rurais; dez para grupos e escolas de

⁵⁵ Duas passagens de relatórios do Grupo Escolar de Uberaba exemplificam esse registro. Uma é de relatório encaminhado ao inspetor técnico de ensino com levantamento do número de matrícula dos alunos: “Foram matriculados em janeiro 520 alumnos, 278 do sexo feminino e 242 do sexo masculino. Eliminados daquelle numero 76 alumnos, [...], ficou a matricula reduzida a 444, tendo sido 276 a media da frequencia no semestre. De 109 alumnos, 59 do sexo feminino e 50 do masculino, foi a matricula suplementar, a aberta de 3 a 30 de junho p. passado, perfazendo o total de 553 alumnos, que passam para o segundo semestre (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Inspectoria Technica do Ensino: Pasta SI 3390, p I, 1912). Verificamos o cumprimento do regulamento ao se informar o número de matrículas feitas e a frequência do aluno do grupo naquele semestre; assim, apresentava-se o número de alunos que seriam atendidos na escola. Noutro relatório desse mesmo grupo escolar, observamos que a apuração de frequência foi feita de forma mais detalhada: “A frequencia apurada mensalmente deu o seguinte resultado: Fevereiro, 511; março, 498; maio, 481; junho, 406; julho, 483; agosto, 437; setembro, 447; outubro, 403; novembro, 398. A frequencia semestral apurada deu este resultado: I.º semestre [...], 408. 2.º semestre [...] 400. Dez boletins mensaes e dous mappas semestraes, organizados de acordo com o Regulamento, foram remetido á Secretaria” (ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO: Inspectoria Technica do Ensino: Pasta SI 3681, p I, 1916). De acordo com esse relatório, a apuração da frequência era feita mensalmente, o que permitiu verificar uma oscilação na frequência mensal. Com base nesse resultado, podiam ser verificados os motivos de infrequência.

distritos e doze para grupos e escolas urbanas; a apuração da frequência seria mensal. Nos meses de janeiro e novembro havia diferenciação nessa apuração.

O Art. 280 do Decreto de 1924 apontava os deveres do aluno, que ainda não tinham sido apresentados nos Decretos de 1906 e 1911.

São deveres dos alumnos: 1.º comparecimento diario, á hora marcada para começarem os trabalhos escolares; 2.º observância dos preceitos de hygiene individual; 3.º obediência ás determinações dos professores, directores e dos auxiliares destes; 4.º atenção aos ensinamentos; 5.º correcção de procedimento, tanto dentro como fora das aulas; 6.º não se ausentar das aulas, dos exercícios, das fórmulas, ou do estabelecimento, sem licença dos superiores; 7.º tratar com urbanidade e respeito aos professores, directores e auxiliares destes, e com amizade e carinho aos condiscípulos; 8.º zelar os livros e objectos escolares (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 288).

Assim, como os funcionários da instituição de ensino tinham deveres a cumprir, o aluno tinha obrigações: chegar no horário das aulas; obedecer ao diretor e ao professor; respeitar os funcionários da escola; manter preceitos de higiene; ser aplicado e aproveitar bem conteúdo.⁵⁶ O Art. 251 do Decreto de 1906 trazia punições disciplinares que ainda não tinham sido apontadas nos Decretos de 1911, 1916 e 1924: “As penas disciplinares a que estão sujeitos os alumnos das escolas primarias e grupos escolares, pelas faltas que commetterem, são as seguintes: I. Advertencia. II. Reprehensão perante a classe; IV. Privação do recreio; V. Suspensão de frequencia até 15 dias” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 224). Desse modo, o aluno que cometesse falta seria, primeiramente, advertido, depois repreendido ante a classe, privado do recreio e suspenso por 15 dias. Um Relatório do diretor do Grupo Escolar de Mariana exemplifica esses castigos:⁵⁷ o aluno devia apresentar o mesmo comportamento na

⁵⁶ Assis; Azevedo (2011, p. 2) exemplificam o cumprimento desses deveres com passagem de relatório de visita ao Grupo Escolar Antônio Martins: O diretor comparecia à sala de aula para realizar inspeção nos cadernos de classe dos alunos e assinar cada página das provas realizadas naquele mês. Muitas vezes Fontoura aparecia de surpresa na classe para verificar o andamento das lições, a postura dos alunos nas carteiras, a disciplina da sala de aula e vistoriar o caderno que continha as anotações das professoras, bem como os planos de aula aplicados por estas”. As visitas-surpresas da diretora do grupo às salas de aula era para verificar o comportamento discente e docente na prática de ensino, na disciplina exigida no comportamento dos alunos e na realização de tarefas.

⁵⁷ “Este regime, habilmente executado, seria talvez bastante, se todos os meninos fossem também encontrá-lo em casa ou na rua. Nem sempre sendo assim, deixarão os pequenos freqüentemente de aproveitar todo o ensinamento dos professores, para seguir os maus hábitos encontrados fora da escola. Por esse motivo é necessário estabelecer penas para as prováveis faltas dos alunos. Fiquem estes primeiramente bem inteirados das faltas em que não devem incorrer, e depois torne-lhes conhecida a pena correspondente, que cumpre seja aplicada ‘sem ameaças, em silêncio e com rigor’. Deve a pena, ao nosso

escola e fora dela. O diretor estabeleceu punições para cada falta que o aluno cometesse, estas deviam ser aplicadas com rigor pelo professor: o aluno só lanchava no recreio - caso sujasse o chão, deveria limpá-lo após a aula; se incomodasse os colegas, ficaria de pé; se conversasse com outro colega, ficaria isolado e sozinho; se ferisse um colega, sentaria junto ao mais forte da turma; se brigasse no recreio, ficaria preso sem recreação. E, se cometesse falta grave teria punição severa - imoralidade e desobediência - acarretaria expulsão.

Reguladora da sociedade republicana, essa escola não só ensinava a ler, escrever a calcular; também contribuía para educar para a vida social, impondo hábitos culturais e morais. O Relatório sugere que o interesse seria proporcionar a formação de um novo cidadão: responsável pela nova ordem, respeitador das normas e colaborador da sociedade que surgia. A educação comprometia-se com valores éticos: educar era informar, transmitir conhecimentos, também integrar o educando a uma cultura com códigos de honra e comportamentos morais; sua palavra era prova de sua reputação moral na instituição escolar.

ver, basear-se no 'sistema de disciplina pelas reações naturais' [...] Procuremos aplicar este sistema a algumas faltas. 1. O aluno sabe que não deve comer na aula e no entanto ele está comendo pão. Que fazer? Privá-lo do pão, guarda-o o professor para que ele coma na hora própria, do recreio. 2. O menino derrama tinta no soalho: a consequência é ele lavar, durante o recreio ou depois da aula, o lugar sujo. Durante a aula, não, porque ele perderá a lição. 3. Deixa o pequeno de ficar convenientemente assentado, não obstante ser a carteira própria para a sua idade. O castigo consistirá em pô-lo de pé durante algum tempo. 4. O escolar conversa com o seu vizinho, sabendo que deve guardar silêncio. Fique isolado, sozinho, impossibilitado de prostrar. 5. Serve-se um do canivete para espetá-lo no colega. Tome-lhe o canivete para lhe entregar depois da aula, e em caso de reincidência passe-lhe revista ao entrar na aula. 6. Se ele fere o companheiro com a caneta, ponha-o em separado ou com um mais forte, para evitar essa maldade. 7. Chegou aquele á escola com a cara suja. Mande-o lavá-la na mesma escola, que esse vexame não mais o deixará cair na falta. 8. Este, que injuria o colega, deve humilhar-se perante o ofendido, pedindo-lhe desculpa ou perdão. O orgulho produziu a injúria, a humildade saberá expurgar-la. 9. Outro bate no colega á hora do recreio. Que perca o recreio, ficando preso, já que não sabe usar da liberdade. E se o recreio está a terminar, fique preso algum tempo, acabada a aula. 10. Aquele diz uma mentira. Excite-o a falar a verdade, confessando ele assim indiretamente a mentira. Para esse efeito declare que não o castigará se disser a verdade, e depois exorte-o a amar sempre esta virtude. 11. Algum aluno comete um furto. Faça-o restituir o objeto subtraído; mostre-lhe quão vergonhoso é seu ato; peça-lhe declarar, sob palavra de honra, que nunca mais furtará, poupando a seus pais esse desgosto profundo, evitando para si mesmo a desconfiança dos colegas, etc. 12. Em caso de palavras ou gestos imorais, convide o faltoso a ficar de frente da classe; diga-lhe se é capaz de reproduzir aí o que fez; não o será, porque a vergonha o impede, porque a religião ensinada por sua mãe o reprova. Convide-o depois a confessar-se arrependido e a dar sua palavra de honra de que não dirá na escola palavras imorais nem fará gestos obscenos. Os casos apontados, queremos crer, hão de sugerir penalidades para outras faltas que ocorrerem. Para as faltas mais graves, como desobediência formal e prática de imoralidades, o professor recorrerá ao diretor do Grupo, e nas escolas isoladas ao inspetor, a fim de que eles providenciem a respeito. Si essas autoridades não puderem conseguir com sua força moral a obediência do aluno, deverão solicitar a intervenção do responsável pelo mesmo. Esgotado esse recurso, o que será muito raro, tornar-se-á efetiva em tal hipótese a pena de expulsão. Tratando-se de prática de imoralidade, que se fez pública, despedir-se-á da escola o menino faltoso. É o caso da ovelha má que põe o rebanho a perder" (COSTA, 1907, [n. p.]).

O governo possibilitava ao aluno primário a chance de promoção: o que mais se distinguísse, “[...] pela intelligencia, bom procedimento e assidua applicação [...]” (Art. 108) seria admitido nos institutos profissionais agrícolas etc., até o numero de 20” (MINAS GERAIS, Decreto n. 1960, 1906, p. 224). Isso garantia instrução primária ao aluno e promovia a escola profissional.⁵⁸

O Relatório mostra que o comportamento da criança era determinado por uma conduta, por isso foi necessário adotar um fator motivacional para desenvolver a capacidade cognitiva: a instituição do valor funcional dado à conduta era influenciado por uma cultura predominante da sociedade. Essa cultura determinava os comportamentos que, em geral, deviam ser condicionados, reforçando-se, assim, tais comportamentos. Para acompanhar o desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno, a escola instituiu cartões de boas notas, que envolviam frequência e desempenho nas atividades, tendo uma porcentagem para cada caso. Cada ocorrência devia apresentar a resposta desejada pelos cartões, tornando-se em um procedimento que

⁵⁸ Tendo em vista essa premiação, o relatório do diretor Firmino Costa, do Grupo Escolar de Lavras, apresentava os critérios definidos para promover o aluno: “Para ajuizar do progresso nos estudos, importa ter mais em vista o desenvolvimento geral da intelligência, do que a habilidade de decorar fórmulas e regras. Vejamos agora quais os prêmios a instituir. 1 – Cartões de boas notas, relativas á frequência, ao procedimento e ao aproveitamento, servindo um só cartão para os três casos, com os seguintes pontos: — noventa, se a frequência for a mínima legal, e mais dois por dia de comparecimento além desta, até o máximo de cem pontos; oitenta a cem, de bom procedimento, a juízo do professor; o mesmo número, correspondente á média de aproveitamento do aluno nas diversas disciplinas, segundo ele souber de 80% a 100% da matéria. Além dos pontos, tais cartões, que serão mensais e distribuídos até o dia 5 de cada mês, deverão conter o nome do aluno, o ano a que ele pertence, a assinatura do professor, a data, etc. 2 – De dois em dois meses serão recolhidos e apurados os cartões, e os cinco alunos, que houverem obtido maior número de pontos, terão seus nomes inscritos no quadro negro, seguidos de estrelas de cor, — ganhando três delas o primeiro da lista; duas, cada um dos dois imediatos; uma, tanto o quarto como o quinto. Os que alcançarem igual quantidade de pontos terão a mesma porção de estrelas, ainda que se exceda nesse caso o número de cinco. 3 – No fim de quatro meses inscrever-se-ão no quadro de honra os nomes dos três alunos, que possuírem maior número de estrelas, e só por motivo de falta grave serão eles excluídos do mesmo quadro. Se houver empate, proceder-se-á como acima se explicou. 4 – Os alunos do quadro de honra serão premiados com medalhas no fim do ano, se por acaso não desmerecerem antes no conceito devido. 5 – Os alunos, em número de dois, que fizerem todo o curso primário e mais se distinguirem, terão seus retratos colocados na escola além de serem recomendados ao Governo para admiti-los, por conta do Estado, em algum instituto profissional, etc. Pode considerar-se também como prêmio ser escolhido para a comissão, que tem de hastear a bandeira no edifício do Grupo Escolar. Para esse fim sejam nomeados, por semana, dois dos alunos mais freqüentes, de modo que caiba sucessivamente a cada escola do Grupo dar sua comissão. Os primeiros indicados, que são simples e facilmente exequíveis, seguem, como se viu, uma gradação ascendente, baseada na maior ou menor publicidade deles. Os cartões serão conhecidos da classe e naturalmente dos pais dos alunos, ao passo que as estrelas, a demais disso, serão vistas no corredor do ano pelas visitas. Mais do que as estrelas vale a inscrição no quadro de honra, que terá de permanecer durante o curso primário, quatro anos, quando aquelas deverão ser extintas no fim do ano letivo, depois dos exames. Superiores ao quadro de honra estão às medalhas por causa de sua distribuição feita com solenidade na festa de encerramento das aulas. Acima de qualquer outro prêmio, acham se não só os retratos, que ficarão sempre colocados na escola, como também a recomendação ao Governo, que poderá garantir ao aluno um futuro vantajoso” (COSTA, 1907, [n. p.]).

consistia em reforçar uma resposta condicionada. Esses cartões eram recolhidos e apurados a cada dois meses, premiando quem tivesse obtido maior número de pontos. O aluno seria premiado com estrelas colocadas junto ao seu nome no quadro-negro; se não infringisse nenhuma norma, ao final do ano ganharia medalhas como gratificação pela dedicação ao estudo e teria seu retrato exibido no corredor da escola. O melhor seria indicado ao governo e poderia ser admitido em algum instituto profissional.

Nessa escola, o comportamento “reforçado” era do aluno disciplinado, que obtia pontos acima do mínimo estipulado. Como recompensa, ia para o quadro de honra do grupo escolar. Caso não atingisse o índice de pontos predeterminado, não recebia recompensa nem era admirado, pois se acreditava que este aluno não alcançara o desenvolvimento cognitivo esperado, mostrando-se, assim, culpado por seu fracasso na escola.

As normas para promoção, no Decreto de 1911, Art. 255, foram modificadas e ampliadas, conforme explicitado abaixo:

Aos alumnos das escolas primarias que tiverem, no curso, notas de procedimento e applicação optimas ou quase optimas e que forem approvados com distincção no ultimo anno, poderá o governo conceder os seguintes premios: a) de admissão gratuita nos institutos secundarios, profissionaes e normaes, mantidos ou subvencionados pelo Estado; b) de viagem ao estrangeiro, até 3 annos, para o estudo de agricultura, electricidade, chimica industrial e trabalhos mannaes; c) medalhas de distincção (MINAS GERAIS, Decreto n. 3191, 1911, p. 233–234).

Observa-se que os prêmios estavam ligados à formação profissional do aluno: ele poderia ser admitido em institutos secundários profissionais, mantidos pelo governo e teria garantia de se aperfeiçoar em certas áreas em países estrangeiros por três anos. No Regulamento de 1924, esses prêmios foram suprimidos, conforme o Art. 297: “Como meios disciplinares subsidiarios, e para desenvolver o estimulo e o amor aos estudos por parte dos alumnos, os professores poderão recorrer a elogios e a prêmios” (MINAS GERAIS, Decreto n. 6655, 1924, p. 292). Portanto, pode-se considerar que houve reafirmação de prêmios como forma de estímulo e recompensa.

À Guisa de Conclusão

Isto posto, a Legislação Mineira na educação possibilitou institucionalizar a escola primária, pela constituição do grupo escolar, e investir na formação do futuro cidadão mineiro-republicano, a fim de torná-lo guardião dos ideais da República. Mais que isso, previu que a formação de professor deveria orientar-se por conhecimento, métodos de ensino, saberes pedagógicos e disciplina. Tal formação coube à Escola Normal, que se constituiu no processo de organização da instrução pública e configurou um modelo de professor que seguisse as orientações legais. Na constituição do grupo escolar, o professor foi responsável pela adaptação do aluno às mudanças, a fim de atender valores e normas da sociedade republicana; ele representava um vínculo social entre família e escola, transmitindo conhecimentos, valores morais e culturais sob os auspícios de um órgão regulador e fiscalizador: o Conselho Superior da Instrução, que representava o governo na constituição e instituição da educação pública mineira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*O real não está na saída nem à chegada:
ele se dispõe pra gente é no meio da travessia.*

GUIMARÃES ROSA

Ao final deste estudo, constatou-se que a educação, especificamente a escolar, tornou-se um instrumento para a transformação da conduta moral e civilizatória da população brasileira nos primórdios da República. O Brasil precisava, especialmente no âmbito educacional, de se adequar à modernidade do século XX. Nesse sentido, as reformas federais, de acordo com esta pesquisa, propagaram as práticas modernas para a massa popular com intuito de estruturar o ensino na conjuntura da construção do estado Republicano Nacional. O elemento que se destacou nas reformas federais foi a descontinuidade e ruptura, uma vez que a primeira República (1889-1930) era pródiga na formulação de propostas de reformas de educação, mas não manteve sua continuidade.

Dentre as reformas daquele período, pode-se destacar a primeira Reforma Benjamin Constant (1889-1891), com uma série de medidas, voltadas para o campo educacional deflagradas na república. Esta iniciativa estava focada para um conjunto de documentos anteriores à Primeira Constituição Republicana. Entre estes documentos pode-se destacar o regulamento: da instrução primária e secundária do Distrito Federal (Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890); da Escola Normal da Capital Federal (alterado pelo Decreto nº 982 de 8 de novembro de 1890); do Ginásio Nacional (nº 1075 de 22 de novembro de 1890); e do Conselho de Instrução Superior (Decreto nº 1232 de 2 de janeiro de 1891).

Nesse sentido, as análises comprovaram que a Constituição de 1891 apresentou o maior número de dispositivos sobre a educação em relação a 1824, mas não chegou a

ser revolucionária. Entretanto, sua importância foi significativa principalmente para a educação e trouxe em seu texto a laicidade e separação dos poderes.

A Reforma de Constant mostrou, ainda, como elementos essenciais, liberdade e laicidade de ensino (sendo este obrigatório, para a formação de novas opiniões e costumes) que contribuiriam para um suposto desenvolvimento da Nação. Nesta época, os grupos escolares surgiram como uma nova forma de organização do Ensino Primário que corroboraram com a modernidade e a educação, elevando o país ao patamar dos “mais desenvolvidos”. Pode-se destacar, ainda, os *Pareceres* de Rui Barbosa que defendiam uma educação escolarizada, voltada para população como espaço de formação da inteligência popular. Para este estadista, a escola foi colocada como condição de progresso. Contudo, naquele momento, a responsabilidade do Ensino Primário ficou unicamente a cargo dos Estados Federativos, aos quais cabiam legislar e promover esse nível de ensino. Assim, ficando sobre a responsabilidade de cada Estado brasileiro, a escola primária e o funcionamento dos grupos escolares foram disseminados, de forma peculiar, a cada unidade federativa com ritmos e especificidades próprios. Desse modo, cada Estado inaugurava suas escolas primárias do país.

Pode-se destacar, nesta pesquisa, os estudos sobre a Legislação Educacional de Minas Gerais, principalmente no que se refere ao funcionamento e à organização dos grupos escolares caracterizados pelo papel do diretor e do professor, bem como suas funções para com os alunos. Os Grupos Escolares, em Minas Gerais, passaram a ser um espaço de práticas escolares, todas elas voltadas para um caráter civilizatório não só de progresso mas de modernidade.

Ao investigar as mudanças ocorridas na Legislação Mineira (1906-1924) sobre os funcionamentos dos grupos escolares mineiros, pode-se inferir que estes demarcaram um período de transformações sociais, políticas e econômicas, na tentativa de solucionar os problemas educacionais como: a criação de ensino primário para atender à população; a organização e estrutura da instituição pública, administrativa e pedagógica; a formação do professor e, principalmente, o desenvolvimento da moral e do caráter patriótico do aluno.

Os estudos das Leis da instrução pública mineira (1906-1924) possibilitou a pesquisadora compreender como a constituição do grupo escolar foi sendo moldada

pelos interesses e necessidades de uma sociedade moderna que precisava de se organizar estruturalmente tendo como base fundamental um progresso não só econômico, mas social.

Assim, a Legislação, além de ter sido o primeiro passo para a composição de um país, foi considerada, também, como “objeto” de um contexto social que atendia aos interesses dos grupos que detinham o poder. Desse modo, a Legislação Educacional serviu ao empenho de uma República que via a educação como um processo e produto na formação de um indivíduo socializado, responsável pela nova ordem, respeitando as normas e trabalhando para o crescimento do país.

Neste sentido, ao se buscar de acordo com uma perspectiva histórica a regulamentação da Legislação Educacional, pode-se compreender o seu contexto, como esta regulamentação foi sendo gestada e como sua ideologia política era infiltrada no meio educacional. Isto é, a ideologia política pôde ser observada nas mensagens dos Presidentes de Estado, pois cada um expressava seu discurso em relação às precariedades pelas quais a educação mineira passava. Todavia, estas mensagens tinham um pensamento político voltado para o desenvolvimento do estado, no que se refere à sua prosperidade e “emulação” com os outros estados (como São Paulo) que adotaram medidas necessárias para a educação.

Os estudos comprovaram ainda que, em 1906, o governo de João Pinheiro, ao implantar a reforma do ensino primário, implementou, por meio de regulamento, a criação dos grupos escolares, destinados a reunir em um só estabelecimento várias escolas isoladas. Com essa regulamentação em Minas, surgiu um novo modelo para a educação e, partir daí, iniciou-se a materialização do ensino, cuja principal inovação foi consagrada com o aparecimento dos grupos escolares. Além disso, esta reforma de ensino pretendia também, realizar mudanças voltadas para família; para “povo analfabeto” e professores.

Assim, esta nova organização do sistema escolar tinha com base novos elementos estruturais voltados para a coordenação. Estes foram implementados para garantir maior sustentação à Instrução Pública, o que foi um dos importantes ramos da administração na primeira República.

Em relação à estruturação de coordenação, esta pesquisa comprovou que o grupo escolar tinha um sistema mais amplo da Instrução Pública, cuja organização tinha no

topo da pirâmide os presidentes de Estado, seguidos pelos: Conselho Superior e Escolar; Inspetores; Diretores das escolas e, por fim, professores e alunos.

Todavia, essa caracterização preliminar foi necessária para facilitar a compreensão de que havia uma espécie de hierarquia no tratamento dado aos funcionários que desempenhavam sua função dentro do grupo escolar mineiro. Esta hierarquização, estabelecida pela regulamentação mineira, tinha como finalidade legitimar os profissionais dentro do contexto do grupo escolar e, fora dele; assim, deixar claro os limites de atuação de cada profissional do ensino.

Quanto aos deveres do professor primário em Minas Gerais, a pesquisa comprovou o seguinte: para que este tivesse reconhecimento profissional, era necessário enquadrar-se dentro de deveres legitimados pelo Estado. Tais deveres eram relativos ao higienismo, ao nacionalismo e, por fim, ao desempenho pedagógico, representado por métodos considerados modernos. Desse modo, os professores deveriam integrar-se em um contexto social marcado pelo vasto ideário e, este, por sua vez, influenciava na estipulação dos deveres dos professores.

Com esse processo de hierarquização dos profissionais de ensino, percebeu-se que em relação às trocas de experiências humanas e individuais, este era onipotente, demonstrando, desse modo, a interação conforme as estruturas normativas apontadas pela legislação. A burocracia decorrente da racionalização pedagógica, representada pela estrutura organizacional, moldava os profissionais de ensino, que se tornavam ajustados e enquadrados. Esta burocracia possuía outras características como a de reproduzir a separação da sociedade mantendo, os aspectos de controle e dominação.

Ao se estudar a regulamentação mineira, evidenciou-se que no processo de hierarquização da educação, os Presidentes de Estado ocupavam a elite desse processo que apresentava uma política de interesse. Esta baseava-se na relação de “reciprocidades” com a sociedade local, tornando-se uma forma condutora de nomeação dos cargos de diretores, inspetores de ensino e professores.

Como órgão fiscalizador do governo, a pesquisa apontou que o Conselho Superior atuava diretamente na parte técnica do ensino e não interferia na área administrativa escolar; a gestão burocrática e a inspeção ficavam a cargo do Conselho de Escolar regional e local. Este apresentava uma característica descentralizadora do

ensino, conforme sua regulamentação, tendo como representante do Conselho nas localidades, o Inspetor.

De acordo com as normas estabelecidas, os inspetores foram incumbidos de realizarem suas manifestações por meio de relatórios quinzenais enviados ao Conselho com a finalidade de garantir a ação reguladora do governo estadual. Este, assim, poderia manter o processo educativo sob seu comando, com o propósito de intervir, continuamente, no controle e modelação das atividades não só da docência mas também da inspeção técnica, em conformidade com o modelo escolar que se instituía em Minas Gerais.

Quanto ao diretor, os estudos comprovaram que no contexto da escola, este assumia um papel central na estrutura hierárquico-burocrática, tornando-se um interlocutor com a administração de ensino, submetendo à instituição escolar no cumprimento das normas e regulamentos estabelecidos pelo governo. As atribuições estabelecidas nas leis da instrução pública entrelaçavam-se com o cargo do inspetor, o qual se constituía como macro e micro do poder.

A incumbência do diretor, como legítimo representante do governo, voltava-se também para as questões administrativas e pedagógicas do ensino, sendo este profissional responsável pela implementação da uniformização e organização do ensino, conforme ditava os modernos processos pedagógicos.

Em relação ao papel do professor, os estudos comprovaram que este contribuía para a formação de um novo indivíduo idealizado para atuar na sociedade moderna. Nesse sentido, a escola havia feito uma mudança na distribuição dos alunos em sala, de acordo com as séries. Neste *lócus* de ensino sistematizado, fez-se necessária a normatização não só de conteúdos disciplinares mas também de método pedagógico com o intuito de se obter o maior controle sobre a educação das crianças, futuros cidadãos construtores da nação.

Além disso, o professor era dotado de um *status*, tanto em nível material quanto social, considerando que o saber docente ocupava uma posição social estratégica, o que tornava este profissional formador capaz de assumir, no interior da escola, os processos de aprendizagem individuais e coletivos. Tudo isso, enfim, contribuiria para moldar o cidadão socialmente. Ao mesmo tempo, o professor deveria ter uma formação da Escola Normal, cuja função era realizar a composição do processo de organização dos

conhecimentos relativos ao método de ensino, bem como os saberes a serem transmitidos no interior do grupo escolar; não cabia ao professor, tornar-se um agente de formação, mas, sobretudo, um precursor da profissão docente.

No que se refere ao aluno, este deveria ser considerado um indivíduo que possuidor de sentimentos que deveriam ser observados, respeitados e desenvolvidos para a formação do seu intelecto. Assim sendo, seriam eliminados seus vícios e implantandas maneiras civilizadas. Estas eram as principais pretensões do modelo escolar que sucessivos governos republicanos procuravam realizar em Minas.

Com esta pesquisa, detectou-se os principais elementos da política educacional mineira da Primeira República, evidenciando-se a reforma João Pinheiro como um divisor de águas para o projeto republicano expresso em Minas Gerais, em 1906. A reposta republicana à educação escolar precisava ser compreendida à luz do processo civilizatório, pois a escola era o espaço para formar o cidadão republicano. O desenvolvimento da presente pesquisa possibilitou a pesquisadora revelar as modificações ocorridas na estrutura e funcionamento dos grupos escolares, bem como compreender a história da profissão docente e a função de cada profissional dentro do processo administrativo, revelando a centralização do poder, o controle por meio da inspeção escolar e o caráter disciplinatório do professor e do aluno, dentro deste novo modelo escolar.

Assim sendo, pode-se afirmar que os objetivos propostos para este estudo foram alcançados; o estudo sobre as leis que deram suporte à organização e ao funcionamento dos grupos escolares mineiros foi de grande importância para ancorar o trabalho dos diretores, inspetores e professores, enfim, a escola pública mineira. Apesar do recorte temporal, acredita-se que esta pesquisa, as análises e reflexões servirão para desencadear outros trabalhos nesta área que, certamente, contribuirão para fortalecer a História da Educação no Brasil. Acredita-se que contribuição maior, reside na importância de se conhecer a “História” para se entender o “Presente”, ou seja, para compreender a realidade da escola pública atual – grupo escolar – no que se refere à administração/organização, faz-se necessário conhecer sua trajetória no passado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. M. de. **Reforma do Ensino 1891 a 1996**. Belo Horizonte: Lâncer, 1997.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: Editora UFMS; Campinas: Autores Associados, 2004.

ARAÚJO, J. C. S. A legislação escolar mineira e a idéia de educação nacional (1880-1930). In: SEMINÁRIOS NACIONAL DE ESTUDOS PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, IV., 1997. **Anais...** Campinas: Faculdade de Educação - UNICAMP, 1997.

_____. Os grupos escolares em Minas Gerais como expressão de uma política pública: uma perspectiva histórica. In: VIDAL, D. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. O professor em Minas Gerais nos anos 1920, segundo a ótica do Estado. In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, V., 2009, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), 2009.

_____. Republicano e escola primária nas mensagens dos Presidentes de Estado de Minas Gerais (1891-1930). In: ARAÚJO, J. C.; RIBEIRO, B. L. O.; SOUZA, R. F. (No prelo).

_____.; Souza, R. de F. **História do ensino primário no Brasil** (1889-1930). Disponível em <http://www.escolaprimaria.fclar.unesp.br/>. Acesso em: 1 out. 2011.

ARENDT, H. **Homens em tempos sombrios**. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar. 1981.

ASSIS, T. R.; AZEVEDO, D. S. O Grupo Escolar Antônio Martins (1913-1930) na memória de seus ex-alunos. In: CONGRESSO DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI., Viçosa, 2011. **Anais...** Viçosa: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Viçosa, 2011.

AZEVEDO, F. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramento, 1971.

_____. **A transmissão da cultura**. São Paulo: Melhoramento, 1976.

BARCELLOS, J. **As políticas educacionais no Brasil**. Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>>. Acesso em: 4 nov. 2011.

BASBAUM, L. **História sincera da República: de 1889 a 1930**. São Paulo: L. B., 1962.

BERMAN, M. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BITTAR, M.; FERREIRA, A. A. História, epistemologia marxista e pesquisa educacional brasileira. **Educação & Sociedade**. São Paulo: Cortez; Campinas: **Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)**, n. 107, v. 30, p. 489–511, maio./ago. 2009.

BUFFA, E.; PINTO, G. de A. **Arquitetura e educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos Grupos Escolares Paulistas, 1893–1971**. São Carlos: UFSCar, 2002.

BOMENY, H. **Guardiões da razão: modernistas mineiros**. Rio de Janeiro: UFRJ/Tempo Brasileiro, 1994.

BUENO, F. da S. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura/Departamento Nacional de Educação, 1969.

CARTOLANO, M. T. P. **Benjamin Constant e a Instrução Pública no Início da República**, 1994, 260 f. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

CARVALHO, C. H. **República e imprensa**: as influências do positivismo na concepção de educação do professor Honório Guimarães (Uberabinha–MG, 1905–1922). Uberlândia: EDUFU, 2004.

_____.; GONÇALVES NETO, W. As políticas educacionais no âmbito municipal na Primeira República (Uberabinha, MG, 1891–1905). **Ensino em Re-Vista**, local, v. 13, n. 1, p. 67–88, jul.2004/jul.2005.

CARVALHO, J. M. de. **A formação das almas**: o imaginário da República no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARVALHO, M. M. C. **A escola e a República**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

_____. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **Revista Perspectiva**, São Paulo, vol. 14, n.1, jan./mar.2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100013>. Acesso em: 26 nov. 2011.

CARVALHO, R. A.; VIEIRA, L. C. República e Educação: as iniciativas de Gomes Freire para a educação primária na cidade de Mariana no início do século XX. In: JORNADA DO HISTEDBR, VIII, 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CASTAÑEDA, L. A. Eugenia e Casamento. **Revista História Ciência Saúde Manguinhos**, Rio de Janeiro, vl.10, n.3, sept./dec. 2003. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-59702003000300006>>. Acesso em: 5 abr. 2011.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. A desoficialização do ensino no Brasil. A Reforma Rivadávia. **Revista Educação Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717–38, out. 2009.

COSTA, Firmino. **Revista Vida Escolar**. Disponível em: <<http://www.museu.ufpa.br/vida25.htm>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

COSTA, A. C. S. da; ARGUELLES, D. de O. A higienização social através do planejamento urbano de Belo Horizonte nos primeiros anos do século XX. **Revista**

Universidade Humanidade, v.5, n. ½, p. 109-137, jan./dez. 2008. Disponível em: <www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/universitashumanas/article/viewfile/878/612>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DELANEZE, T. Descontinuidade sem ruptura: as reformas educacionais de Benjamin Constant e Francisco Campos. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, VI., 2007, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: FAGED, 2007. Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/.../493TaisDelanezeATUAL.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2011.

DURÃES, S. J. A. **Escolarização das diferenças**: qualificação do trabalho docente e gênero em Minas Gerais (1860-1906), 2008, 284 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

ESENSTADT, S. N. **Modernização**: protesto e mudança. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

ELIAS, N. **O Processo Civilizador**: uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994, v.1.

FARIA FILHO, L. M. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista Faculdade Educação**, São Paulo, v.24, n.1, jan./jun. 1998. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000100010...sci....>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. **Dos padeiros aos palácios**: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República. Passo Fundo: UPF, 2000.

_____; VAGO, T. M.. A Reforma João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: _____; PEIXOTO, A. C.(Orgs.). **LIÇÕES DE MINAS**. 70 anos da Secretaria de Educação. Belo Horizonte, Governo de Minas Gerais, set. de 2000.

_____. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L.; VEIGA, C. G. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FERNANDES, H. C. **Administrações Maranhense - 1822-1929**. São Luís: Instituto GEIA, 2003.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.

FREITAS, V. G. P. de. **Profissão docente**: desvelando a legislação educacional de Minas Gerais para compreender o magistério primário (1906-1927), 2011, 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Montes Claros, 2011.

GATTI JUNIOR E OUTRO. História e memória educacional: gênese e consolidação do ensino escolar no Triângulo Mineiro. **Revista História da Educação**, Pelotas, v.2, p. 5-28, set., 1997.

_____; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados, Uberlândia: EDUFU, 2002.

_____; PESSANHA, E. C. História da Educação, instituições e cultura escolar: conceitos. Categorias e materiais históricos. In: GATTI JUNIOR, D.; INÁCIO FILHO, G. (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

GODOI, E. G. **Avaliação na educação Infantil**: Um encontro com a realidade. Porto Alegre: Mediação. 2004. Cadernos Educação Infantil.

GÓIS JUNIOR, E. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. In. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO PROCESSO CIVILIZADOR, XI. 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: Instituto de Economia – UMICAMP, 2007. Disponível em:

<http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos_PDF/Edivaldo_Gois_Jr.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2011.

GONÇALVES, I. A. **Cultura escolar, práticas e produção dos grupos escolares em MG (1891-1918)**, 2004, 283 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2004.

_____. **Cultura escolar:** práticas e produção os grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918). Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2006.

GONDRA, J. Entre os frutos e o arvoredo: a docência no projeto educacional republicano (1890/1896). **Revista História da Educação**, Pelotas, v.2, p. 83-97, 1997.

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

GUIMARÃES, P. C. D. **Tudo presta a quem tudo precisa:** discurso sobre a escolarização da infância pobre veiculados pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930), 2011, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São João Del-Rei, Departamento de Ciências da Educação, São João Del-Rei, 2011.

GUIMARÃES, R. M. C. **Templo do bem:** o grupo escolar de Uberaba, na escolarização republicana (1908-1918), 2007, 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia 2007.

GOUVÊA, M. C. S. de; ROSA, W. M. A Escola Normal em Minas Gerais. In: FARIA FILHO, L.; PEIXOTO, A. C.(Orgs.). **Lições de Minas:** 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

_____; BAHIENSE, P. N. O 1º Grupo Escola da Capital e o pertencimento social de seus alunos. In: CONGRESSO DE ENSINO E PESQUISA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS, V, 2009, Montes Claros. **Anais...** Montes Claros: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), 2009.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

HAMDAN, J. C. **Do Método Intuitivo à Escola Ativa:** o pensamento educacional de Firmino Costa (1907 – 1937), 2007, 230 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

HEIJMANS, R. D. Democratização da escola e o princípio da escola ativa. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, nº 2, [n.p.], abr. 2006. Disponível em: <www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Heijmans.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2012.

HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Objetiva, 2001.

IANN, O. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

ISOBE, R. M. R. **Educação e civilização no sertão: práticas de constituição do modelo escolar no Triângulo Mineiro (1906-1920)**, 2008, 231 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOBATO, M. **Urupês**. São Paulo: Brasiliense, 1957.

LOURENÇO FILHO, M. B. In: LOURENÇO FILHO, R. (Org.). **A pedagogia de Rui Barbosa**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LOVE, J. Autonomia e interdependência: São Paulo e a Federação Brasileira: 1889–1937. In: FAUSTO, B. **HISTÓRIA GERAL DA CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA**. São Paulo: Difel, 1975.

MATOS, MATOS; K. S. L.; LECHER, S. V. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2001.

MIGUEL, M. E. B. A legislação educacional: uma das fontes de estudo para a história da educação brasileira. In: LOMBARDI, J C; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M I (Orgs.). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Graf. F E: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.cp.utfpr.edu.br/.../Maria_Elisabeth_Blanck_Miguel_artigo.pdf>. Acesso em: 3 out. 2011.

MINAS GERAIS. Relatório do Inspetor Técnico regional Ernesto C. Santiago. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1910, SI. 3346.

MINAS GERAIS. Relatório do Inspetor Técnico regional Alberto da Costa Mattos. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1912, SI. 3390.

MINAS GERAIS. Relatório do Inspetor Técnico regional Antonio Louveira Gomes. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1913, SI. 2772.

MINAS GERAIS. Relatório do Diretor Francisco de Mello Franco. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1915, SI. 3619

MINAS GERAIS. Relatório do Diretor Francisco de Mello Franco. Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1916, SI. 3681.

MINAS GERAIS. Ofício encaminhado por João Martins de Andrade. Ituyutuba: Arquivo da Câmara Municipal, 1918.

MINAS GERAIS. Decreto n. 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o regulamento da instrução primaria e normal do Estado. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto n. 3.191, de 09 de junho de 1911. Approva o regulamento geral da instrução do Estado. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte, 1911.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.508, de 19 de janeiro de 1916. Approva o programa do ensino primario do Estado. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte, 1916.

MINAS GERAIS. Decreto n. 4.534, de 1 de março de 1916. Approva o regulamento do ensino primário. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte, 1916.

MINAS GERAIS. Decreto n. 6.655, de 19 de agosto de 1924. Approva o regulamento do ensino primário. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. Lei n. 41 de 3 de agosto de 1892. **Lex**: Dá organização à instrução pública do Estado de Minas. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1892.

MINAS GERAIS. Lei n. 439 de 28 de setembro de 1906. **Lex**: Autoriza o governo a reformar o ensino primario, normal e superior do estado e dá outras providencias. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1906.

MINAS GERAIS. Lei n. 657 de 11 de setembro de 1915. **Lex**: Modifica disposições referentes ao ensino primario, normal do estado. **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1915.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1893, p. 18. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1903, p. 30. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1905, p. 25. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1905, p. 26. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1906, p. 51. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1908, p. 37. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1909, p. 26. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1910, p. 40. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1912, p. 42. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Mensagem do Presidente, 1916, p. 46. Disponível em: <<http://www.crl.edu/content.asp?11=4&12=18&13=33&14=22>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Decreto 1.960 (Regulamento de Instrução Pública). **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1906.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Decreto 3.191 (Regulamento de Instrução Pública). **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1911.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Decreto 4.534 (Regulamento de Instrução Pública). **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1916.

MINAS GERAIS. Regulamento a que se refere o Decreto 6.655 (Regulamento de Ensino Primário). **Imprensa Oficial**. Belo Horizonte: 1924.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira República**. São Paulo: USP, 2001.

NASCIMENTO, M. C. do. **Um olhar para a escola normal de Ouro Fino** – Minas Gerais (1909-1950), 2007, 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Francisco, Itabira, 2007.

NASSIF, L. E. **Conceito de interesse na Psicologia Funcional de Edouard Claparède**: da chave biológica à interpretação interacionista da vida mental, 2008, x folhas. Tese (Doutorando em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2008.

NOSELLA, P. Qual compromisso político? **Ensaio sobre a educação brasileira pós ditadura**. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2002.

NUNES, C. **O passado sempre presente**. São Paulo: Cortez, 1992.

MARTINS, M. C. O grupo escolar dezenove de dezembro: história e organização. In:.. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO NO BRASIL – HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA – FÓRUM DE CIÊNCIA E CULTURA, 2006, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2006. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/.../099_maria_cecilia_martins.pdf>. Acesso em: 3 out. 2011.

MÜLLER, M. L. R. As construções da nação: professoras primárias na primeira República. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA EDUCAÇÃO, I, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2000.

MOURÃO, P. K. C. **O ensino em Minas Gerais no tempo da República: 1889/1930**. Belo Horizonte: Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

OLIVEIRA, E. de, **Reforma de ensino público primário e normal em Minas**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas, 1902.(Relatório)

OLIVEIRA, L. M. T. de. **O Pensamento Pedagógico Moderno**: algumas reflexões sobre a educação, a ciência do Homem laico e universal. Rio de Janeiro: Departamento de Teoria de Planejamento de Ensino, Instituto de Ensino, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/...2008.../Lia/Pensamento%20Pedagógico.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2012.

OLIVEIRA, R. T. C. de. **Legislação Educacional como fonte história da educação brasileira**. Campinas: HISTEDBR, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/.../Regina%20Tereza_Cestari_de_Oliv...>. Acesso em: 4 out. 2011.

PAIVA, V. **História da Educação Popular do Brasil**: educação popular e educação de adultos. São Paulo: Loyola, 2003.

PATO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PEREIRA, M E. C.; STELLA, F. Semiologia e características clínicas das crises pseudo-epilépticas. **Revista LatinoAmericana de Psicopatologia Fundamental**, VI, Porto Alegre, v. 1, 109-129, 2003.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Caderno de Pesquisa**. Londrina: UEL, n. 114, p.179–95, nov./2001.

PINHEIRO, J. **Idéias políticas de João Pinheiro**. Brasília: Senado Federal; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1980.

PLÁCIDO E SILVA, O. J. **Vocabulário jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

REIS FILHO, C. dos. **A educação e ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campina: Autores Associados, 1995.

RESENDE, F. M. **O domínio das coisas**: o método intuitivo em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas, 2002, 155 fls. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2002.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RIBEIRO, B. de O. L.; SILVA, E. F. da. **Primórdios da escola pública republicana no Triângulo Mineiro**. Ituiutaba: Egil, 2003.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez e Moraes, 2003.

ROCHA, F. C. C. **A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)**, 2008, 165 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, M. B. M. da. **Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil**. Campinas: Autores Associados; Brasília: Plano, 2004.

_____. A temporalidade histórica da lei de ensino Rivadávia Corrêa (1911): passado ou futuro? In: CONGRESSO LUSO – BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, I, 2007, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: FAGED, 2007. Disponível em: <www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/conteudo/file/417.docx>. Acesso em: 9 abr. 2012.

ROSA, J. G. **Grandes Sertão Veredas**. São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, R. A. dos. Lobato, os Jecas e a questão racial no pensamento social brasileiro. **Revista de Ciência Política**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 7, mar./jun. 2000. Disponível em: <http://www.achegas.net/numero/sete/ricardo_santos.htm>. Acesso em: 16 jan. de 2012.

_____. **Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na legislação do ensino**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. O legado educacional do “longo século XX” brasileiro. In: _____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SEKI, A. L. S.; MACHADO, M. C. G. A disciplina de instrução moral e cívica na Reforma educacional de Benjamin Constant de 1890. In: JORNADA DO HISTEBR, VIII., 2008, São Carlos. **Anais...** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2008.

Disponível

em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/.../trabalhos.html>. Acesso em: 1 out. 2011.

SILVA, A.M; PINHEIRO, M. S. de F.; FRANÇA, M. N. **Guia para normalização de trabalhos técnicos-científicos**: projetos pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Uberlândia: EDUFU, 2008.

SILVA, J. C. da. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.16, p. 10 - 16, dez. 2004.

_____. Utopia positivista e instrução pública no Brasil. **Revista Currículo sem Fronteiras**, Portugal, Universidades do Rio Grande do Sul e Pelotas v.9, n.1, pp.103-134, jan/jun 2009.

SILVA, P. S. da. As insígnias da República: a constituição brasileira de 1891 e os pressupostos liberais. **Communitas: Revista de Direito**, Uberlândia, v. 1, n. 2, jul./dez., p. 1–15, 2010.

SOARES, M. Apresentação. In: MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização (São Paulo -1876 – 1994)**. São Paulo: UNESP/COMPED, 2000.

SOUZA, R. de F. Demandas populares pela educação na primeira República: Aspectos da modernidade brasileira. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 6, n. 12, p. 63–70, jan./dez. 1992.

_____. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890–1910). São Paulo: UNESP, 1998.

_____. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos-Cedes**, Campinas, v. 20, n.51, nov. 2000.

_____. Espaço e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____; FARIA FILHO, L. A contribuição dos estudos sobre Grupos Escolares para a renovação da história do ensino primário no Brasil. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Alicerces da Pátria: história da escola primária no Estado de São Paulo (1890–1976).** Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SCHUELLER, A. F. M. de; MAGALDI, A. M. B. de M. **Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa,** 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 5 nov. 2011.

STANCIK, M. A. Os jecas do literato e do cientista: movimento eugênico, higienismo e racismo na primeira república. **Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicada, Lingüística, Letras e Artes,** Ponta Grossa, 13 (1) 45-62, jun. 2005.

TAVARES, J, N. T. **A política educacional da união e os currículos de ensino fundamental: os PCN,** 2002, 145 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

TORRES, J. C. de O. **História de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Lemi; Brasília: INL, 1980.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos: educação physica e gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino publico primário de Belo Horizonte (1906-1920).** Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Sobre o “sonho glorioso de derramar sobre a infância mineira o balsamo vivificador do ensino publico”: fragmentos de recepção da reforma do ensino primário em municípios das Minas Gerais (1906-1912). **Currículo sem Fronteiras,** Portugal, Universidades do Rio Grande do Sul e Pelotas, v.9, n.1, p.103-134, jan./jun. 2009.

VEIGA, C. G. A formação dos educadores: entre os mitos e a história. **Educação Revista,** Belo Horizonte, (15), p. 14-20, jun. 1992.

_____. Estratégias discursivas para a educação em Minas Gerais no século XIX. In. VIDAL, D. G., SOUZA, M. C. C. C. (Orgs.). **A memória e a sombra: a escola brasileira entre o Império e a República.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. **História da educação.** São Paulo: Ática, 2007.

VIDAL, D. G. **Grupos Escolares**: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893–1971). Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VIEIRA, L. C. **Das escolas isoladas ao grupo escolar**: a instrução pública primária em Mariana - MG (1889-1915), 2011, 135 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VIEIRA, S. L. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291–309, maio./ago. 2007.

_____; FARIAS, I. M. S. **Política Educacional no Brasil**: introdução histórica. Brasília: LiberLivro, 2007.

VIEIRA, S. L. **Desejos de reforma**: legislação educacional no Brasil — Império e República. Brasília: Líberlivro, 2008.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931–1961). Campinas: Papirus, 1990.

_____. **A história da educação**: a escola no Brasil — a sociedade agroexportadora e a constituição do ensino. São Paulo: FTD, 1994.

YAZBECK, D. C. de M. Formando os bons trabalhadores: os primeiros Grupos Escolares em Juiz de Fora, Minas Gerais. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 2, p.99-105, jan../dez. 2003.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

WIRTH, J. D. **O fiel da balança**: Minas Gerais na Federação brasileira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

