

Fernanda Cristina Campos da Rocha



Belo Horizonte

2008

Fernanda Cristina Campos da Rocha

**A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares
do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará
(1907-1916)**

Dissertação apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social* da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel

Belo Horizonte

2008

Dissertação de Mestrado defendida e aprovada em 29 de agosto de 2008 pela banca examinadora, constituída pelos professores:

Profa. Dra. Francisca Izabel Pereira Maciel (Orientadora - UFMG)

Prof. Dr. Luciano Mendes de Faria Filho (UFMG)

Prof. Dr. Irlen Antonio Gonçalves (CEFET-MG)

Profa. Dra Isabel Cristina Alves Frade (UFMG) – Suplente

Das muitas alegrias que a vida me deu, uma é ser neta de Maria Milagres!

Dedico esta dissertação à minha avó, segunda mãe, madrinha e professora – **VÓ MARIA** -- que, mesmo na ausência, se fez presente.

AGRADECIMENTOS

Várias pessoas estiveram presentes nesta trajetória. As contribuições acadêmicas e também afetivas foram imprescindíveis para a realização deste trabalho. Nesses momentos é que percebemos como estamos cercados de pessoas que torcem por nós, que nos escutam e que nos acolhem. Agradeço, de modo especial, a essas pessoas.

À professora Francisca, pela orientação nesta dissertação e em outros trabalhos realizados. Acima de tudo, pela confiança que em mim sempre depositou, pelo carinho, pela competência e pelo respeito demonstrado, desde a iniciação científica. Foi presença marcante durante toda a trajetória na Graduação e na Pós- graduação.

Ao professor Luciano, pela leitura cuidadosa e pelas importantes contribuições que fez na ocasião do parecer do projeto. Agradeço, também, a generosidade e a acolhida, sempre que solicitei textos, livros ou participações nas reuniões do seu grupo. As conversas sobre cultura escolar foram essenciais para a realização do trabalho. Estendo o agradecimento à professora Ana Gomes e a todos os colegas que participaram dessas discussões.

Aos professores da banca, Irlen Antonio Gonçalves, Luciano Mendes de Faria Filho e Isabel Cristina Alves Frade por aceitarem ler e avaliar o trabalho.

Aos professores do GEPHE, em especial: Tarcísio, Cynthia, Taís e Bernardo e aos professores do Ceale, em especial: Isabel, Aracy, Marildes e Dute, pelas contribuições em minha formação, desde a entrada nos grupos e também no curso de Pedagogia.

Aos amigos “*de copo e alma*” do GEPHE - grupo de conversas acadêmicas, mas também afetivas. Agradeço a todos pelas contribuições, trocas de materiais, conversas formais e informais sobre os trabalhos. Sem dúvida, mais do que um grupo de pesquisas, é um grupo que reúne pessoas pelos laços de amizade. Obrigada por fazerem essa trajetória mais leve e divertida.

Aos amigos da graduação e à turma do Mestrado (Ceale e GEPHE), por partilharem momentos tão importantes de nossas vidas.

A todos que passaram pela Secretaria do GEPHE e do Ceale: Grázia, Du, Sandrinha, André, Larissinha, Gabriel, Aleana, Itamar, Luisa e Miriam, pelo apoio constante, carinho e paciência.

Aos funcionários da FaE, em especial: Chico, Marly, Rose, Raquel, Sérgio, Hosana, Carlos, Ricardo, Valdir e Mary, pela competência e carinho demonstrados e pelo sorriso de sempre. Agradeço também a todos aqueles que cuidam da FaE com zelo e animação: aos garotos da portaria e da limpeza, pelo bom humor nos corredores da Faculdade.

Agradeço aos funcionários do APM, da Escola Estadual Paula Rocha, da Casa Borba Gato, da Biblioteca de Sabará, pelas sugestões e também auxílio durante a pesquisa documental.

Agradeço às professoras e aos alunos que fizeram parte da trajetória do Grupo Escolar Paula Rocha, desde 1907, por fazerem uma história tão bonita, que me fez refletir sobre a trajetória dos alunos naquele grupo.

Aos colegas e alunos do Centro Pedagógico e do Colégio Santo Agostinho, que me ajudaram a perceber que o diálogo entre teoria e prática é possível.

À FAPEMIG e ao CNPq, pela concessão da bolsa e pelo apoio aos eventos.

Ao Marcus e ao Tabora, pelo carinho, amor, paciência e por me “jogar pra cima”. Obrigada por estar presente em minha vida! *“Sei que meu caminho chegou ao fim: quer dizer que cheguei à porta de um começo”*.

Agradeço, enfim, à minha família: meu pai, Domingos; minha mãe, Edna; e minha avó, Maria, pelo esforço, amor, paciência, carinho e torcida. A eles minha eterna gratidão e admiração. São exemplos do que é, de fato, ser PAI, MÃE e AVÓ. Nunca vou me esquecer de suas atitudes e falas de apoio e incentivo.

A vocês, o meu carinho e a certeza de que todo trabalho se torna mais prazeroso, quando temos, ao lado, pessoas queridas!

“Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

Neste trabalho, buscamos investigar e compreender a implementação da Reforma João Pinheiro a partir dos impasses dos alunos em concluir o primário em quatro anos e da grande retenção no 1º ano do curso, no Grupo Escolar Paula Rocha, da cidade de Sabará, entre 1907 e 1916. Assim, enfocamos a primeira turma de 1º ano primário que ingressou em 1907, ano da criação do Grupo Escolar, e a acompanhamos até 1916. Esse período marca a primeira década da introdução de uma importante Reforma Educacional em Minas Gerais, responsável pela criação dos grupos escolares e pela introdução do ensino graduado, prevendo quatro anos para a sua conclusão. Preocupamo-nos em explicitar as práticas escolares acerca da organização dos anos escolares (1º ao 4º ano), enfocando o cotidiano do grupo, principalmente em relação à retenção e à não conclusão do primário, relacionando-as com a legislação do período. Utilizamos como fontes principais os relatórios de diretores e inspetores, as atas de exames, os livros de matrículas e a legislação mineira referente ao período aludido. Para a análise das fontes, alguns autores inseridos no debate sobre cultura escolar e práticas escolares foram fundamentais, como Chervel (1990, 1998), Julia (2001), Faria Filho (1996, 2007) e Vidal (2005); também nos apoiamos nos estudos sociológicos de Lahire (1997) e Charlot (2000) para a análise da retenção dos alunos no primeiro ano de escolarização. Este trabalho evidenciou as dificuldades de implementação da reforma e o caráter criativo da escola, visto que as professoras junto à direção vão recriando, em seu cotidiano, as práticas escolares do grupo em questão. Nosso estudo pretende ser uma contribuição para a história das práticas escolares da escola primária mineira.

RÉSUMÉ

Avec ce travail nous avons eu le but d'étudier et de comprendre la mise en oeuvre de la Reforma João Pinheiro par le biais des difficultés des élèves à conclure l'enseignement primaire dans le délai de quatre ans et du grand redoublement dans la première année de l'école au Grupo Escolar Paula Rocha à Sabará, entre 1907 e 1916. Nous avons mis l'accent sur la première classe de l'enseignement primaire qui y est entrée en 1907, l'année de la création du Grupo Escolar et nous l'avons accompagnée jusqu'en 1916. Cette période marque la première décennie de l'introduction de l'enseignement progressif de quatre ans. Nous avons explicité les pratiques scolaires dans l'organisation des années scolaires (de la première à la quatrième) en mettant l'accent sur le quotidien du *Grupo*, surtout en ce qui concerne le redoublement et le délaissement de l'école primaire, et en mettant en relation ces pratiques et la législation de la période. Pour la recherche nous avons pris par documents principaux les rapports de directeurs et d'inspecteurs, les actes des examens, les livres d'inscription et la législation *mineira* concernant la période étudiée. Pour l'analyse des documents quelques auteurs insérés dans le débat sur culture scolaire et pratique scolaire se sont montrés fondamentaux, tel que Chervel (1990, 1998), Julià (2001), Faria Filho (1996, 2007) et Vidal (2005); avons nous pris aussi par référence les études sociologiques de Lahire (1997) et Charlot (2000) pour analyser le redoublement des élèves. Ce travail a explicité les difficultés d'implantation de la réforme et le caractère créatif de l'école une fois que les institutrices, auprès de la direction, reconstruisent-elles dans leur quotidien les pratiques scolaires du *Grupo* concerné. Notre étude a le propos de donner une contribution à l'histoire des pratiques scolaires de l'école primaire *mineira*.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

CAPA – Grupo Escolar Paula Rocha, no início do século XX	
FIGURA 1 – Livro de Matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha, de 1910.....	13
FIGURA 2 – Salão Nobre do Grupo Escolar Paula Rocha (atualmente).....	22
FIGURA 3 - Grupo Escolar Paula Rocha, no início do século XX.....	36
FIGURA 4 - Grupo Escolar Paula Rocha, no início do século XX.....	60
FIGURA 5 – Livro de Matrículas de 1911.....	64/ 65
FIGURA 6 – Professoras do Grupo Escolar Paula Rocha	92
QUADRO 1: Idade dos alunos matriculados, em 1907, no 1º ano primário.....	68
QUADRO 2: Número de meninas e meninos matriculados, em 1907, no 1º ano primário.....	69
QUADRO 3: Número de pobres e não pobres matriculados, em 1907, no 1º ano primário.....	69
QUADRO 4: Alunos que concluíram o primário em 5 anos.....	75
QUADRO 5: Alunos matriculados por ano no Grupo Escolar Paula Rocha / Sabará (1907/1916), em todos os anos do ensino primário.....	77

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1– A origem do trabalho	14
2– O trabalho com os dados empíricos e os interlocutores da pesquisa.....	18
3– Estrutura do trabalho	34
CAPÍTULO 1: A Escola primária no contexto da Reforma João Pinheiro....	36
1.1– A criação dos Grupos Escolares: um novo modelo escolar para o ensino primário mineiro.....	37
1.2– O Programa de ensino da Reforma João Pinheiro.....	46
1.3– O Programa de ensino: as matérias do curso primário e os exames escolares.....	48
CAPÍTULO 2: O interior do Grupo Escolar Paula Rocha: indícios da Reforma João Pinheiro nas práticas escolares.....	60
2.1. Os Livros de Matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha: entre a singularidade e a generalização.....	61
2.2. Os alunos matriculados no 1º ano primário e suas trajetórias escolares, no Grupo Escolar Paula Rocha (1906-1916).....	68
2.3. O Grupo Escolar Paula Rocha e suas práticas escolares no contexto da Reforma.....	79
2.4. Os exames finais do Grupo Escolar Paula Rocha.....	86
CAPÍTULO 3: As professoras do Grupo Escolar Paula Rocha no contexto da Reforma João Pinheiro.....	92
3.1. O corpo docente do Grupo Escolar Paula Rocha.....	93
3.2. As Práticas Escolares das professoras e da diretora no interior do Grupo Escolar Paula Rocha, no contexto da reforma.....	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
FONTES DE PESQUISA.....	117
REFERÊNCIAS.....	121

ANEXOS	129
ANEXO 1: HYMNO A SABARÁ	130
ANEXO 2: QUADRO 6: Alunos matriculados em 1907, no Grupo Escolar Paula Rocha: idade, condição econômica e suas trajetórias até 1916.....	131
ANEXO 3: QUADRO 7: Alunos que entram no Grupo em 1907 e concluíram o primário até 1916.....	141
ANEXO 4: QUADRO 8: Conclusões o Primário: pobres e não pobres X gênero.....	144

1 A origem do trabalho

Este trabalho que ora apresentamos teve início ainda na Iniciação Científica. A minha inserção em dois grupos de pesquisa na Faculdade de Educação/ UFMG durante minha graduação – o Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE) e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) – proporcionou-me a aquisição de novos e significativos conhecimentos a respeito da história da educação e da alfabetização e também o desejo de desenvolver pesquisas nessas duas áreas do conhecimento. Muitas leituras foram realizadas neste caminho e o trabalho feito no Arquivo Público Mineiro, coletando fontes – Relatórios de diretores, Relatórios de inspetores e termos de visitas – para uma das pesquisas em que estive inserida¹, foi um processo muito enriquecedor. O estranhamento inicial, devido ao desconhecimento, foi dando lugar a uma riqueza de dados e a um profundo envolvimento com o trabalho. O interesse em aprofundar meus estudos e reflexões a respeito da História da Educação foi construído ao longo das experiências que vivenciei durante essa trajetória.

A coleta de fontes para a pesquisa acima citada estendeu-se para os arquivos do Grupo Escolar Paula Rocha. Localizado na cidade de Sabará, este Grupo Escolar era o foco da pesquisa dos meus orientadores. Criado em 22 de junho de 1907, inicialmente com o nome Grupo Escolar de Sabará, ele foi instalado em um sobrado situado no Largo do Rosário, bem próximo à Escola Normal. Funcionou como Escola Anexa desta escola até 1925, ano em que foi transferido para um novo prédio, no Largo do Rosário, de frente para a mesma escola, onde funciona até hoje, com o nome Escola Estadual Paula Rocha.

¹ Refiro-me ao subprojeto de pesquisa: “Práticas escolares: o aprendizado das primeiras letras e a educação do corpo no processo de escolarização em Minas Gerais (1906-1945)”, coordenado pelos professores doutores: Francisca Izabel Pereira Maciel e Tarcísio Mauro Vago. Este subprojeto fazia parte do Projeto Integrado de Pesquisa: “Escolarização, culturas e práticas escolares: investigação sobre a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1750-1970)”, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, financiado pelo CNPq e pela FAPEMIG. Alguns resultados da pesquisa foram publicados: MACIEL, VAGO & ROCHA (2004); MACIEL & ROCHA (2004); ROCHA (2006)

Ao visitar as escolas isoladas da região, em maio de 1907, antes da criação do Grupo Escolar de Sabará, o inspetor técnico José Ferreira D'Andrade afirmou que as professoras das escolas isoladas não tinham condições de ministrar um bom ensino e que isso se devia ao grande número de alunos em um espaço precário, à falta de livros e de materiais. O inspetor demonstrou um grande entusiasmo em relação à criação do Grupo Escolar que, segundo ele, era “*ansiosamente esperada pela população da cidade*” e que, com ela, as dificuldades desapareciam. Neste mesmo relatório, Belo Horizonte aparece como exemplo para Sabará, no campo educacional. Algumas professoras das escolas isoladas de Sabará freqüentemente visitavam a capital para aprender a “*pôr em prática, com talento e zelo, o novo programa de ensino*”.(MINAS GERAIS, 1907a) que havia sido implantado. Estas professoras tornaram-se professoras do Grupo Escolar, logo após sua inauguração.

Ao longo do trabalho de campo, deparamo-nos com uma vasta documentação – Livros de Matrículas, desde a inauguração do grupo, termos de posse, atas de exames, atas de reuniões pedagógicas, entre outros documentos. Ao analisar mais detidamente toda essa documentação, uma em especial despertou o nosso interesse: os Livros de Matrículas do grupo.

Nossa curiosidade se deu ao perceber, através dos livros, o longo tempo que os alunos ficavam no curso primário, isto é, aproximadamente 6/7 anos; muitos alunos ficavam até mais que 7 anos, e isso contradizia a prescrição legal, que previa 4 anos para a conclusão do curso. Dessa forma, foi o contato com essa documentação que nos despertou o interesse em pesquisar esse longo tempo para a conclusão do primário.

Foi possível constatar também, através dos livros de matrículas, que a principal razão desse fato ocorrer era a retenção no primeiro ano primário. Então, duas perguntas passaram a nos instigar e o desejo de compreendê-las foi o que nos levou a propor o trabalho que aqui apresentamos: Por que muitos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha demoravam em média 6/7 anos para concluir o primário, embora a legislação previsse quatro? Por que a retenção no 1º ano primário era tão intensa?

Essa duas questões iniciais levaram-nos a fazer um maior investimento na análise dos livros de matrículas; assim, outras perguntas passaram a guiar a nossa vontade de conhecer uma parte do mundo escolar daquele grupo de Sabará: haveria relação entre a questão socioeconômica dos alunos e a retenção no 1º ano primário ou a conclusão do curso? Mais meninos ou mais

meninas repetiram o 1º ano primário, isto é, o gênero influenciava na conclusão do curso? A idade influenciava na retenção do 1º ano ou no término do curso primário? E, por fim, por que a legislação não era cumprida, visto que ela previa 4 anos para a conclusão do curso primário e, no entanto, a maior parte dos alunos que conseguiu concluir o primário demorou aproximadamente 6 a 7 anos para essa conclusão?

Essas foram as questões que estiveram presentes na definição da temática desta pesquisa e que orientaram, a princípio, sua construção. Vale ressaltar que a questão da não promoção, ou seja, da retenção, ainda hoje, é um problema, pois, cem anos depois, vivenciamos os mesmos problemas: o alto índice de retenção e de desistência da escolarização.

Foi assim o contato com essa fonte que despertou o interesse em realizar uma pesquisa histórica: uma *“análise das questões educativas a partir não só das determinações externas, mas também das conflitualidades internas”* que possibilitasse *“novas vias para compreender que as intenções, as realidades e os resultados [da escolarização] não formam um todo historicamente coerente”* (NÓVOA, 1998, p.47).

Desde o início da trajetória do Mestrado (2005), nossa pretensão era realizar uma pesquisa sobre as práticas escolares do grupo em questão. Buscar entender a relação entre a prescrição legal, que previa quatro anos para a conclusão do curso, e a prática cotidiana do grupo, que retinha o aluno, principalmente no 1º ano primário, o que impossibilitava a conclusão da maioria dos alunos do primário em quatro anos, levou-nos a privilegiar os estudos sobre as práticas escolares, pois como nos alertou PERES (2000): *“alguns estudos da historiografia educacional indicam a necessidade de deslocar o olhar de uma historiografia mais macro – sistemas e idéias pedagógicas – para o cotidiano da escola, da sala de aula e da ação dos agentes educativos”*

Além disso, como bem apontou CHERVEL (1998), nem todas as finalidades do ensino estão prescritas na legislação, assim como há uma distância entre o que está presente na lei e o que realmente ocorre no interior da escola, em seu cotidiano. Dessa forma, é importante que se tenha um olhar atento para a legislação, não tomando como única realidade o que está presente na lei, além de deslocar o olhar para o interior das escolas, isto é, para as práticas escolares.

Este foi o projeto inicial: investigar as práticas escolares, principalmente no que se refere às razões de os alunos não concluírem o primário em quatro anos, tal como previa a legislação, mas também compreender as razões da retenção, principalmente no 1º ano primário.

Dessa forma, buscamos relacionar a prescrição legal e as práticas escolares do grupo, procurando entender as razões pelas quais a legislação previa quatro anos para a conclusão do curso e na prática isso não ocorrer. Além disso, a intenção também foi compreender as medidas que foram tomadas pelos diretores (as) e professores (as) do grupo para a implantação da Reforma João Pinheiro, principalmente no que se refere ao ensino seriado e sua divisão – 1º ao 4º ano, já que foi essa a mudança na maneira de organizar o ensino que passou a gerar a promoção ou não promoção, o que levava à conclusão ou não do curso primário.

Dessa forma, o **objetivo geral** deste trabalho foi investigar as práticas escolares em torno do longo tempo que as crianças levavam para concluir o ensino primário (ou seja, aproximadamente 6 anos), isso quando a conclusão do curso ocorria, no interior do Grupo Escolar Paula Rocha/ Sabará, no período de 1907-1916.

E **mais especificamente**: compreender as razões da longa permanência dos alunos no 1º ano do ensino primário; investigar as relações entre a Reforma João Pinheiro (1906) e as práticas escolares no ensino primário, especificamente no que se refere à promoção (ou não) dos alunos para o ano subsequente, o que ocasionava a saída dos alunos do grupo e a não conclusão do curso.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, traçamos a trajetória do grupo de alunos que entrou no Grupo Escolar Paula Rocha, no 1º ano primário, em 1907, e os acompanhamos, através dos livros de matrículas, até 1916, ou seja, no decorrer de uma década após a implementação da Reforma João Pinheiro. O recorte inicial se deu em função da criação do Grupo analisado. O recorte final foi definido por não haver, no Grupo, no ano de 1916, nenhuma criança, do grupo de alunos matriculados, em 1907.

O Grupo Escolar Paula Rocha foi criado em 1907, no Governo João Pinheiro, com a reunião de cinco cadeiras isoladas existentes na região: a escola mista Nossa Senhora do Ó, regida pela professora Ana Nascimento; a escola mista da Ponte Grande, regida pela professora Francisca de Assis, com a matrícula de 53 alunos; a escola feminina, regida pela professora Maria do Carmo Azeredo Lopes; uma outra escola mista, regida pela professora Maria Luiza de

Menezes, com a matrícula de 63 alunos; e por fim, a escola mista, regida pela professora Maria José de Azeredo Coutinho, com a matrícula de 46 alunos.

2 O trabalho com os dados empíricos e os interlocutores da pesquisa.

Desenvolver o trabalho de coleta e análise de fontes, confrontá-las; inserir a problemática em um campo metodológico e também conceitual; desenvolver maneiras de ler e explorar a documentação, dialogar com a teoria e dar inteligibilidade, através do texto, aos dados iniciais foi, como anuncia PERES (2000), um trabalho não linear e árduo que, em determinados momentos, se entrecruzaram ao longo do percurso desta pesquisa.

Para estudos sobre as práticas escolares, NÓVOA (1998) afirma que esses necessitam da mobilização de uma diversidade de fontes e aponta como possibilidades para a história das práticas escolares documentos como: relatórios escolares que eram escritos por professores (as) e por inspetores, diários escolares, manuais escolares, depoimentos orais, entre outros. Dessa forma, foi realizado um trabalho de coleta de fontes que, a seguir, é apresentado.

Desde o início da pesquisa, considerávamos que o maior desafio seria o de encontrar fontes de pesquisa que nos permitissem conhecer o interior do grupo – adentrar no universo escolar. Assim, buscamos um universo variado de documentos para nos aproximar do grupo. Este foi o procedimento inicial: buscar fontes que nos possibilitassem conhecer o interior do grupo em questão, já que o trabalho propunha a compreensão de certas práticas escolares do cotidiano do grupo.

Dessa maneira, no percurso deste trabalho, o diálogo com as fontes ocorreu em diferentes momentos. Primeiramente, foram coletadas fontes que nos possibilitassem aproximar da história das práticas escolares do grupo em questão. Nesse momento, foi realizado um trabalho de leitura mais geral de uma diversidade de documentos: relatórios de inspeção e de direção, atas de exames dos alunos, termos de posse de professoras, termos de instalação dos trabalhos escolares, Livros de Matrículas, termos de visitas, entre outros.

Em um segundo momento, foi realizada uma leitura mais direcionada e mais atenta da documentação, buscando aspectos de ordem mais interna da escola. E por fim, ao definir que o interesse seria o de compreender a relação entre a prescrição legal e as práticas cotidianas do grupo, buscamos a legislação referente ao período pesquisado, para analisar como a prescrição legal configurava (ou não) as práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha.

No entanto, é preciso ter clareza, como aponta FARIA FILHO (2007), de que não podemos nos esquecer de que estamos lidando muito mais “*com práticas de prescrição de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas*” (p. 207).

Os estudos sobre as práticas escolares, no Brasil, muito têm avançado. Para PERES (2000), este avanço “*trata-se de um fenômeno mundial desde os anos 70 – deve-se, também, a uma renovação no campo da historiografia educacional (uma revisão de métodos de pesquisa, das fontes historiográficas, de objetos de investigação, da prática de escrita histórica)*”. (p. 33).

De uma forma geral, os estudos sobre as práticas escolares

têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas à operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. (FARIA FILHO, VIDAL, GONÇALVES e PAULILO p.151)

Nesse sentido, as análises realizadas neste trabalho vão na mesma direção que a reflexão feita acima pelos autores. A abordagem teórico-metodológica realizada levou-nos a perceber, ainda como os mesmos autores, que as práticas escolares são produzidas pelos sujeitos no seu cotidiano e, ao mesmo tempo, essas práticas também os produzem. Isto é, essas práticas são, ainda segundo os mesmos autores:

maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio e, sim, como um lugar onde desenvolvem táticas, isto é, ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio, como convém a Certeau (2000, p. 100), que tem sido citado por muitos estudiosos das práticas escolares. (p.151)

PERES (2000), ao dialogar com NÓVOA (1988), apontou certas lacunas no que se referia aos estudos sobre as práticas escolares. Nesse sentido, NÓVOA (1998) discorreu sobre dois pontos: o primeiro diz respeito à ausência de estudos que abordassem o interior da escola, os aspectos de organização escolar: *“estratégias de ensino, horários, métodos e instrumentos pedagógicos, materiais didáticos, programas e planos de estudo, exames e avaliação, agrupamentos dos alunos por idade e por nível escolar, separação por sexos”*.(p.53). O segundo ponto abordado pelo autor é aquele que indicava a necessidade de estudos que abordassem a escola para além da sala de aula, ou seja, a participação da comunidade e dos pais na vida escolar, a relação entre os alunos. Além disso, ainda o mesmo autor, sinalizava para a importância de estudos que abordassem a arquitetura escolar e o mobiliário, dentre outros. No caso deste trabalho, nosso estudo vem para contribuir com o primeiro ponto abordado por NÓVOA, ou seja, a organização escolar.

Nesse mesmo trabalho, NÓVOA (1998) aponta para a impossibilidade de realização de estudos que abordem as práticas escolares sem levar em consideração a produção de uma cultura escolar. Segundo esse autor, essa cultura escolar está *“em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior”* (p.46). JULIA (2001) também aponta na mesma direção. Para o autor, a cultura escolar *“não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”*(p.10)

As reflexões de NÓVOA (1998), PERES (2000) e JULIA (2001) levaram-nos a buscar o que foi possível sobre o Grupo Escolar Paula Rocha. Coletamos, assim, documentos diversos. Em um primeiro momento, foi realizado um levantamento no Arquivo Público Mineiro,

em Belo Horizonte, dos relatórios de diretores (as) e inspetores do Grupo Escolar Paula Rocha. Foram transcritos 20 relatórios de inspeção e direção, além de termos de visitas e as leis mineiras. Nos relatórios, encontramos informações relevantes sobre o cotidiano do grupo: queixas acerca dos materiais escolares, comentários sobre o funcionamento interno do grupo, informações sobre o corpo docente, a disciplina dos alunos, a frequência, a matrícula, os exames e também o aprendizado dos alunos, além de informações sobre o cumprimento do Programa de Ensino, do Horário, e das orientações metodológicas.

O levantamento de fontes estendeu-se para a Escola Estadual Paula Rocha (nome atual do Grupo), que mantém uma farta documentação desde a época de sua inauguração. No desenvolvimento do trabalho como bolsista de iniciação científica, juntamente com meus orientadores, foi possível constatar que essa Escola possui um acervo de documentos importantes para a história da instituição. A começar por sua arquitetura, ela mesma revela o movimento educativo que nos interessa: nela encontramos um Salão Nobre – denominação que se mantém até hoje - mobiliário e utensílios escolares do início do século XX - mesas, carteiras, cadeiras, piano, escrivaninhas, quadros, mapas, fotografias de diretores, escarradeiras de lousa, etc -, além de documentos produzidos pelo corpo docente do Grupo - livros de registro das solenidades de início e encerramento de cada ano letivo; livro de assinatura de ponto de professores, estagiários e funcionários; livro de registro de visitas; livro de registro de atividades escolares; livro de atas de exames, livros de matrículas de alunos, etc.



Foto do atual Salão Nobre do Grupo Escolar Paula Rocha, com o mobiliário referente ao início do século XX.

Manusear essas fontes certamente possibilitou-nos uma aproximação da cultura escolar que se instituiu em Minas Gerais, no início do século passado, e em especial, neste grupo escolar mineiro. Porém, embora a escola guarde, ainda hoje, uma significativa documentação, foi um espaço de difícil acesso, pelas condições em que se encontravam as fontes.

Durante a pesquisa documental, a escola passou por uma reforma em seu telhado e a documentação que ficava no salão nobre do grupo, guardada em armários e arquivos, foi transferida para um porão. A partir de então, a dificuldade de acesso às fontes se tornou maior. Além disso, através do trabalho realizado para inventariar toda a documentação presente no grupo, que teve início ainda na Iniciação Científica, junto com os orientadores, (que era uma maneira de dar um retorno para a direção do grupo que nos recebeu bem), constatamos o sumiço de alguns documentos do Grupo, do início do século XX, como, por exemplo, o caderno em que todo o material da escola, desde sua inauguração, era inventariado. Hoje, a documentação retornou para o Salão Nobre do grupo.

Devido à natureza do objeto e da proposta de pesquisa, depois dos primeiros contatos com os dados empíricos, a necessidade de buscar e analisar mais sistematicamente a legislação referente ao período tornou-se presente. Conhecer mais profundamente a Reforma João Pinheiro, o programa de ensino e suas instruções metodológicas era extremamente importante para poder fazer o cruzamento das fontes, na tentativa de compreender a apropriação (CHARTIER, 1990) dos sujeitos envolvidos com a escolarização dos alunos no Grupo Escolar Paula Rocha. Além disso, conhecer essa fonte possibilitou-nos realizar uma análise sobre a relação entre a prescrição legal e as práticas escolares no cotidiano do grupo, mais especificamente, no que diz respeito a não conclusão do primário e também a retenção no 1º ano do curso.

É preciso ressaltar que a legislação mineira correspondente ao período possui regulamentos e decretos, que normatizavam, do ponto de vista legal, o sistema educacional do período, além de conter as instruções metodológicas para o ensino primário, horário, dentre outros assuntos. Pode-se dizer que a legislação representa uma das formas mais significativas de controle do Estado sobre a organização da educação em geral. Segundo FARIA FILHO (1998), é possível relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, pelas quais a legislação atravessaria, indo desde a política educacional até as práticas da sala de aula.

Com bem nos indicou FARIA FILHO (1998), as leis são documentos oficiais, pensados, selecionados e arquivados com uma intencionalidade. Em tais discursos, é difícil darmos visibilidade aos sujeitos da prática cotidiana da escola (alunos e professores). Dessa forma, a leitura crítica da legislação e também de toda a documentação foi essencial, na tentativa de compreender a nova organização escolar e suas apropriações.

As fontes foram produzidas com interesses diferentes, em situações diferentes, para pessoas diferentes. Elas possuem singularidades que precisam ser levadas em consideração. LE GOFF (1996) nos chama a atenção para a intencionalidade do documento: “*nenhum documento é inocente*” e por isso é preciso considerar “*as condições de produção do documento*”(p.110). Dessa forma, é preciso analisar cuidadosamente a documentação. JULIA (2001) também nos alerta na mesma direção. Segundo o autor, é preciso:

Recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do

sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais freqüentemente normativas que lemos. (p.15)

Além disso, JULIA (2001) também afirma que “*os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas*” (p.19). Esse autor não propunha o abandono das normas para se tentar conhecer uma determinada realidade, ou seja, não sugeria o abandono de uma macroabordagem. O que ele pretendia era a aproximação desta com estudos voltados para o interior das instituições escolares. Na mesma direção, FRAGO (1995) também propunha um deslocamento do olhar para o interior das escolas.

O contato e a análise das fontes, o processo de reflexão, as leituras de caráter teórico-metodológico foram, paulatinamente, levando-nos a perceber que a questão básica do trabalho estava centrada na relação entre as práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha e a cultura escolar introduzida com a Reforma João Pinheiro. Esse processo foi essencial na definição da trajetória de pesquisa e na natureza deste trabalho, ou seja, realizar um estudo de caráter histórico situado na relação entre a prescrição legal e as práticas escolares do grupo, buscando compreender as razões da longa permanência no curso primário e a retenção no primeiro ano do curso.

A abordagem analítica está centrada, principalmente, nos estudos que foram e vêm sendo desenvolvidos sobre a cultura escolar. Essa abordagem foi mobilizada desde a definição do objeto à coleta e análise das fontes e também na escrita do trabalho.

O crescente interesse pela cultura escolar no Brasil deve-se, principalmente, à influência de novas correntes historiográficas, em especial, a nova história cultural. (cf. SOUZA, 2000). Muitos são os autores que se dedicaram e se dedicam a discutir acerca da cultura escolar. Segundo VIDAL (2005) “*há aproximadamente dez anos, a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo da História da Educação.*” (p.23). Muitos são os autores que se dedicaram aos estudos sobre cultura escolar². Neste trabalho, a opção foi dialogar, principalmente, com CHERVEL (1990) e JULIA (2001), devido à natureza do objeto.

² Dentre alguns autores que trabalham com cultura escolar e que são referências nesta discussão, estão: VIÑAO FRAGO (1993, 1995), JULIA (2001), FORQUIN (1992,1993), CHERVEL (1990), VINCENT, LAHIRE e THIN

Muitos pesquisadores brasileiros também vêm trabalhando com a cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação, em diálogo com os autores acima citados. Dentre alguns, destacam-se: Diana Gonçalves Vidal (2005), Denice Catani (1994, 1998), Cynthia Pereira de Sousa (1994, 1998), Luciano Mendes de Faria Filho (1996, 2002, 2007) e Rosa Fátima de Souza (1998, 2000, 2002). Em diversos trabalhos acerca das práticas escolares, escolarização e cultura escolar, encontramos como referência os estudos destes autores acima citados.

Para a realização deste trabalho, destacamos a importância da tese de doutorado de FARIA FILHO (1996) e PERES (2000), que abordaram a escola primária em Minas Gerais e Rio Grande do Sul, respectivamente. Além dessas, as teses de doutorado de GONÇALVES (2004) e a dissertação de INÁCIO (2003), realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação, foram relevantes para este trabalho. Também é necessário ressaltar a contribuição do texto recente de FARIA FILHO (2007), em que o autor traz uma importante reflexão sobre a cultura escolar e também sobre o conceito de escolarização e o livro de SOUZA (1998), no qual a autora aborda a implantação da escola graduada no Estado de São Paulo.

O trabalho de JULIA (2001) e a importância que o autor coloca na análise da cultura escolar indicam-nos uma forma de abordar as práticas escolares. Pensar a cultura escolar “*como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos*” (JULIA, 2001, p.10) permite colocar o foco na relação entre prescrição legal e práticas escolares. Neste trabalho, o conceito será utilizado em análises que “*caracterizam aquilo que é próprio da escola, criado e recriado em seu cotidiano*” e também, na medida em que consideramos que a criação dos grupos escolares “*significou a construção de uma nova cultura escolar*” (PERES, 2000) para o ensino primário mineiro. Três elementos são essenciais à constituição de uma cultura escolar: espaço escolar específico, corpo profissional específico e

(2001) E TYACK e CUBAN (1990). Em relação à cultura escolar, esses autores apresentam diferentes concepções, sendo que VINCENT, LAHIRE e THIN (2001) trabalham com o conceito de **forma escolar** e TYACK e CUBAN (1999) com **gramática da escola**. Em trabalho recente, VIDAL (2005) traz uma importante contribuição ao abordar as idéias desses pesquisadores referentes à cultura escolar.

cursos graduados em níveis. A Reforma de 1906 introduz em Minas Gerais, entre outros elementos, os três acima referidos por JULIA (2001, p.14).

A respeito da prescrição legal, CHERVEL (1998) nos alertou que a cultura escolar traduz os resultados esperados pelo programa oficial e ao mesmo tempo revela efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar de maneira independente. Além disso, em estudo anterior, CHERVEL (1990) põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar, o que nos ajuda a refletir sobre as práticas escolares, que não são cópias fiéis do prescrito na legislação. Os dois estudos de CHERVEL (1990 e 1998) foram importantes contribuições neste trabalho, assim como o de JULIA (2001), na medida em que estes autores nos fizeram refletir acerca de certas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha que não estavam prescritas na lei, o que iremos abordar ao longo de nossa pesquisa.

Além dos estudos acima aludidos, o trabalho de FARIA FILHO (2007) foi uma importante contribuição para este estudo. O autor aborda a categoria cultura escolar no plano das mezo abordagens e a considera como:

a forma como em uma situação histórica concreta e particular são articuladas e representadas, pelos sujeitos escolares, as dimensões espaço-temporais do fenômeno educativo escolar, os conhecimentos, as sensibilidades e os valores a serem transmitidos e a materialidade e os métodos escolares. (p.195)

Conforme o autor, essa definição possibilita compreender o processo de constituição dos sujeitos e permite pensar uma definição de cultura em relação à produção de representações simbólicas³. Ainda segundo FARIA FILHO (2007), é necessário articular o conceito de cultura

³ Esta discussão trazida pelo autor se aproxima das discussões realizadas no campo da antropologia, que tem como um importante representante o antropólogo GEERTZ. Este antropólogo traz a idéia da cultura como mecanismo de controle e o pressuposto de que o pensamento do homem é social e público e que o homem precisa de símbolos significantes para apoiar-se no mundo. O conceito de cultura defendido por ele é que *“acreditando como Marx Weber que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu”*, ele assume a cultura *“como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa em busca de significado.”* (GEERTZ, 1978, p.15).

escolar a duas dimensões do fenômeno educativo: “*o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos mais curtos e a dimensão micro das práticas escolares*”(p.196). O autor acredita na importância de estudos dessa natureza porque para ele:

as culturas escolares se situam nesse ‘entroncamento’, ou dizendo de outro modo, é justamente porque as culturas escolares realizam essa mediação entre os macroprocessos da escolarização e os microprocessos escolares que a sua investigação dependerá sempre da escala analítica adotada, o que significa que esse ‘jogo de escalas’ (Revel, 1998) é um dos problemas teórico-metodológicos a ser enfrentado e uma das condições de produção do próprio objeto da investigação. (p.196)

O trabalho apresentado situa, justamente nesse “entroncamento” entre *a dimensão macro dos processos de escolarização* e *a dimensão micro das práticas escolares* do grupo que nos propusemos investigar, práticas estas que estão relacionadas com a retenção no 1º ano primário e também com a não conclusão do curso. Neste caso, a escolarização está sendo tomada no primeiro sentido dado por FARIA FILHO (2007), ou seja, a Reforma João Pinheiro designou o “*estabelecimento de processos e políticas concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições*” responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e da moral (p.194). Além disso, a criação dos grupos escolares, em Minas Gerais, implicou “*a complexificação da escola e do processo de escolarização*”. (p.201)

Além disso, em uma segunda acepção, o autor entende a escolarização como “*a produção de representações que tem na escola o locus fundamental de divulgação de seus sentidos e significados*”. Em texto anterior, o autor relaciona essa segunda acepção de escolarização ao “*processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados.*” (FARIA FILHO, 2002, p.16). Neste caso, o conceito remete-se à *forma escolar* (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001) e os seus efeitos ultrapassam os muros da escola.

Por fim, o autor retoma um terceiro sentido do termo: a escolarização remete-se ao “*ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimento,*

sensibilidades e valores aos imperativos escolares” (FARIA FILHO, 2007, p. 195). Estes três sentidos relacionados permitem articular a escolarização com *“a configuração de um tipo específico de formação/ organização cultural a que estamos denominando cultura escolar”* (p.195).

Neste trabalho, a cultura escolar é tomada tanto como categoria analítica quanto como objeto de pesquisa. FARIA FILHO (2007), ao se referir à categoria, pensa que *“seja mais rigoroso dizer cultura escolar (no singular), e , do ponto de vista do objeto ou do campo de estudos, culturas escolares (no plural)”*. (p.197). No caso deste trabalho, iremos utilizar o termo sempre no singular, já que este é utilizado como categoria analítica e no que diz respeito ao objeto de pesquisa, iremos abordar a cultura escolar de um grupo específico. É interessante pensar que cada instituição educativa possui suas particularidades, porém, é preciso não perder de vista que, ao investigar uma instituição educativa, procurando conhecer seu interior, as práticas cotidianas da escola, não podemos deixar de lado o global. Segundo MAGALHÃES (1996):

Compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa é, sem deixar de integrá-la na realidade mais ampla que é o sistema educativo, contextualizá-la, implicando-a no quadro de evolução de uma comunidade e de uma região, é por fim sistematizar e (re) escrever-lhe o itinerário de vida na sua multidimensionalidade, conferindo um sentido histórico. (p.2)

Conhecer as singularidades de uma instituição educativa é dar visibilidade aos vários sujeitos que estão envolvidos nela e investigar o que se passa em seu interior. Porém, deve-se buscar uma interligação das especificidades da instituição às questões maiores da História da Educação, no caso deste trabalho, em Minas Gerais. É preciso ter claro que a escola não está isolada, em outras palavras, a escola, embora tenha suas especificidades, está inserida em um contexto social mais amplo.

Além disso, sabe-se que a maioria dos estudos sobre a cultura escolar enfoca as práticas escolares. Sabemos também da dificuldade de realizar pesquisas históricas que abordem as práticas escolares. Dessa forma, fazer uma pesquisa que contemple as práticas cotidianas de uma escola não é uma tarefa fácil, e, sim, um trabalho em que o pesquisador se depara com algumas dificuldades, visto que o interior das escolas está rodeado de silêncios.

Na tentativa de amenizar essas dificuldades, os historiadores da educação, cada vez mais, têm buscado o diálogo teórico e metodológico com outros campos do conhecimento, principalmente a sociologia e a antropologia. Muitos autores, como NÓVOA (1998) e PETITAT (1992, 1994), já defendiam a necessidade de se realizar estudos que se inscrevessem na relação entre História da Educação e Sociologia. Segundo os autores, esse diálogo possibilita o desenvolvimento de um trabalho menos descritivo, que busca compreender as lentas mudanças da sociedade.

A potencialidade da História da Educação está, entre outras, na possibilidade desses estudos desnaturalizarem os processos escolares. Assim como PERES (2000), acreditamos que não é por acaso que a escola é o que é hoje. Ela tem uma história. A escola é o resultado de um longo processo: rupturas, permanências, tensões, conflitos, e a História da Educação nos possibilita conhecer isso. Já a Sociologia da Educação, ainda segundo a mesma autora, configura-se como um dos mais importantes campos para a compreensão da escola, principalmente em relação às práticas escolares.

Neste trabalho, o diálogo com a sociologia foi essencial. Principalmente no que diz respeito às trajetórias escolares e à retenção escolar, dois autores forneceram importantes contribuições na configuração desta pesquisa: LAHIRE (1997) e CHARLOT (2000).

CHARLOT (2000) assim como LAHIRE (1997) abordaram a questão do sucesso escolar nos meios populares, em uma perspectiva sociológica. Para os autores, o “fracasso” e o “sucesso” escolar são expressões que, de certa maneira, servem para verbalizar a experiência, a vivência e a prática, e por isso, uma forma de interpretar e recortar o mundo social.

O diálogo com a sociologia possibilitou-nos analisar as diferentes trajetórias escolares dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha. Isso porque encontramos similaridades com o trabalho de CHARLOT (2000) e LAHIRE (1997), realizado na França. Este último abordou diferentes trajetórias de “sucesso” e de “fracasso” escolar de alunos da 2ª série, do antigo 1º grau, na França, e a relação dessas trajetórias com as configurações familiares, desmistificando “*o mito da omissão parental*”.

Ao analisar 26 perfis de famílias, semelhantes por suas condições econômicas e culturais, LAHIRE (1997) demonstra que é possível que configurações familiares parecidas engendram, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar diferentes, o que também foi

percebido no Grupo Escolar Paula Rocha, em Sabará. Ou seja, os alunos que tinham famílias com condições econômicas parecidas, pais que possuíam a mesma profissão, tinham trajetórias escolares diferentes. Foi possível perceber que não há uma relação direta entre condição econômica e trajetórias escolares bem sucedidas ou mal sucedidas.

Já CHARLOT (2000) traz a questão do “fracasso” escolar em termos da relação com o saber, propondo uma análise do sujeito que está em relação com outros sujeitos e com o mundo, onde ocupa uma posição e se inscreve em relações sociais, que é atuante e constrói uma história. Assim como LAHIRE (1997), o autor aborda a questão do “sucesso” escolar em meios populares e conclui que não há uma relação direta entre fracasso/ sucesso escolar e condições econômicas familiares.

Mesmo se tratando de um estudo sociológico, LAHIRE (1997) e CHARLOT (2000) trazem importantes questões a serem refletidas também pelos historiadores. Sabe-se da dificuldade destes últimos em realizar estudos que cheguem à realidade familiar, porém é preciso que os historiadores levem em consideração que a família e a escola devem ser “*consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas*” (LAHIRE, 1997, p.19) Dessa maneira, uma das possibilidades de um aluno ter um bom desempenho ou um mau desempenho escolar pode ser apreendida como o “*resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra*”. (p.19)

LAHIRE (1997) também nos alerta para o fato de evitar absolutizações, pois isso impossibilita compreender casos específicos. Além disso, ele chama a atenção para a importância de estudos que relacionam a singularidade/ generalidade; macro-abordagens/ micro-abordagens.

Segundo o autor, alguns termos, como origem social, grupo social, meio social, muitas vezes, são colocados como a causa de certos desempenhos escolares, em certos modelos gerais. Isso se torna inadequado a partir do momento em que variamos, como diz REVEL (1998), o foco da objetiva, ao construir contextos mais específicos. Quando se muda o foco, dados que muitas vezes se tornam gerais, estes passam a ser vistos em suas particularidades. Dessa forma, nos damos conta de que não há nada de mecânico e de simples nos processos que conduzem certas trajetórias escolares. Ao se deslocar o olhar para as práticas cotidianas de um grupo escolar, percebemos alguns indícios que conduzem a trajetórias diferentes. Nesse sentido, foi

importante e necessário analisarmos os dados dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha, no decorrer de 1907 a 1916.

O trabalho de LAHIRE (1997) nos levou a refletir acerca da importância de se realizarem estudos que possuem uma macroabordagem e uma microabordagem. No decorrer de nosso trabalho, recorreremos a essas duas abordagens, ou seja, ora acompanhávamos a trajetória particular dos alunos envolvidos no processo de escolarização no grupo em questão, ora recorriamos aos dados mais gerais que os livros de matrícula nos forneciam. Além disso, ora recorriamos aos dados mais gerais presentes na legislação, ora buscávamos dados mais específicos e particulares do grupo estudado, através da documentação que a ele se referia.

Utilizamos, dessa forma, os indicadores mais gerais que os livros de matrículas e a legislação nos forneciam e também indicadores mais específicos do grupo, que o cruzamento entre os dados dos livros de matrículas, os relatórios de diretores e inspetores nos indicavam. Isso nos possibilitou conhecer algumas particularidades do grupo e das trajetórias individuais dos alunos analisados.

LAHIRE (1997) ainda nos alerta que não podemos nos esquecer de que estamos lidando com seres sociais e não com objetos, e seres sociais estão em relação de interdependência que fazem circular ou não, que podem transmitir ou não, que podem negar ou não as suas propriedades sociais. Dessa forma, somos levados a desconstruir certas realidades a que as generalizações conduzem. Segundo este autor, nenhum fator isolado explica por si só o “sucesso” ou o “fracasso” escolar dos alunos. Ou seja, não há um único motivo que leva os alunos a concluírem ou não o ensino primário.

Enfim, o autor não nega a importância de estudos que trabalham com dados mais gerais. Para ele, a visão estatística, ou seja, de estudos que trabalham com generalizações tem uma maneira muito particular de ver o mundo, pois buscam uma representação homogênea do mundo social. Porém, para ele, um pesquisador não pode, através da objetivação/ generalização, ignorar as particularidades possíveis de serem analisadas, através de microabordagens, de estudos que buscam as práticas, as singularidades.

Neste trabalho, tomaremos as categorias “sucesso e fracasso” escolar de LAHIRE (1997) e CHARLOT (2000) para analisarmos a implementação da Reforma João Pinheiro, que previa quatro anos para a realização do primário e os dados do Grupo Escolar Paula Rocha nos

revelaram que a maioria fazia o primário em 6/ 7 anos, e isso ocorria, em razão, principalmente, da retenção no 1º ano. As discussões trazidas pelos autores nos levaram a refletir sobre as trajetórias escolares dos alunos sob diferentes ângulos, em especial: a eficácia da Reforma e do Programa de Ensino; as mudanças ocorridas e a implementação da Reforma no Grupo Escolar Paula Rocha e a apropriação das professoras⁴.

Definir o que é o “fracasso” ou o “sucesso” escolar não é uma tarefa simples, principalmente porque a questão do “fracasso/ sucesso” escolar é um *“campo saturado de opiniões de senso comum”*, e porque *“certos objetos do discurso oficial e dos meios de comunicação de massa têm adquirido tamanho grau de evidência que os pesquisadores correm o risco de deixar-se enganar”* (CHARLOT, 2000, p.13).

Muitas abordagens teóricas já foram construídas a respeito, principalmente do “fracasso” escolar. A noção de “fracasso” escolar é utilizada para exprimir diversas situações: a evasão escolar, a reprovação em uma determinada série, a não aprendizagem de determinados conhecimentos (como a não aquisição da leitura e da escrita), a não conclusão do ensino primário. Ela se tornou *“tão extensa que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la ao desemprego e à violência”* (CHARLOT, 2000, p. 14)

Pensar o “fracasso” e o “sucesso” escolar em uma perspectiva histórica é, a nosso ver, uma tarefa árdua, por dois motivos. Primeiramente, porque o tema é pouco explorado na História da Educação. Além disso, o “fracasso” e o “sucesso” escolar não podem ser pensados hoje da mesma maneira que eram pensados no início do século XX. Isso seria um equívoco a se cometer.

Concordamos com CHARLOT (2000), quando o autor afirma que o “fracasso” escolar não existe. O que existe é um conjunto de fenômenos observáveis que são agrupados com a designação de “fracasso” escolar. *“Não existe um objeto ‘fracasso escolar’ analisável como tal. Para estudar o fracasso escolar deve-se definir um objeto que possa ser analisado”* (CHARLOT, 2000, p.16). Na verdade, o que existe são diferentes situações de “fracasso” ou de “sucesso”; diferentes trajetórias escolares que terminam (ou não) de maneiras diferentes. São essas situações, são essas trajetórias que podem ser analisadas. E foi isso que buscamos neste trabalho:

⁴ Utilizamos professoras porque apenas em 1907 havia um professor. A partir de 1908, o corpo docente do Grupo Escolar Paula Rocha passa a ser composto totalmente por mulheres. Como mostra FARIA FILHO (1996, p. 107 e 108): “Já no período inicial do século XX, em Belo Horizonte, a escola primária era local quase que exclusivo de mulheres”. Assim como em Belo Horizonte, essa foi uma tendência em Sabará.

acompanhar a trajetória de uma turma de alunos que entrou no Grupo Escolar Paula Rocha, em 1907, no 1º ano primário, para tentar entender a implementação da Reforma na prática e a dilatação do ensino primário.

Segundo CHARLOT (2000), há duas formas de abordar a idéia de “fracasso” ou de “sucesso” escolar. A primeira – a que pensa em diferenças de posições – se faz através das estatísticas. A segunda está mais centrada nas situações, nas trajetórias, nas experiências vivenciadas pelos sujeitos em diferentes momentos. Neste trabalho, utilizaremos essas duas abordagens em nossas análises, para tentar compreender as razões do longo tempo para a conclusão do primário.

No caso das estatísticas, estas foram importantes nesta pesquisa, na medida em que elas nos deram dados mais gerais, como, por exemplo, o número de alunos que conseguiram concluir o curso, que repetiram o 1º ano, entre outros. Nesse sentido, é interessante a idéia trazida por CHARLOT (2000) de não ser possível afirmar que um aluno está em situação de “fracasso” ou “sucesso” escolar quando a maioria se encontra na mesma situação, informações estas trazidas, em nossa pesquisa, pelos dados estatísticos fornecidos pelos Livros de Matrículas.

O “sucesso” e o “fracasso” escolar, segundo LAHIRE (1997), são categorias vagas já que foram produzidas pela própria instituição escolar e, por isso, definidas por critérios escolares nem sempre explícitos e sempre suscetíveis de variações históricas. Segundo o autor, são vagas porque *“o sentido e as conseqüências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam histórica, institucional e socialmente”* (p.54). Ou seja, o que pode ser um resultado brilhante para um aluno, pode ser considerado por outro aluno como um resultado frustrante. O que era considerado como “fracasso” ou “sucesso” escolar há 100 anos pode não ser considerado hoje.

Dessa maneira, o diálogo entre a Sociologia e a História da Educação foi extremamente fértil para este trabalho, pois nos ajudou a entender as primeiras experiências bem sucedidas e mal sucedidas nos primeiros anos de implementação de uma importante Reforma do Ensino, em Minas Gerais, por meio das trajetórias de alunos de um grupo escolar, no início do século XX.

3- Estrutura do trabalho

Buscando desenvolver os argumentos principais em torno das práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha, entre 1907 e 1916, no que diz respeito às retenções e, conseqüentemente, ao longo tempo para a conclusão do primário, quando ela ocorria, organizamos o trabalho em três capítulos, que se inicia com uma abordagem mais ampla e termina com uma análise mais micro.

No capítulo 1 – **A escola primária no contexto da Reforma João Pinheiro** –, buscamos traçar um panorama mais geral sobre a escola na República e na Reforma de 1906, com a criação dos grupos escolares, em Minas Gerais. Analisamos o programa de ensino dessa Reforma, principalmente acerca das matérias do curso primário e dos exames. Este capítulo é, de alguma forma, a “chave de entrada” para compreender os demais, no qual fizemos uma abordagem mais ampla para, posteriormente, realizarmos análises mais particulares do Grupo Escolar Paula Rocha.

A partir do capítulo 2 – **O interior do Grupo Escolar Paula Rocha: indícios da Reforma João Pinheiro nas práticas escolares** –, começamos a desenvolver, mais especificamente, o núcleo do trabalho proposto. Dessa forma, analisamos o processo de escolarização dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha, que iniciaram o 1º ano primário em 1907, buscando compreender as razões da promoção ou da não promoção e também da não conclusão do curso primário. Além disso, enfocamos o cotidiano do Grupo, buscando conhecer as práticas escolares em torno da retenção e da não conclusão do primário, no período de 1907 a 1916, relacionando-as com a legislação.

No capítulo 3 – **As professoras do Grupo Escolar Paula Rocha no contexto da Reforma João Pinheiro** –, analisamos o perfil esperado e a função reservada às professoras primárias do grupo no contexto da reforma, além de algumas práticas escolares adotadas por essas mulheres, responsáveis pelo ensino nas salas de aula, e também as dificuldades encontradas para se colocar em prática as exigências legais.

Com este trabalho, esperamos oferecer aos leitores contribuições para o entendimento sobre as práticas escolares em torno da nova organização do ensino, com a criação dos Grupos Escolares. Acreditamos que esta pesquisa seja relevante no sentido de se conhecer com mais

profundidade a realidade educacional no início do século XX, no interior de um importante Grupo Escolar mineiro.

CAPÍTULO 1:

A ESCOLA PRIMÁRIA NO CONTEXTO DA REFORMA JOÃO PINHEIRO



1.1 A criação dos Grupos Escolares: um novo modelo escolar para o ensino primário mineiro

Os tempos que se seguiram à Proclamação da República, em Minas Gerais, frustraram expectativas: a instabilidade econômica e política se materializava pelas ruas das cidades, sendo visível na miséria e na presumida ignorância da população, principalmente aquela mais pobre. Tais questões fortaleceram a crença de políticos e intelectuais republicanos de que a constituição de uma nova nação dependia, em boa medida, de se lançar mão da escola como um recurso civilizatório.⁵

A precariedade das escolas isoladas e do seu ensino era alvo de críticas por parte dos republicanos envolvidos com as questões relacionadas à educação. Entre as dificuldades apontadas, constavam: o fato de haver um único professor para atender os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, falta de controle do Estado sobre as escolas isoladas, falta de material, falta de um espaço apropriado para a escola, baixa frequência dos alunos, dentre outros problemas. Expandir a instrução pública passou a ser uma das preocupações, principalmente, porque a escola passou a ser considerada essencial para que o novo regime fosse consolidado. Diante desses problemas, destaca-se a preocupação de se construir prédios apropriados para que as escolas fossem instaladas. Segundo FARIA FILHO e VAGO (2000):

No ano de 1897, Henrique Augusto de Oliveira Diniz, Secretário dos Negócios do interior (responsável pelas questões afetas à instrução pública) do governo do Presidente Bias Fortes, mostrou-se preocupado em expandir a instrução pública por considerá-la essencial para a consolidação do regime republicano: **‘A República será verdadeiramente amada quando constituir-se em sentimento consciente do povo e a difusão desse sentimento fundamental só poderá ser generalizada e fortalecida pela instrução’**. (p.34, destaque no original)

⁵ Essa discussão foi trazida por FARIA FILHO e VAGO (2000). Além desse trabalho, as teses de doutorado dos dois pesquisadores também abordam essa temática (FARIA FILHO, 1996, e VAGO, 1999).

A preocupação de políticos e intelectuais republicanos com o analfabetismo e com a infância vadia também incomodava. Combater o analfabetismo, tirar as crianças das ruas e levá-las para a escola passou a ser metas da República. A solução para isso poderia estar na obrigatoriedade do ensino primário. E, segundo FARIA FILHO (1996), para os republicanos não seria aquela escola vista como precária, símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido que daria conta de resolver o problema.

Em setembro de 1906, o então Presidente do Estado de Minas Gerais, o Dr. João Pinheiro da Silva, juntamente com seu Secretário do Interior, Dr. Manuel Tomaz de Carvalho Brito, introduziram em Minas Gerais uma modificação substancial no ensino primário: a instituição dos grupos escolares. A lei número 439 autorizava o governo a reformar o ensino primário, normal e superior do Estado. Interessa-nos, aqui, mostrar as principais modificações no ensino primário. Entender e analisar a Reforma de 1906 possibilitou um melhor entendimento da implementação desta reforma, no interior do Grupo Escolar Paula Rocha: a aceitação e a não aceitação de algumas medidas e também as dificuldades encontradas na prática escolar das professoras do grupo e da direção para cumprir as determinações legais.

A Reforma promovida no ano de 1906 traz um novo modelo escolar não mais centrado nas escolas isoladas. Segundo FARIA FILHO (1996, p.45):

As escolas isoladas evocavam uma realidade muito distante daquela projetada na Reforma de João Pinheiro. Por isso não significavam um rascunho a ser aperfeiçoado, mas, algo a ser substituído, apagado, e, ao mesmo tempo, algo produzido na memória como passado que fora (ou deveria ser) extirpado para dar lugar ao novo.

Dessa forma, o foco passa a ser a constituição dos Grupos Escolares, que eram vistos como a possibilidade de preparar os sujeitos dentro de uma nova realidade: a vida republicana. Os Grupos Escolares seriam constituídos de tantas escolas isoladas quanto fossem necessárias para que o curso primário fosse ministrado. Nas localidades onde houvesse um número mínimo de quatro escolas isoladas, com matrícula superior ao número de 45 alunos, o governo poderia reunir essas escolas em lugar apropriado, formando um Grupo Escolar.

A Reforma de João Pinheiro introduz, em Minas Gerais, importantes mudanças no ensino primário: o ensino graduado, com quatro anos de duração; a constituição de turmas homogêneas, ou seja, pelo nível de aprendizagem; a conformação e a prescrição de um programa de ensino; a definição de horários específicos. Cada Grupo teria um professor (a) responsável por uma série e um (a) diretor (a) incumbido (a) de sua administração. Além disso, muito mais do que ensinar a ler, escrever e contar, com a Reforma, a escola passa a ser um *“lugar específico para uma educação específica – ‘o desenvolvimento da educação popular sob o tríplice aspecto físico, intelectual e moral’”*. (FARIA FILHO E VAGO, 2000, p. 38).

A escola deveria impor novos hábitos culturais às crianças e também prepará-las para o mundo do trabalho. O ensino profissional era visto como complemento do ensino primário e deveria ser destinado a ambos os sexos. O artigo 28 da lei 439 previa aulas anexas aos Grupos Escolares, para o ensino prático, a serem ministradas por mestres de ofícios, de habilitações comprovadas, e o governo deveria oferecer materiais para o funcionamento dessas aulas. Essa preocupação com o mundo do trabalho, com a necessidade de oferecer uma profissão aos alunos nos apresenta elementos que revelam uma certa preocupação com a população pobre. Assim também ocorre com a população sabarense que, dessa forma, deveria ser preparada, segundo a direção do Grupo Escolar Paula Rocha, para assumir uma profissão com aptidão.

O trecho do relatório da diretora do grupo Maria José dos Santos Cintra, que data de 1913, no qual a diretora cobra a instalação das aulas técnicas para o ensino dos trabalhos manuais, nos dá indícios desta preocupação: preparar os alunos de famílias menos abastadas para o mundo do trabalho:

Mas, para que esta casa de educação possa realizar integralmente o seu objectivo e preencher a elevada missão que lhe cabe em relação a instrução do povo, faz-se mister que sejam installadas, annexas ao instituto, aulas technicas para o ensino de trabalhos manuaes. A maioria dos alumnos que freqüentam as respectivas aulas são filhos de famílias de operários. (MINAS GERAIS, 1913a)

A idéia de proporcionar aos alunos filhos de operários uma profissão manual não deixava de ser uma estratégia de garantir que as crianças não caíssem na ociosidade, isto é, oferecer aos alunos uma ocupação. Isso demonstra uma preocupação da diretora com a infância

“vadia”, ao invés de as crianças vagarem pelas ruas da cidade ou pelas praças (queixas estas presentes nas fontes analisadas), estariam nas escolas, sendo preparadas para uma profissão futura. Ainda no mesmo relatório:

Havendo estes de se dedicar, como é natural, às profissões manuaes, é lógico que o seu aprendizado tenha esse necessário complemento; porquanto, logo que tenham terminado seus estudos primários, dirigir-se-ão impreterivelmente a uma officina qualquer, onde terão de empregar a sua actividade no exercício de uma determinada profissão que lhes proporcione meios de subsistência para si e seus progenitores. (MINAS GERAIS, 1913a)

Essa preocupação da diretora é procedente, uma vez que a legislação previa este tipo de atuação da escola, e mostra também uma diretora atuante, como foi possível perceber com a análise dos relatórios. A diretora exige do Estado a construção de aulas anexas ao grupo escolar, para o ensino de trabalhos manuais, utilizando o próprio discurso do Estado: muito mais do que ensinar a ler, escrever e contar e impor novos hábitos culturais às crianças, a escola também deveria prepará-las para o trabalho. Ela não se omite diante da ausência do ensino técnico no grupo e faz sua cobrança ao Estado: *“Em face desta circunstancia se torna evidente que a transmissão isolada da instrucção primaria, sem o necessario completivo do ensino tecnico, não preenche o fim collimado pela alta administração do Estado”*. (MINAS GERAIS, 1913a)

Uma vez que no Grupo Escolar Paula Rocha não havia aulas técnicas, com a intenção de preparar os alunos pobres para o mundo do trabalho, talvez esta seja uma das razões que ocasionavam a saída de muitos alunos do Grupo (como iremos abordar no capítulo seguinte) e também a preocupação da diretora em manter a frequência escolar. A criação de aulas destinadas ao ensino técnico poderia servir de atrativo para os pais das crianças matriculadas no Grupo, o que manteria a frequência escolar no grupo, além de atrair novas matrículas.

A preocupação do Estado em manter as crianças pobres na escola também foi possível ser percebida através da prescrição legal, que previa o fornecimento de livros, papel, pena, lápis e tinta para os alunos pobres, o que era obrigação do governo. O Decreto nº 1969, que aprovou o Regimento Interno dos Grupos Escolares e das Escolas Isoladas, criou a Caixa Escolar, que deveria auxiliar os alunos pobres. Ela adviria de gratificações não pagas aos professores e funcionários que se ausentavam do grupo por licença ou por faltas não abonadas; quermesses,

exposições, festas; donativos articulares; e outras fontes autorizadas pelo governo. A Caixa Escolar deveria fornecer material escolar, roupa, calçado e assistência médica aos alunos pobres.

Pode-se dizer que, de alguma forma, o ano de 1906 marca a história da escola primária mineira, isso porque é o momento do início da *“institucionalização e difusão de um novo modelo escolar – das escolas graduadas”* (PERES, 2000, p.15). Assim como PERES (2000), entendemos o modelo escolar como sendo a construção sócio-histórica e cultural de um modo de organização administrativo-pedagógico da instituição escolar que pode variar no tempo. Essa construção histórica é resultante da intersecção de uma pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicas e, ainda, da ação dos sujeitos escolares.

Reconhecendo os Grupos Escolares como um espaço que foi instituindo paulatinamente uma nova cultura escolar, que permitia um maior controle sobre o corpo docente e sobre os alunos, foi possível apreender no Grupo Escolar Paula Rocha, com as fontes analisadas, um momento de construção de uma nova organização escolar: o ensino seriado, com classes graduadas pela idade e grau de conhecimento; um único professor por classe; o uso de testes para “promoção ou não promoção⁶” dos alunos; uma nova organização do tempo escolar; vários docentes sob uma direção, uma nova forma de organizar o currículo; além de uma nova identidade profissional para os professores, dentre outras mudanças. Com a criação dos Grupos Escolares, uma nova identidade profissional foi se instituindo: maior fiscalização do corpo docente, maior exigência acerca da capacitação e da promoção dos alunos e nova organização do ensino, do espaço e do tempo escolar.

Como bem nos alerta JULIA (2001), ao lermos textos normativos, temos sempre tendência de destacar a tentação totalitária desses textos, porém o autor enfatiza que o estabelecimento de uma “nova escola primária” não se realiza de uma maneira global e harmônica. Isso porque, ao se instituir uma nova organização do ensino com novos valores, *“os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre”* (p.23).

Dessa forma, é necessário dizer que as mudanças ocorridas com a reforma não aconteceram de forma simples e harmônica. Em Minas Gerais, a escola não se impôs com facilidade, como se pode confirmar com a leitura dos relatórios de diretores e inspetores que eram

⁶ Utilizamos os termos “promoção” e “não promoção” porque são estes os termos encontrados nas fontes analisadas, em especial, nos livros de matrículas e nas atas de exames.

enviados ao Secretário do Interior. Segundo os diretores (as) e inspetores do Grupo Escolar Paula Rocha, muitas famílias resistiam em enviar seus filhos à escola, pois precisavam deles para trabalhar. A baixa frequência escolar, o elevado número de alunos que desistia da *escolarização* (FARIA FILHO, 2007) e a não promoção no primeiro ano primário são indícios dos grandes problemas enfrentados pela escola e podem configurar, também, a não-aceitação imediata do saber legitimado por ela.

Sabará não estaria alheia a essas questões, como nos mostra o relatório da diretora do grupo Dona Maria José dos Santos Cintra, em 1913, que justifica a evasão e a baixa frequência do grupo, responsabilizando os pais dos alunos:

Foram eliminados durante o anno por terem deixado de comparecer às aulas sem motivo justificado e por transferência 63 alumnos, sendo 45 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Dos eliminados eram 35 do primeiro anno, 18 do segundo, 6 do terceiro e 4 do quarto. Este facto deve ser levado à conta de desídia dos paes que se não incommodam em deixar seus filhos vagarem pelas ruas e praças da cidade em prejuízo da frequência do estabelecimento, bem como da pobreza de maior parte daquelles que à mingua de recursos, se vêem na contingência de deixar estes crescerem sem necessária instrucção. (MINAS GERAIS, 1913a)

È claro que devemos levar em consideração, aqui, que a diretora do Grupo não colocaria a sua competência em risco. Para manter o Grupo em funcionamento, era necessário ter um número mínimo de alunos matriculados e frequentes. Dessa forma, para justificar uma possível queda na frequência ou na matrícula, a diretora justifica as razões dessa queda, imputando à família essa responsabilidade. Devemos nos perguntar, então, se os pais viam sentido na escola para enviar seus filhos, o que deixa transparecer, de certa maneira, um questionamento dos pais sobre a legitimidade da escola, com sua nova organização. Também refletimos sobre o sentido que a escola faz para as famílias e para as crianças e sobre a pertinência das práticas escolares e dos programas de ensino. Será que a escola estava em harmonia com as aspirações das crianças e das famílias?

É importante, ainda, observar se esse elevado número de alunos eliminados por transferência ou sem motivo justificado pode estar relacionado com o que escrevemos

anteriormente: a ausência de aulas técnicas. Como a baixa frequência e matrícula do Grupo, no ano de 1913, coincide com a queixa da diretora em relação à ausência dessas aulas, vale questionar se a ausência das aulas técnicas não era um dos motivos dessas “eliminações” e a responsável pela baixa frequência e matrícula nesse ano. Já que a diretora afirma ser responsabilidade dos pais essa queda, e já que estes eram, segundo a diretora, em sua maioria, desprovidos de recursos, podemos inferir que a ausência das aulas técnicas pode ter ajudado a acarretar *em prejuízo da frequência do estabelecimento*. Neste mesmo ano, Arthur Queiroga afirma, em seu relatório de inspeção:

Começarei por descrever a minha impressão, neste grupo, cuja vida apesar de mais ou menos consolidada, acompanha, entretanto, a evolução regressiva da cidade em decadência, que não pode dar a alta matrícula que já deu, a vida entusiasmática em cujo ambiente já vivem, e outras influências externas e benéficas de tais institutos. (MINAS GERAIS, 1913d)

Essa tensão em torno do movimento de afirmação da escola revela as contradições/ conflitos do processo de constituição de uma nova cultura escolar, em Minas Gerais, na primeira metade do século XX. Entretanto, importa, de todo modo, registrar que, apesar das tensões, a chamada Reforma João Pinheiro inaugura uma nova organização no ensino primário que desencadeou em Minas Gerais um intenso movimento de afirmação da escola.

Concordando com FARIA FILHO e VAGO (2000), parece-nos que a afirmação dessa nova cultura escolar implicou um desprezo pelas práticas e experiências vividas pelas crianças, e em especial pelas crianças pobres, em outros espaços, como a rua e a família. “*Extirpar essas experiências, apagá-las do corpo era apenas o ponto de partida, cuja continuidade estaria na transformação escolar da criança em aluno (a).*” (p. 42).

Em um outro trabalho, FARIA FILHO (2007) afirma que as culturas escolares são “o processo e o resultado das experiências dos sujeitos, dos sentidos construídos e compartilhados e/ou disputados pelos atores que fazem a escola”. Dessa forma, o autor considera a “*existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou conflito com a escola*” e também considera que os “*sujeitos que a constroem guardam, eles também, diversos pertencimentos e*

identidades pelos quais as culturas escolares estarão continuamente informadas”. (p.198). Disso vem à impossibilidade de se pensar a cultura escolar sem conflitos, tais quais os apontados acima.

Há, muitas vezes, entre a cultura escolar e as outras culturas, aquilo que CHARLOT (2000), ao fazer referência à OGBU (1978), chama de teoria do *conflito cultural* e afirma que muitas vezes há uma desvantagem de alguns alunos cuja cultura familiar não está conforme a que o sucesso escolar supõe.

Devemos sempre levar em consideração que a criança pode estar cercada de pessoas que podem representar diferentes princípios de socialização: na família, na igreja, na rua, e estes princípios de socialização podem estar em contradição com os esperados pela escola. Para LAHIRE (1997), os seres sociais se constituem através das suas relações de interdependência. Segundo o autor:

A consciência de qualquer ser social só se forma e adquire existência através das múltiplas relações que ele estabelece, no mundo, com o outro. Ela é, portanto, social por natureza, e não porque seria “influenciada” por um “meio social”, um “ambiente social”. (...) Cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens ‘passam pelas coisas’, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes. (p.349-350)

Além disso, é necessário questionar se a afirmação de uma nova cultura escolar não resultou na negação dos saberes oriundos dos alunos em geral e principalmente dos alunos pobres. Se a escola passa a ser vista como o lugar do saber legítimo, isso não desqualificou os saberes e as experiências dos sujeitos, trazidos de outros espaços?

Essa é uma importante reflexão que os historiadores da educação devem fazer. Em relação à cultura familiar, JULIA nos alerta (2001), que “*estamos pouco equipados para perceber as diferenças que separam as culturas familiares da cultura escolar*” (p. 17). Não podemos esquecer “*a existência de outras culturas institucionais que estão em consenso e/ou em conflito com a escola – como a cultura familiar, a cultura religiosa etc*”. (FARIA FILHO, 2007, p.198). Neste trabalho, foi possível perceber, através da análise da documentação, que muitas vezes a família e a escola estavam em conflito, principalmente as famílias mais “*desprovidas de*

recursos”, que, segundo a direção, deixavam seus filhos “*crecerem sem a necessária instrução*”.⁷

A escola primária republicana tinha como principal foco as camadas mais pobres da população. “*Eram suas práticas de apropriação do espaço urbano, sua suposta irracionalidade e falta de autocontrole que preocupavam as autoridades republicanas*” (VEIGA & FARIA FILHO, 1997, p. 215). Ainda de acordo com os autores, os costumes das camadas populares eram vistos como ruins pelos profissionais da escola e era esta que deveria educar, civilizar, impondo novos hábitos: “*os sujeitos populares como um todo precisavam ser regenerados pelo trabalho salvacionista, quase celestial, das instituições escolares*”. (p. 219).

Enfim, as reformas educacionais advindas da República baseavam-se na constituição de um novo sujeito e a escola passava a ser vista como necessária para a formação do homem republicano. E essa nova escola, lugar do saber legítimo, surge em conflito com outros espaços de socialização, como a rua e o lar. Dessa forma, a primeira desqualifica e nega esses outros espaços, pois os “*hábitos e costumes antigos devem ser apagados para dar lugar ao homem novo*” (VEIGA, 1997, p.109).

O discurso encontrado nos relatórios de inspeção, antes da implementação do Grupo Escolar, em Sabará, era que as causas das dificuldades encontradas para uma boa educação consistiam na falta de materiais didáticos, de espaço apropriado, de um método adequado, de qualificação profissional, enfim, a precariedade em que se encontravam as escolas isoladas. Dessa forma, o aluno era vítima de um sistema fracassado e este deveria ser extinguido. Com a criação dos Grupos Escolares, pelo menos no discurso, esses males estariam resolvidos, e se os alunos passaram a ter melhores condições no ensino, é possível pensar que eles e suas famílias passaram a ser culpados pelo seu “próprio fracasso”, já que as condições ideais, com a Reforma, seriam oferecidas para que o ensino fosse bem ministrado. Porém, não foi o que ocorreu no Grupo Escolar Paula Rocha. Poucos anos após sua inauguração, este já era alvo de críticas e reclamações por parte da direção e da inspeção, o que será mais bem desenvolvido no capítulo 2.

⁷ Expressão da diretora encontrada em diversos relatórios.

1.2 O Programa de ensino da Reforma João Pinheiro

Em 30 de setembro de 1906, o Presidente do Estado de Minas Gerais aprovou o programa de ensino primário (decreto de 1947 – de 30 de setembro de 1906), o qual possui um aspecto que chama a atenção: a preocupação com as instruções metodológicas e com os conteúdos a serem trabalhados em cada semestre e ano do ensino, acreditando-se que isso facilitaria a aprendizagem dos alunos.

Porém, em relação aos métodos, antes da Reforma de 1906, estes já vinham determinados nas leis e regulamentações da Instrução primária, o que, de certa forma, era uma tentativa de uniformizar e de algumas práticas de controle do Estado sobre a escolarização.

Os problemas com os métodos de ensino da leitura, muitas vezes, foram apontados como um dos motivos do fracasso na aprendizagem dessa habilidade. Segundo MACIEL (2003), essa polêmica em torno dos métodos é bem expressiva desde o século XIX.⁸ Ao citar o Relatório que a Assembléia Legislativa Provincial apresentou ao Desembargador Pedro D’Alcântara Cerqueira Leite (1865), a autora nos traz a informação de que o método era a principal causa de uma criança gastar aproximadamente 5 anos na escola para aprender a ler e escrever e ainda assim, precariamente.

Por muitos anos as queixas em torno dos métodos de leitura e escrita persistiram. Ele era visto como o grande vilão que limitava o bom ensino da leitura e da escrita, fazendo com que os alunos passassem muitos anos na escola e ainda assim, saíssem com uma aprendizagem defeituosa. As discussões acerca dos métodos perpassaram o século XIX e chegaram ao XX. Em 1906, a reforma expressa de maneira mais enfática a aprendizagem da leitura e da escrita, oferecendo orientações metodológicas para o ensino primário.

Os Grupos Escolares (assim como as escolas isoladas) tinham horários especificados para cada matéria do programa, pelo qual, segundo o decreto nº 1947, que aprova o programa de ensino primário, de 30 de setembro de 1906, adequar-se-iam “*os trabalhos escolares, durante cada dia da semana*”. *As aulas começariam às 10 da manhã, terminando às 2 horas da tarde.* Isso demonstra uma preocupação dos reformadores com a nova organização do ensino e com a racionalização do tempo escolar. Segundo MOURÃO (1962):

⁸ A temática também é abordada por RESENDE & FARIA FILHO (2001) e INÁCIO (2003).

Êstes horários constituem reflexos dos usos da época, pois são dispostos de forma que, em termos atuais, nem se caracterizam matutinos, nem exclusivamente da parte da tarde. Então de acôrdo com o costume dos primeiros anos dêste século de se almoçar às nove horas da manhã e jantar pelas quatro da tarde. (p.99)

Os alunos do 4º ano poderiam ter o curso de Ensino Técnico de 2h às 3h da tarde, o que, porém, não acontecia no Grupo Escolar Paula Rocha, pois não havia esse ensino no grupo, como foi mostrado no início deste capítulo, motivo de queixa recorrente da diretora – como pudemos constatar com a análise dos relatórios anuais enviados por ela à Secretaria do Interior – e também dos inspetores.

É possível perceber, através da grade de horário de cada ano do curso primário, que todas as matérias do programa (Leitura, Escrita, Língua Pátria, Geografia, Aritmética, Geometria e Desenho, História do Brasil, História Natural, Física e Higiene, Trabalhos Manuais, Exercícios Físicos e Instrução Moral e Cívica) tinham duração de 25 minutos. Havia uma única exceção: o Canto, que tinha duração de 10 minutos, e em todos os anos do curso primário, ele acontecia duas vezes ao dia. Parece-nos que o Canto teria um importante papel no cuidado com a “*fadiga mental*”, ocupando o papel de “*descanso e relaxamento dos alunos*” (TABORDA DE OLIVEIRA, 2007, p. 277), além de ter também um importante papel cívico, visto que eram cantados “*hinos apropriados*” (decreto nº. 1947). Em várias festas escolares, e em entrega de certificados, os hinos eram cantados⁹.

Ainda em relação ao Canto, embora estivesse previsto no Programa que “*esta disciplina será ministrada por um artista especial, nos Grupos Escolares*” (decreto nº 1947), o que se vê no Grupo Escolar Paula Rocha são as próprias professoras ministrando o Canto, assim como estava previsto para as escolas isoladas. Em um relatório de inspeção de 1916, o inspetor, Antonio Raymundo da Paixão, escreve: “*organizei o canto diário em cada dia da semana e para cada uma das professoras*” (MINAS GERAIS, 1916b), indício de que não havia uma professora destinada para este ensino. Somente em 1940, uma professora é contratada especificamente para este ensino: Ilma Alves Nogueira, como foi possível acompanhar, através dos Livros de Ponto e de Posse de professores.

⁹ Ao final do trabalho, em anexo, segue um hino destinado à cidade de Sabará, escrito por A. Baptista dos Santos, um cidadão sabarense. Não foi possível localizar a data da autoria.

Acompanhar o movimento das matérias do programa durante todo o curso primário também nos possibilitou uma análise acerca da importância dada para certas matérias em relação a outras. No primeiro ano do curso primário, eram previstos no horário: 12 aulas de Leitura e Aritmética, 8 aulas de Escrita, 6 de Língua Pátria, 4 de Geografia, 2 aulas de História do Brasil e Trabalhos Manuais, 1 aula de História Natural, Física e Higiene, Exercícios Físicos e Instrução Moral e Cívica, além de 2 aulas de canto. Ao longo do curso primário, estas três matérias do programa – Leitura, Escrita e Língua Pátria – vão diminuindo o número de aulas. No 4º ano do curso, havia 6 aulas de leitura, metade do que havia no primeiro ano, 8 aulas de Língua Pátria e 4 de escrita.

As disciplinas ligadas ao aprendizado das habilidades da leitura e da escrita ocupavam mais da metade do horário para o primeiro ano. Dessa forma, é possível afirmar – através da análise do horário proposto pelo programa de ensino e também das instruções metodológicas para o ensino primário – que o ensino da leitura, escrita e língua pátria era muito valorizado no período, para o 1º ano primário. Isso nos leva a supor que a questão da retenção no primeiro ano primário estava relacionada, principalmente, à aprendizagem dessas matérias do programa.

O número de aulas destinadas às disciplinas relacionadas com a linguagem ajuda-nos a explicar o desdobramento do 1º ano que ocorre no Grupo Escolar Paula Rocha, isto é, o 1º ano primário era dividido em dois: 1º ano atrasado ou do 1º semestre e 1º ano adiantado ou do 2º semestre. Em um Grupo Escolar no interior de São Paulo aconteceu a criação do 5º ano primário, como pudemos constatar com a leitura da dissertação de RODRIGUES (2007). Segundo a autora, a criação do 5º ano deveu-se à necessidade de mais um ano para terminar o programa de ensino, pois quatro anos não seriam suficientes. Acreditamos que essa foi a tática utilizada também no Grupo Escolar Paula Rocha, a criação de mais um ano no ensino primário, porém, neste caso, a criação de mais um primeiro ano.

1.3 O Programa de ensino: as matérias do curso primário e os exames escolares

Segundo o programa de ensino, aprovado em 30 de setembro de 1906, através do decreto nº.1947, a matéria “Língua Pátria” era a que mais requeria a atenção dos professores:

É a disciplina que mais requer o zelo e atenção dos professores. Em todas as outras classes ella estará sempre attestando o modo mau ou bom com que é ensinada. Na família, nos seus brinquedos, na rua, em público, nas suas pequenas correspondencias, o menino revelará sempre os conhecimentos que adquire na escola para a prática da sua língua. Por isso mesmo nenhuma outra oferece tanta oportunidade para ser ensinada. A todo o momento o professor tem occasião de corrigir expressões defeituosas, erros de forma e faltas de orthographia dos seus alumnos.

A citação acima expressa a valorização do formalismo da língua, e este formalismo está presente tanto na maneira de falar quanto na escrita, podendo ter colaborado com a retenção no primeiro ano primário e também com a criação de mais um ano escolar. E a principal matéria do ensino que seria responsável por corrigir a maneira defeituosa de falar e de escrever dos alunos era a Língua Pátria. Para isso, seriam realizados, freqüentemente, exercícios de ditado, de redação e de composição. Estes dois últimos teriam início com a observação e a narração dos alunos; somente depois passariam para o escrito.

A crítica à prática do decorar estava presente nas instruções metodológicas do programa, em algumas matérias, como em Língua Pátria: *“as regras grammaticais serão deduzidas dos exercícios, nunca aprendidas de cor sem terem sido applicadas”*. Também estava presente no caso da leitura: *“Em vez de decorar sons e valores de letras, para depois formar as combinações que produzam o vocábulo, a creança começará por este ultimo, ligando dede logo a idéia expressa pela palavra ao corpo de letras que a formam”*.

É possível apreender, com as duas citações acima, que o método de ensino adotado é o intuitivo e o método de leitura que passa a ser indicado é o de palavrção, ou seja, o professor apresentava ao aluno uma palavra e depois esta palavra era desmembrada em sílabas e letras. Para facilitar a aprendizagem dos alunos, os elaboradores do programa acreditavam que deveria começar o ensino de leitura com palavras simples e que representassem coisas concretas. Acreditava-se que o método de palavrção era melhor do que o de silabação e soletração. No ensino da Leitura, mais uma vez, aparece a preocupação com a pronúncia das palavras, com a maneira de falar.

Gostaríamos de destacar o quanto isso era visto como importante para os sujeitos envolvidos com a educação no Grupo Escolar Paula Rocha: diretora, professores, inspetores e

país. Em vários relatórios, encontramos instruções de inspetores em relação ao método de ensino adotado, que era considerado por eles como o que havia de mais moderno, e também queixas em relação às professoras do grupo que não conseguiam empregar o método. O inspetor regional, Antonio Raymundo da Paixão, em julho de 1915, referindo-se à professora Rosalina Alves Nogueira, que lecionava na classe do 1º ano feminino, atrasado, afirma que:

O ensino de leitura não me satisfaz pela deficiência de methodo e para estabelecê-lo em bases solidas fui ao quadro negro e dei amplas explicações sobre todos os pontos que se relacionam com o mesmo, fazendo ver a adjunta qual o melhor processo a seguir na feitura das licções. (MINAS GERAIS, 1915a)

A queixa do inspetor pautava-se no fato de a professora empregar vocábulos abstratos, que iam em direção contrária ao emprego do método intuitivo. Dessa forma, o inspetor aconselha a professora a variar os vocábulos, que deveriam representar sempre “*cousas concretas afim de facilitar às creanças a assimilação das noções transmittidas*” . Por fim o inspetor diz à professora que:

o programma exige o emprego de vocabulos communs na organização das sentenças que se constituem objecto das licções e que, para a formação de palavras novas, deve partir das syllabas faceis para as mais complicadas, afim, de que as creanças percorram todo o [syllabario] da lingua. leccionadas regularmente. (...) (MINAS GERAIS, 1915a)

Em relação à Escrita: o programa exigia o tipo de letra vertical redonda (letra em pé). A exigência para esse tipo de letra era porque se acreditava que essa facilitaria no aprendizado da escrita, por ser mais fácil e por possibilitar uma escrita mais rápida. Além disso, também havia a preocupação com a educação do corpo: o pegar na pena, o educar da mão para facilitar a escrita do tipo de letra exigida; as crianças deveriam ser vigiadas e auxiliadas no traçar das primeiras letras.

Interessa-nos, aqui, ressaltar as três matérias do programa acima citadas: Leitura, Escrita e Língua Pátria, visto que partimos do princípio de que um dos motivos principais que levava o ensino primário no Grupo Escolar Paula Rocha a não ser feito em quatro anos, como o

previsto na Reforma de 1906, era principalmente o fato de as professoras e de os (as) alunos (as) terem dificuldades em cumprir, no tempo previsto pelo programa, as exigências metodológicas dessas três matérias. Por isso, julgamos importante explicitar o que estava previsto no Programa, em relação à Língua Pátria, Leitura e Escrita, no primeiro ano primário, principalmente, no que diz respeito às instruções metodológicas.

No primeiro semestre do 1º ano do curso primário, em Leitura, a professora deveria, no quadro-negro, fazer a leitura de vocábulos curtos e com sílabas simples, para depois fazer a leitura de vocábulos mais complexos. Fazer a leitura de monossílabos para formar frases, juntando-os com os vocábulos simples já estudados. Decompor os vocábulos estudados em sílabas e com estas formar novas palavras. Por fim, recapitular substituindo as letras manuscritas por impressas e apresentar o abecedário minúsculo e maiúsculo, além das letras impressas e manuscritas. No segundo semestre, o aluno deveria ler, em livro próprio, historietas e máximas, em que houvesse sentenças curtas e que o aluno exercitasse as pausas de pontuação. A professora deveria se preocupar em explicar o significado das palavras de cada trecho lido.

A preocupação com os livros didáticos é recorrente na documentação encontrada, principalmente nos relatórios de inspeção e direção analisados. As crianças deveriam ler em livros próprios. Para isso, os livros eram distribuídos pela direção do Grupo Escolar Paula Rocha aos alunos pobres, não permitindo a diretora que dos mesmos utilizassem os meninos que dispusessem de recursos para adquiri-los. A famílias destes últimos é que deveriam adquirir os livros. Segundo o inspetor regional Antonio Raymundo da Paixão, no mesmo relatório de julho de 1915, citado anteriormente:

esse facto não deixa de trazer difficuldade ao funcionamento de algumas aulas, porque muitos paes, systematicamente, se negam a fornecer aos filhos o mais necessario do seu apprendizado, tudo esperando dos poderes publicos. Em quasi todas as salas fui obrigado a chamar a attenção das creanças para semelhante inconveniente, pedindo-lhes a aquisiçãõ de livros de leitura, papel, pennas, lapis, etc. (MINAS GERAIS, 1915a)

Assim, o livro é introduzido como uma importante ferramenta que auxiliaria a professora no bom desempenho da profissão. Ele contribuiria para que o método de ensino considerado adequado no período fosse, de fato, implementado. Ainda no mesmo relatório, o

inspetor regional justificava o pouco desenvolvimento em leitura das alunas do primeiro ano primário e o desempenho da professora normalista Francisca de Assis Gomes Baptista, que regia essa classe, pela carência de livros *“que se faz mister ao bom desempenho de sua ardua missão. Não encontrei mais de uns dez ou doze livros de leitura para uma classe de 31 a 37 frequentes!”*

Esses trechos acima citados, retirados do relatório de inspeção, mais uma vez nos indicam o conflito entre a família e a escola. Os pais se negavam a adquirir os materiais necessários ao ensino. Essa ausência de materiais, vista como um facilitador do ensino, pode ter contribuído com a retenção de muitas crianças no primeiro ano primário e também em outros anos do ensino, uma vez que dificultava o trabalho realizado pelas professoras, as quais se queixavam constantemente, como se vê na documentação analisada.

A Escrita, no primeiro semestre, deveria ser ensinada em letras manuscritas minúsculas, em formato grande, de tipo vertical redondo. Os alunos deveriam fazer cópias, a lápis ou em ardósia, desse tipo de letra. Na seqüência, os alunos deveriam fazer cópias dos modelos de palavras e, em seguida, de frases, com letras minúsculas, porém, em tamanho menor. Já no segundo semestre, seria introduzida a tinta. Os alunos deveriam fazer cópias, a tinta, em cadernos. Deveriam ser introduzidos também letras maiúsculas e os ditados de vocábulos mais simples.

A Escrita, assim como a leitura, era comentada em quase todos os relatórios de inspeção e também nos relatórios da diretora do grupo. A preocupação com a postura nos exercícios de escrita é recorrente, assim como o esforço para corrigir, quando necessário, o modo defeituoso dos alunos ao pegar na caneta. A escrita vertical não foi um problema visto pela direção, inspeção e pelas professoras. Não há nenhuma queixa no emprego desse tipo de escrita e nem professoras que se recusavam a ensiná-la, ao iniciar o ensino de Escrita, no primeiro ano. Somente no relatório de julho de 1915, o inspetor regional, Antonio Raymundo da Paixão, escreve:

Recommenderei ainda muito cuidado a respeito da posição que devem guardar os alumnos por ocasião dos exercicios da escripta e esforço para corrigir o modo defeituoso que alguns adquiriram de pegar na caneta. (MINAS GERAIS, 1915a)

Por fim, a Língua Pátria também era uma das preocupações do ensino, no curso primário. No primeiro semestre, a professora deveria conversar com os alunos do primeiro ano

sobre objetos e assuntos do cotidiano, obrigando-os a emitir idéias sobre eles; com isso, a professora corrigiria a linguagem considerada defeituosa, sem se preocupar com explicações gramaticais. Enfim, a professora organizaria frases para os alunos completarem oralmente e os obrigaria a repetirem as mais difíceis.

No segundo semestre, os alunos deveriam distinguir expressões que representassem pessoa ou coisa, ditadas pela professora. Depois, indicariam expressões de qualidade, forma, cor, posição, referentes às primeiras. Então exporiam o que se dizia delas, o que lhes acontecia, o que faziam essas pessoas ou coisas, e distinguiriam as frases que nada diziam das que tratam de pessoas ou coisas. Por fim, praticariam a leitura com os sinais de pontuação: ponto final, de interrogação, de admiração (exclamação), e também praticariam recitações com entonação própria.

Essa última instrução (do segundo semestre), presente no Programa de ensino, parece-nos muito vaga. Não há instruções de que tipo de frases utilizar e nem explicações de como distinguir expressões que representem pessoa ou coisa. Dessa maneira, mais uma vez, o recurso utilizado na tentativa de resolver essas questões era o uso dos materiais didáticos, mais especificamente, o livro.

Considerando um programa de ensino que traz instruções metodológicas de maneira, muitas vezes, vaga e com explicações curtas, cujo cumprimento é cobrado das professoras, o livro é visto tanto pelos elaboradores do programa, quanto pelos profissionais envolvidos no cotidiano escolar – professores (as), diretores (as) e inspetores – como uma maneira de tentar cumprir efetivamente esse programa, mais especificamente, as instruções metodológicas; isso porque havia o controle do Estado, através das inspeções. Porém, as professoras e a direção da escola viam muitos problemas nesse material. Abaixo, segue um longo trecho de um relatório encontrado no Arquivo Público Mineiro de 1914, escrito pela diretora do grupo Maria José dos Santos Cintra, o qual consideramos importante para pensar essa questão:

Penso que a uma comissão de professores se deveria confiar a organização de um manual em que ficasse explanando o ensino de todas as disciplinas em pontos escritos e desenvolvidos como devem ser ministrados em aula, a saber, obedecendo a todas as regras do modo, methodo ou processo, segundo a natureza da materia.

A diversidade de compendios escriptos e adoptados, muitos para o ensino de uma só disciplina, tem a desvantagem de crear a confusão no espirito dos professores, notadamente dos mais novos. Cada auctor representa um estylo differente e diversa maneira de encarar o assumpto, e o mais das vezes sob um ponto de vista errado; por isso que quasi todos os nossos escriptores didacticos são reformistas de gabinete, a que falta um conhecimento perfeito da materia, adquirido no exercicio da profissão do magisterio. (MINAS GERAIS, 1914c)

Este trecho nos dá indícios de que os compêndios não estavam alcançando, do ponto de vista da direção e das professoras do grupo, os objetivos metodológicos da Reforma. No mesmo relatório, a diretora afirma que a maioria dos compêndios dava “*margem às abstrações e decorações*”, o que se opõe à proposta do método intuitivo. Além disso, o trecho mostra que as professoras e a direção sentem a necessidade de produção de compêndios que atendam às práticas escolares cotidianas da escola.

Como se pôde perceber, o programa de ensino e os relatórios de direção e inspeção reforçam a preocupação com a execução dos métodos de ensino. Em um documento encontrado no Arquivo Público Mineiro, de 1915, o pai de uma aluna do grupo que também era inspetor de ensino – Antonio Orsini –, queixou-se à Secretaria do Interior sobre a aprendizagem mnemônica, que era contrária à proposta do método intuitivo, solicitando que:

cohibissem o horroroso abuso dos processos mnemonicos na aprendizagem de geographia, historia do Brasil, etc, dando-vos o exemplo da minha filhinha – Nair – de 8 anos de idade, que com outros irmãozinhos, quebra constantemente a sua cabecinha em gravar na sua memoria os pontos, [] pelas professoras do grupo escolar desta terra. Geralmente ensinam como se as pobres crianças fossem papagaios e as obrigam para attenuar trabalho - aos terriveis exercicios de memoria, ficando-as de intelligencia quasi que exclusivamente à margem. (MINAS GERAIS, 1915e)

Na queixa de Antonio Orsini está presente o discurso favorável ao método intuitivo (exigido pelo programa), que critica o processo de memorização. Além disso, a preocupação com a dicção dos alunos, com uma maneira de falar e escrever corretamente, é constantemente

reforçada em toda a documentação. No mesmo documento, citado anteriormente, Antonio Orsini escreve acerca do método de leitura: “*Pedi-vos hontem providencias, que viessem obstar a pessima pratica do ensino de leitura sem explicação da [synonymia] tão conveniente, [ilegível] ainda do defeito de pronuncia muito carregada (cor dé rosa, désgraça, bóneca)*”. (MINAS GERAIS, 1915e)

Esse trecho nos revela a importância dada no programa de ensino em relação à maneira de falar corretamente. O inspetor Antonio Orsini, que, por ter essa função, devia conhecer o programa de ensino, pautou as suas reclamações no discurso reformista, ou seja, a professora deveria se preocupar em explicar o significado das palavras, o que, segundo ele, não estava acontecendo. O ler de maneira natural, isto é, sem uma pronúncia carregada, era um importante aspecto observado e esperado dos alunos. No segundo semestre do primeiro ano, o aluno deveria ler historietas e máximas em que houvesse sentenças curtas e exercitar pausas de pontuação. Este é mais um indício sobre o que poderia levar uma criança a ser retida em um ano escolar, mais especificamente no 1º ano do ensino primário, além de nos revelar uma outra possibilidade: o desdobramento no 1º ano. Ou seja, o conteúdo exigido pelo programa referente ao 1º semestre do 1º ano era dado em um ano completo – 1º ano atrasado ou do 1º semestre e o conteúdo do 2º semestre do 1º ano, também era dado em um ano completo – 1º ano adiantado ou do 2º semestre.

Constatamos, assim, que essas preocupações em torno dos métodos estão presentes em todo o período aludido nesse trabalho. Porém, o programa de ensino não traz instruções de como utilizar os métodos nas práticas escolares das professoras. Dessa forma, embora os livros passem a ser um importante suporte de trabalho para as professoras, o que se vê no Grupo Escolar Paula Rocha são queixas de que eles não atendiam às necessidades das professoras: tanto a quantidade insuficiente para o número de alunos, quanto o próprio conteúdo, segundo elas, não atendiam às demandas de suas práticas. Isso acarretou uma série de reclamações e de dificuldades para o ensino no grupo.

No final do ano de 1906 e início de 1907, João Pinheiro da Silva e Manuel Tomaz de Carvalho Brito – Secretário do Interior – aprovaram o Regulamento da Reforma e o Regimento Interno dos Grupos Escolares do Estado de Minas Gerais, respectivamente. Assim como as preocupações metodológicas fazem parte da Reforma, outras medidas estavam presentes, como questões relativas aos prédios escolares, matrícula e Caixa Escolar. Além disso, um capítulo

inteiro desse Regulamento é dedicado aos exames e promoções. Passamos, então, a analisar a maneira como foram abordados os exames e as promoções nesse documento, dialogando com os pontos referentes ao Grupo Escolar Paula Rocha.

Os exames seriam de suficiência e finais. No primeiro caso, os exames seriam destinados aos alunos do 1º ao 3º ano, e os exames finais, aos alunos do último ano do curso. A classificação dos exames era distribuída nos seguintes graus: distinção, plenamente ou simplesmente. Havia certificados de aprovação, que eram conferidos aos alunos que concluíssem o curso, em ato solene.

Em Minas Gerais, assim como em outros estados brasileiros, duas práticas escolares passaram a ser amplamente difundidas nos grupos: as festas solenes de encerramento do ano e distribuição de prêmios, tanto para alunos quanto para os professores. A cada 20 alunos aprovados em exame final do curso, o professor ganhava um prêmio (gratificação) em dinheiro. Previa-se também a educação profissional de alunos pobres que tivessem um bom desempenho escolar. Além disso, os alunos que mais se destacassem no curso primário: pela assídua aplicação, pela inteligência e pelo bom comportamento seriam admitidos gratuitamente nos institutos profissionais do Estado.

Por esse regulamento, ficou estabelecido que os alunos só fariam os exames no final do ano, se tivessem média anual superior a 5 pontos; aqueles que tivessem média inferior a 5 repetiriam o ano. Os exames seriam orais, mas a banca examinadora poderia exigir outras provas.

Os exames deveriam ser públicos e realizados por uma banca examinadora. A fiscalização da prova era de responsabilidade do inspetor (ou de seu delegado) e do (a) diretor (a) do grupo. “*O exame era procedido pelo professor da cadeira e por um outro examinador nomeado pelo inspetor*” (MOURÃO, 1962, p.165). Ao final do exame, uma ata deveria ser lavrada, em livro destinado a essa função, no qual constariam todas as ocorrências e os resultados dos exames. A ata deveria ser assinada por todos os membros das comissões examinadoras. Enfim, todo o trabalho da comissão examinadora deveria ser rigorosamente documentado e depois assinado. Nisso é possível identificar aquilo que SOUZA (1998) afirma ao citar FOUCAULT: “*que o exame institui um ‘campo documentário’, uma rede de anotações escritas*” (p.246). Além disso, a autora afirma que:

O alto grau de formalização dos exames (...) atesta o desejo do Estado de institucionalizar o exame, de forma que a aprovação/ reprovação não fosse vista como um ato arbitrário do professor, mas algo legítimo, atestado e publicamente ratificado pelo poder do Estado (p. 246).

Os alunos que conseguissem uma média de 5 pontos no exame eram considerados preparados e iam para o ano seguinte. A nota do exame final podia manter, baixar ou elevar a média anual, ou seja, aquela conseguida durante o ano. Além disso, segundo MOURÃO (1962):

Havia uma disposição especial para os alunos que conseguissem 10 pontos de média semestrais, compreendendo todas as disciplinas. Estes seriam promovidos ao ano superior que freqüentariam a partir do mês de julho. Tal dispositivo permitiria aos alunos excepcionais fazer o seu curso primário em tempo menor que o normal. (p.165)

Segundo o mesmo autor, esse fato não teria sido uma boa medida, senão para a leitura e a escrita. Não serviria para outras disciplinas, como Aritmética, Geografia, História, etc. Isso porque os alunos deixariam de ver parte do programa do ano inferior bem como parte do programa do ano em que ingressassem. Nesse sentido, é possível pensar que essa idéia de deixar de aprender parte do programa comprometia a aprendizagem do aluno e talvez isso explica o fato de nenhuma criança no Grupo Escolar Paula Rocha ter feito o curso primário em tempo menor do que o normal. Ao contrário, o tempo normal para a realização do ensino primário, no Grupo em questão, era de pelo menos 5 anos, ou seja, um ano a mais do que o exigido na reforma.

Vale destacar que alunos que não freqüentaram os grupos escolares ou as escolas isoladas poderiam fazer exames finais, mediante um despacho favorável do Secretário do Interior solicitando essa concessão.

SOUZA (1998) traz uma interessante análise acerca dos exames, com a criação dos grupos escolares. Os exames de final de ano aparecem como momentos especiais na vida escolar, que davam à escola uma maior visibilidade social. Segundo a autora, os exames podem ser vistos *“como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sóciopolítico da República”*(p.341).

Além disso, segundo a autora, a conclusão do 4º ano primário e o respectivo certificado também possuíam um caráter simbólico, visto que a escola primária não mais apenas ensinava a ler, escrever e contar, e, sim, deveria preparar os sujeitos para o mundo do trabalho. Dessa forma, ela se insere na “*racionalidade dos estudos seriados*”, e a conclusão do primário conferia ao aluno um “*status*”, o que poderia “*facultar-lhe uma inserção melhor no mercado de trabalho, atestando ao indivíduo a posse de um determinado saber*”. (SOUZA, 1998, p.247).

No século XIX, os exames públicos já existiam, eles estavam relacionados com o sistema de ensino do período, ou seja, a graduação das classes (não a escola graduada, ou seja, os Grupos Escolares), que exigia uma classificação do aluno. Porém, no século XX, a instituição dos exames públicos, “*a portas abertas*”¹⁰, foi uma grande novidade educacional que, assim como SOUZA (1998), pensamos ser contraditória e conflituosa, pois aspiravam os republicanos a uma educação popular e democrática. Porém, a escola “*deveria ter prestígio e qualidade, haveria de ser austera e rigorosa. Os exames foram os dispositivos adotados para reafirmar esses atributos*” (p. 242). Além disso, ao inserir os exames públicos, que promoviam ou não os alunos para o ano seguinte do curso, é incorporada a legitimação do mérito pessoal.

No século XX, com os grupos escolares, os alunos considerados mais inteligentes e aplicados, das classes mais adiantadas, poderiam auxiliar o professor nas classes anteriores, assim como no tempo do Império. Porém, essa prática não foi adotada no Grupo Escolar Paula Rocha. Nenhum aluno do grupo servia de auxiliar para as professoras.

Entende-se, assim, a razão dos exames terem se tornado, nos Grupos Escolares, rituais que ajudaram a projetar a escola e a legitimá-la, uma maneira de dar visibilidade à escola. Os exames eram, muitas vezes, acompanhados por alguns sujeitos da cidade de Sabará. “*A todos os exames compareceram distintos cavalheiros e senhoritas que assistiram as diferentes provas retirando-se todos satisfeitos com o resultado dos exames*”¹¹, escreveu a diretora do Grupo Escolar Paula Rocha, Maria José dos Santos Cintra, em novembro de 1910. Porém, não era qualquer sujeito que participava da banca examinadora, e sim pessoas graduadas da cidade, que tinham um reconhecimento social, assim como o farmacêutico, o padre, entre outros.

¹⁰ Essa expressão “a portas abertas” foi encontrada no início de quase todas as atas de exames do Grupo Escolar Paula Rocha, no período deste estudo.

¹¹ O trecho foi retirado do livro que contém as atas de exames do Grupo Escolar Paula Rocha, que se encontra nos arquivos da escola, em Sabará.

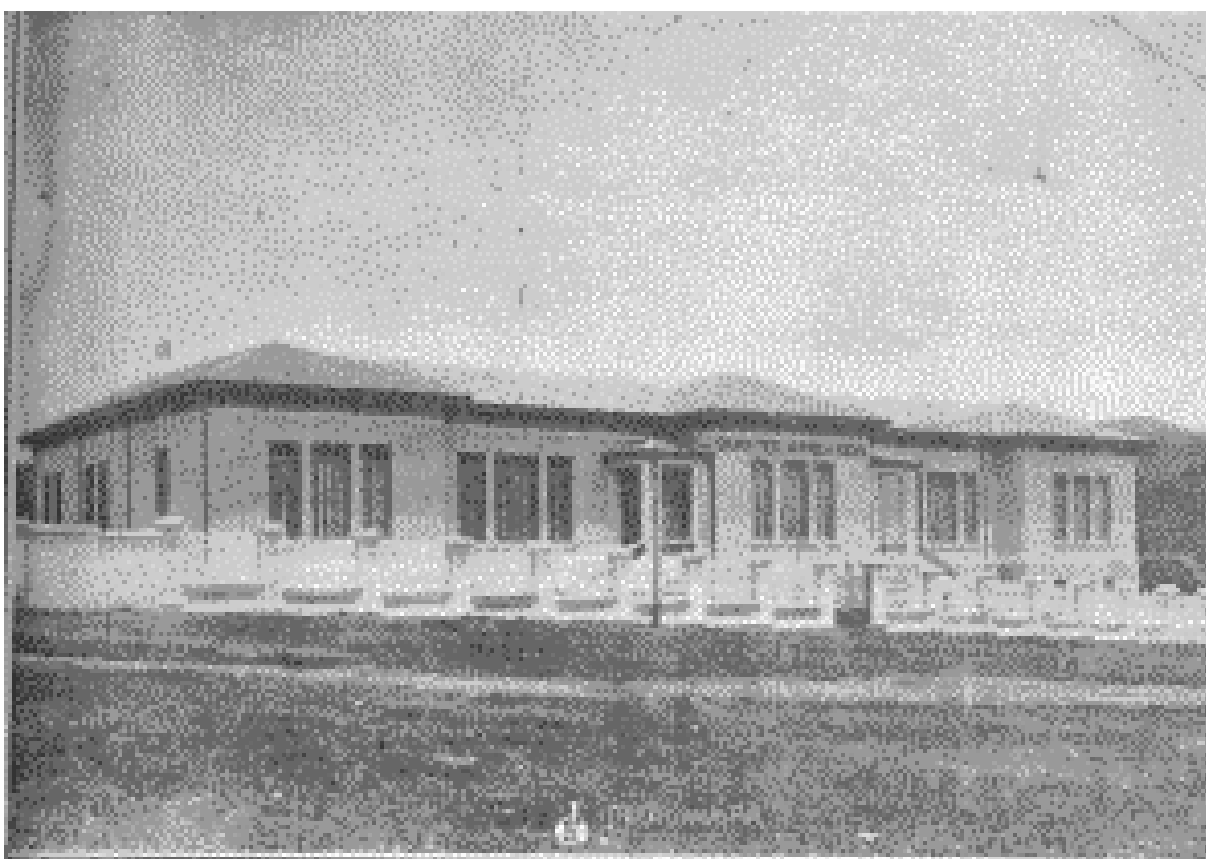
Os resultados dos exames eram divulgados nos jornais da cidade; o certificado, entregue em ato solene; e os melhores alunos eram premiados em festas de encerramento do ano. Dessa forma, é possível dizer que o mérito pessoal era ressaltado. As festas eram uma maneira de dar visibilidade e legitimidade ao Grupo Escolar, recém inaugurado. Os resultados dos exames destacavam não só o mérito do aluno e do professor, mas também da direção e do grupo.

O exame final dá um sentido homogêneo para a avaliação dos alunos, pois ele era o mesmo para todos; as normas às quais os alunos deveriam ser submetidos na realização dos exames também eram iguais para todos, diferentemente de um exame feito em sala de aula, que é produzido em contextos diferentes e no qual, dessa forma, uma nota idêntica não possui o mesmo sentido.

Assim, foi possível perceber, através da legislação vigente no período e da documentação referente ao Grupo Escolar Paula Rocha, que os exames escolares eram uma maneira de dar legitimidade e visibilidade social ao Grupo Escolar Paula Rocha diante da sociedade e também uma maneira de tentar homogeneizar a aprendizagem e, conseqüentemente, os alunos, com o respaldo não só da escola, mas também da sociedade local.

CAPÍTULO 2

O INTERIOR DO GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA: INDÍCIOS DA REFORMA JOÃO PINHEIRO NAS PRÁTICAS ESCOLARES



Fonte: Vida Escolar

2.1 Os Livros de Matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha: entre a singularidade e a generalização

Neste segundo capítulo, tomaremos como foco de análise o processo de escolarização dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha, que iniciaram o 1º ano primário, em 1907, buscando analisar se estes alunos, ao final do 1º ano, conseguiam ou não ser promovidos para o ano seguinte do curso primário, utilizando como fonte principal os livros de matrículas do grupo no período de 1907 a 1916. Para isso, traçamos as trajetórias dos alunos matriculados no grupo no 1º ano em 1907 até 1916, buscando compreender as razões da promoção ou da não promoção e também da não conclusão do curso primário, o que ocorria com a maior parte dos alunos matriculados.

Além disso, buscamos conhecer e discutir as práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha em torno da organização das classes do primário, em cinco anos – 1º ano atrasado ou do 1º semestre, 1º ano adiantado ou do 2º semestre, 2º ano, 3º ano e 4º ano. Dessa forma, a intenção deste capítulo é focar o cotidiano do grupo escolar em questão e as práticas escolares em torno da retenção e da não conclusão do primário, no período de 1907 a 1916, relacionando-as com a legislação do período que previa 4 anos para a conclusão do curso.

Para conhecer as práticas escolares deste grupo, além dos Livros de Matrículas, utilizamos como fontes os Relatórios de diretores (as) e inspetores do Grupo, que foram localizados no Arquivo Público Mineiro (no total, foram transcritos 20 relatórios), as Atas de Exames e os Termos de Promoção do grupo, que foram encontrados nos arquivos do Grupo Escolar, de 1910 a 1916.

As informações mais gerais, como o número de alunos que concluiu o curso primário ou que foi promovido ao ano seguinte, foram retiradas dos livros de matrículas do Grupo. Através destes livros, foi possível realizar uma análise quantitativa dos dados, para se conhecer a situação escolar das crianças do Grupo, segundo um conjunto “*de indicadores objetivos*” (LAHIRE, 1997, p. 11): situação socioeconômica, idade, gênero, moradia e a relação destes indicadores com a promoção ou não promoção para o ano subsequente do ensino.

Quando se pensa de maneira mais genérica a questão do “sucesso” ou do “fracasso” escolar, as grandes causas sociais tornam-se as responsáveis predominantes. Porém, ao realizar uma micro-análise, buscando conhecer um grupo de alunos específicos, cruzando dados, foi

possível perceber inúmeros casos que não se encaixam em certos modelos propostos, ou seja, um bom desempenho escolar de crianças consideradas pobres ou ainda o fracasso escolar, isto é, o abandono do ensino ou um grande número de não promoções, no Grupo Escolar Paula Rocha, em famílias consideradas mais favorecidas economicamente, na cidade de Sabará.

Com essa análise, foi possível perceber situações que são consideradas, ainda hoje, atípicas, como, por exemplo, filhos de famílias consideradas pobres concluírem o primário, assim como filhos de famílias abastadas ficarem retidos por 4 anos no 1º ano primário. Há, portanto, para o historiador da educação, muito que se conhecer a partir dos dados quantitativos.

A maior dificuldade de escrever este capítulo foi passar de uma reflexão mais geral, principalmente sobre as relações entre questão socioeconômica familiar e desempenho escolar, a uma análise de situações mais específicas, mais concretas, buscando compreender as razões de certos desempenhos escolares, mesmo com os poucos indícios que, principalmente, os livros de matrículas nos fornecem. Para isso, também utilizamos as atas de exames e os relatórios de direção e inspeção, pois estas fontes nos deram dados mais descritivos que possibilitaram uma melhor análise.

A leitura do trabalho de CHARLOT (2000) nos fez refletir acerca do tratamento estatístico. Este autor propõe ao pesquisador que o trabalho com dados estatísticos deve buscar um afinamento desses dados, ou seja, cruzar os dados, fazer uma análise multivariada entre os próprios dados estatísticos, pois isso faz aparecerem diferenças sutis entre as trajetórias escolares. Dessa forma, utilizamos essa maneira de tratamento com os dados gerais, ou seja, cruzamos a idade, questão socioeconômica, gênero, método utilizado, entre outros. Para o autor, utilizar apenas uma categoria, como a condição socioprofissional da família, para explicar as trajetórias escolares diferentes, pode levar a explicações simplistas e que reduzem o leque de possibilidades.

Antes de traçar a trajetória dos alunos do Grupo Escolar de Sabará, julgamos necessário esclarecer ao leitor as fontes analisadas para a escrita deste capítulo. Os relatórios de direção e inspeção nos ajudaram a conhecer a rotina do Grupo, na medida em que os dados são mais descritivos, possibilitando compreender as práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha. Assim, passamos a perceber a organização das classes no Grupo, a importância dada à disciplina, os métodos de ensino utilizados pelas professoras, as dificuldades com que as professoras se deparavam, no seu dia-a-dia, entre outras informações. Quanto às atas de exames,

estas nos mostraram a dinâmica dos exames finais: como eles se davam, quem participava das bancas, além de nos fornecerem os nomes dos alunos promovidos e não promovidos.

Destacamos os livros de matrículas do Grupo em questão, por duas razões. A primeira deve-se ao fato de que foram os livros de matrículas que nos suscitaram o interesse em investigar as razões da não conclusão do primário em quatro anos e a não promoção, principalmente no 1º ano primário. A segunda razão deve-se à natureza do documento: as informações fornecidas por esses livros tratam-se de indícios, o que exigiu um trabalho árduo no cruzamento desta fonte com as duas acima citadas: os relatórios e as atas de exames.

Os livros de matrículas dos Grupos Escolares, segundo a legislação vigente no período, eram responsabilidade dos diretores. As matrículas nos Grupos eram feitas pelo pai, tutor ou responsável e podiam ser assinadas por outra pessoa, caso o responsável não soubesse ler. A matrícula seria encerrada no dia 21 de janeiro – primeiro dia do semestre escolar –, pelo diretor. Ao final do último nome, o diretor deveria fazer um termo de encerramento, em seguida, datar e assinar, vindo logo depois as assinaturas dos professores e, por fim, do inspetor. Quanto à idade escolar para se matricular em um Grupo, a legislação previa aos meninos três anos a mais que as meninas: de 7 a 14 anos para meninos e de 8 a 12 anos para meninas.

No Grupo Escolar Paula Rocha, percebemos uma preocupação com os livros de escrituração, incluindo os livros de matrículas, em todo o período abordado neste trabalho. Este livro era bem organizado, todos os dados eram preenchidos, o que demonstra um cuidado dos diretores com a documentação do grupo e também com o trabalho realizado dentro das exigências legais, visto que toda a escrituração do Grupo era vistoriada pelos inspetores citados nos relatórios.

Além disso, de acordo com os livros de matrículas, observamos que não há nenhuma aluna com menos de 8 anos matriculada no Grupo, somente meninos. Vale nos questionar, porém, se de fato isso era real, já que o Grupo, para funcionar, necessitava de um número mínimo de alunos matriculados. Dessa forma, devemos sempre levar em consideração a intencionalidade do documento (LE GOFF, 1996). Assim, ressaltamos a intenção da direção do Grupo: eles se preocupavam em demonstrar que estavam seguindo as exigências legais.

Os diretores do Grupo Escolar Paula Rocha – Sr. Francisco Antunes de Siqueira (1907 e 1908) e Maria José dos Santos Cintra (1909 a 1916) – utilizavam um único livro para registrar as matrículas de todos os anos do ensino primário: 1º ao 4º ano, isto é, eram registrados os alunos

por ordem de matrícula e, à frente, o ano em que a criança foi matriculada. Nos Livros de Matrículas do período analisado, verificamos que, na coluna correspondente ao número de matrícula, encontram-se registrados, em cada página, 44 alunos matriculados, o que facilitava a contagem das crianças matriculadas, importante aspecto para o funcionamento dos Grupos Escolares no período analisado.

As páginas dos Livros de Matrículas, em 1907, do Grupo Escolar Paula Rocha nos forneceram os seguintes dados: número de matrícula; número de ordem na classe; nomes; idade; filiação; profissão do pai ou tutor; naturalidade; residência; inscrições da matrícula primitiva (dia, mês e ano) e da matrícula do atual ano letivo (dia, mês e ano); ano do curso (que o aluno foi matriculado); médias das notas por procedimento nos trimestres; médias das notas de aplicação nos trimestres; última escola que freqüentou; se a criança era ou não pobre; observações. A seguir, apresentamos duas fotos de um dos Livros de Matrículas analisados, datado de 1911, encontrado no Grupo Escolar Paula Rocha:

NOMES	IDADE	FILIAÇÃO	Profissão do pai ou tutor	Naturalidade	Residência	INSCRIÇÃO	
						No matrícula primitiva	No atual ano letivo
João Francisco	9	Marcos Francisco				16	1911
João Marcos	5	Marcos de Paula					
Antônio Marcos Soares	10	João Marcos Soares					
Waldemar de Souza Lima	11	João Candido Pereira					
Antônio Rodrigues Lima	9						
Francisco Jesus	8	Francisco Domingos					

Sabará m. D. no anno de 1911

ES	Mês	Matriculas das escolas de 1ª e 2ª séries				Matriculas das escolas de 3ª e 4ª séries				Promoções		Última escola que frequentou	Faltas	Observações		
		1ª		2ª		1ª		2ª		1ª					2ª	
		1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.					
1001	1	15	15	5	6	25	15	4	6	18	12	11		Removido		
	2	15	9	2	3	2	15	3	3	20	19					
	3	15	15	3	2 1/2	4	15	3	3	50	57					
	4	11	11	5	6	15	11	6	4	73	67					
	5	15	15	9	9	15	15	10	9	86	85					
	6	15	3	2	2	15	2	15	2	61	89					
	7	1	1	2	1	1	1	2	2	98						

Todos os dados eram preenchidos com muito cuidado, em todo o período aludido neste trabalho, como podemos perceber através das fotos acima. Isso, mais uma vez, nos mostra a preocupação dos diretores com os livros de escrituração do período, que eram vistoriados pelos inspetores de ensino. Estes enviavam freqüentemente ao Secretário do Interior relatórios detalhados que continham informações sobre a escrituração nos Grupos Escolares, deixando claro o controle do Estado sobre a educação.

Em trabalho realizado por RODRIGUES (2007), a autora constata, assim como foi possível perceber com a análise dos livros de matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha, que os livros de escrituração “representavam uma parte do fazer cotidiano dos diretores e professores, contribuindo assim para a construção da identidade, ou representação do que era ser diretor ou professor no grupo escolar e as exigências que estavam implícitas ou explícitas ao cumprir essas funções” (p. 105). Além do livro de matrícula, segundo MOURÃO (1962), ficava a cargo dos diretores dos Grupos Escolares: “ponto de entrada e saída; inventário geral; biblioteca; fôlha de pagamento; visitas oficiais; atas e termos de exames e promoções; compromissos; termos de posse e anotações do pessoal; caixa escolar” (p.164)

Enfim, pela maneira como os livros de matrículas do Grupo Escolar foram preenchidos pelos dois diretores que atuaram no período analisado, é possível afirmar que as prescrições legais auxiliaram na sua escrita, ou seja, no Grupo Escolar em questão, os diretores seguiram as determinações legais, no que diz respeito à escrituração da documentação do grupo.

No campo destinado às observações, eram registradas as promoções ou não promoções dos alunos, as transferências, o não comparecimento ao exame final e as eliminações. Estas últimas ocorriam pela falta de frequência do aluno no Grupo Escolar, como constatamos com os relatórios de direção e inspeção.

Devido à natureza do objeto de nossa pesquisa, o campo destinado à média das notas nos forneceu importantes dados, que nos ajudaram a refletir sobre a promoção ou não promoção dos alunos. Para entendermos melhor a dinâmica escolar do Grupo, em relação aos critérios relacionados às notas, foi preciso buscar nos relatórios de direção e inspeção e também nas atas de exames informações sobre essa temática, uma vez que os livros de matrículas nos forneceram apenas as notas dos alunos.

No campo destinado às notas, nos livros de matrículas, encontramos: notas por aplicação e notas por procedimento. As primeiras referiam-se ao conteúdo dado, isto é, ao desempenho intelectual da criança, se ela conseguiu ou não apreender o conteúdo dado. As últimas se referiam à disciplina do aluno, ao seu bom ou mau comportamento durante o ano escolar, aspecto esse muito observado e almejado no período analisado. Esperava-se do aluno um bom comportamento e o cumprimento das regras escolares. A disciplina dos alunos era avaliada e a ela atribuída uma nota a cada trimestre. Dessa forma, a nota por procedimento poderia baixar ou aumentar a média anual dos alunos, o que lhes possibilitaria ou não a realização do exame ao final do ano.

Foi possível perceber, através dos livros de matrículas e dos relatórios de diretores e inspetores, a importância dada ao que LAHIRE (1997) chama da moral do bom comportamento, ou seja, da conformidade às regras, como, por exemplo, a postura ao entrar e ao sair do Grupo, a fila, o silêncio nas festas escolares, “*rigorosa ordem e disciplina por parte dos alunos*”¹² que deveria reinar nas solenidades, entre outras. Esses traços dos alunos podiam prepará-los, de uma maneira muitas vezes implícita, para uma boa escolaridade, com o título de “bom aluno”. Ainda segundo o mesmo autor, a criança é um ser socializado pelo grupo familiar, por isso ela transporta para o universo escolar esquemas comportamentais e mentais muitas vezes diferentes do esperado pela escola, que acabam por impedir a compreensão e criar uma série de problemas.

Os julgamentos dos professores e da direção, com relação aos alunos – como pudemos observar nos livros de matrículas e nos relatórios de diretores e inspetores –, estão relacionados

¹² Expressão encontrada em diversos relatórios analisados.

com gestos que são pertinentes para a escola. Dessa forma, como bem nos alertou LAHIRE (1997), alguns perfis acabam por demonstrar harmonias ou conflitos entre as qualidades morais que possuem e as esperadas pelas professoras. Assim sendo, tal qual o desempenho intelectual (dos conteúdos) do aluno é avaliado, o comportamento também é avaliado durante todo o ano. Por isso, muitas vezes, certos alunos são vistos como não estando em conformidade com as normas de disciplina exigidas no período.

Assim, é possível perceber que os alunos que não respeitavam as regras eram tidos como indisciplinados ou maus alunos. Porém, é preciso que levemos em consideração que são crianças que, ao adentrarem no universo escolar, precisam, ao longo de sua escolarização, incorporar certas regras desse novo universo, que muitas vezes destoam das regras familiares. Nem sempre o universo familiar da criança possui métodos de organização, estruturas cognitivas em consonância com o que se espera no universo escolar. (LAHIRE, 1997).

Os Livros de Matrículas são, sem dúvida, importantes fontes que nos oferecem a compreensão de aspectos da população que frequentou os Grupos Escolares, as quais nos dão pistas de como acontecia o processo de escolarização no início do século XX. Os Livros de Matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha nos revelaram uma formalização e informações sobre as crianças que frequentavam o grupo: nome, idade, filiação, condição socioeconômica (pobre?), naturalidade, residência, além de dados sobre a organização do ensino naquele Grupo, no que concerne à seriação e conseqüentemente à promoção e não promoção e ao abandono do Grupo.

Destacamos, também, o desafio que foi trabalhar com esses documentos do Grupo. Os Livros de Matrículas nos forneceram dados estatísticos, que possuem fragilidades, nas quais tivemos o cuidado de apontá-las: como já sinalizamos, o número de alunos matriculados no grupo poderia causar o fechamento do Grupo Escolar. Como bem nos alerta VIDAL (2006), devemos analisar com cuidado a fonte, confrontando-a com outros documentos, como a legislação, os relatórios de diretores e inspetores, dentre outros. Porém, não podemos negar a importância dos livros de matrículas para compreendermos o momento inicial de institucionalização da escola graduada em Sabará e também como se dava às retenções no ensino primário neste Grupo.

2.2 Os alunos matriculados no 1º ano primário e suas trajetórias escolares, no Grupo Escolar Paula Rocha (1906-1916)

Na tentativa de caracterizar o perfil das crianças que foram escolarizadas no Grupo Escolar Paula Rocha e suas trajetórias escolares no período de 1907 a 1916, utilizando como fonte principal os livros de matrículas, apresentamos a seguir três quadros. O primeiro refere-se à idade dos alunos que entraram no Grupo, no 1º ano primário, em 1907. O segundo diz respeito ao número de meninos e meninas matriculados no Grupo no mesmo ano. Por fim, o terceiro quadro traz o número de alunos considerados pobres e não pobres¹³ pela direção, matriculados no Grupo.

A escolha pelo primeiro ano primário, ressaltamos mais uma vez, deve-se ao fato de que, com a análise dos dados, foi possível perceber que os alunos do Grupo, ao contrário do que apontava a Reforma, não concluíam o primário em quatro anos e isso se devia à não promoção e à saída dos alunos do Grupo, o que era mais recorrentes nesse ano do curso. Dessa forma, conclui-se que a principal causa da não conclusão do primário, no período aludido, é a retenção no 1º ano e conseqüentemente a desistência da escolarização no Grupo Escolar Paula Rocha, como podemos perceber, através do Quadro 6 do anexo¹⁴, ao final do trabalho.

QUADRO 1: IDADE DOS ALUNOS MATRICULADOS EM 1907 NO 1º ANO PRIMÁRIO

7 anos	25
8 anos	92
9 anos	44
10 anos	37
11 anos	21
12 anos	6
13 anos	3

¹³ Utilizamos, durante todo o trabalho, os termos: pobre e não pobre, porque foram essas as denominações encontradas na documentação analisada.

¹⁴ Embora os dois quadros que estão em anexo, no final do trabalho, façam parte deste capítulo, a opção foi inseri-los ao final do trabalho, para não desmembrar e carregar o capítulo, visto que são dois quadros extensos.

QUADRO 2: NÚMERO DE MENINAS E MENINOS MATRICULADOS EM 1907 NO 1º ANO PRIMÁRIO

Nº de alunos matriculados	228
Nº de meninas	112
Nº de meninos	116

QUADRO 3: NÚMERO DE POBRES E NÃO POBRES MATRICULADOS EM 1907 NO 1º ANO PRIMÁRIO

Pobres	126
Não pobres	102

Tomando como ponto de partida esses dados mais gerais que os livros de matrículas nos forneceram, passamos a analisar as trajetórias escolares desses alunos, matriculados em 1907, buscando responder às seguintes questões: quem eram os alunos que conseguiram concluir o primário? Em quanto tempo fizeram o primário? Com que idade entraram no grupo? Eram considerados pobres ou não pobres? Quanto tempo esses alunos ficaram retidos no 1º ano? Quantos meninos e meninas terminaram o curso? O gênero influenciou nessa conclusão do curso?

No Grupo Escolar Paula Rocha, em 1907, havia 228 alunos matriculados no 1º ano. Desse número, somente 45 alunos concluíram o curso primário. Em anexo, no Quadro 7, trazemos os nomes desses alunos, para ajudar a aproximar da realidade pesquisada e dos sujeitos envolvidos nesse processo. Porém não tivemos a intenção de fazer estudos de caso, devido à natureza dos dados encontrados.

Considerar o número de alunos que conseguiram concluir o primário como elevado ou baixo depende do ponto de vista em que se analisa esse dado. Se tomarmos, em um primeiro momento, o número percentual de alunos iniciantes, comparados aos que conseguiram concluir o curso primário, temos aproximadamente 20% de conclusões, o que consideramos um número baixo. E se ainda levarmos em consideração o discurso republicano predominante no período, de que a escola é a responsável pelo progresso e civilização (FARIA FILHO, 1996, e SOUZA, 1998), os números de alunos que desistem da escolarização e que não concluem o primário, no

Grupo Escolar Paula Rocha, podem ser considerados ainda piores, pois os índices são contraditórios às aspirações republicanas.

Porém, ao cruzar os dados dos livros de matrículas com outros documentos, como os relatórios de diretores e inspetores, encontramos inúmeros elogios aos índices de promoções do Grupo. Em um documento enviado à Secretaria do Interior, de 1912, logo após um relatório de inspeção, lemos a seguinte notícia de jornal, publicada no “Minas Gerais”, que faz referência a esse mesmo ano:

Cabe a legendaria cidade de Sabará, neste momento sugestivo da vida escolar do Estado, a gloria de ser a prima inter pares no campo patriótico de guerra ao analfabetismo, que têm sido a preocupação constante dos meritos estadistas, que têm em mãos, nesta quadra promissora da prosperidade da formosa terra mineira, os destinos deste importantissimo departamento brasileiro. (MINAS GERAIS, 1912 a)

O Grupo Escolar Paula Rocha, neste ano, segundo o mesmo documento *“lançou o record, ao apurar no termino da brilhante temporada escolar”* e colheu os frutos do *“labutar quotidiano de um corpo de educadoras adestradas e operosas, guiadas nas estantes do magisterio pelo espirito forte e retemperado, nas luctas ao analfabetismo, por um brilhante tirocinio escolar, de sua actual directora”* .

A notícia deveu-se ao número de alunos diplomados em 1912: 55 alunos. Ainda segundo o mesmo documento:

Diplomando 55 alumnos, que tantos são os que concluíram o curso primario no presente anno lectivo, de modo brilhante, como se vivencia das notas de aprovação conferidas pelas bancas examinadoras, não tem sido igualada até esta data, a importante casa de ensino em menção pelas suas congengeres no Estado. (MINAS GERAIS, 1912a)

De fato, este número de 55 diplomados foi o maior registrado em todo o período analisado. Dos 55 alunos que foram submetidos a exames, todos foram aprovados e diplomados. Os dados encontrados na “Acta de exames do Grupo Escolar Paula Rocha”, de 1912, que era

assinada por representantes do inspetor ou pelo próprio inspetor, pela diretora do Grupo e pelas professoras, trazem os nomes de todos os alunos aprovados¹⁵.

Destes 55 alunos diplomados, 22 entraram no grupo em 1907, ou seja, concluíram o primário em 6 anos (Quadro 7 do anexo). No mesmo quadro, temos 28 nomes de alunos que aparecem em 1912, no 4º ano primário, mas que não aparecem nas atas de exames deste mesmo ano. Já em 1913, seus nomes não aparecem, também, nos livros de matrículas. Dessa maneira, pode-se concluir acerca dos 6 alunos que estes não foram submetidos a exames finais, por não terem conseguido média anual ou por serem eliminados pela freqüência ou por transferência.

Além disso, estes 6 nomes não aparecem posteriormente em nenhuma ata de exames, o que nos leva a afirmar que nenhum dos 6 alunos voltou ao Grupo para fazer o exame de conclusão do curso primário, prática esta prevista na legislação. Isto é, crianças matriculadas nas escolas isoladas poderiam fazer o exame de conclusão de curso no Grupo Escola Paula Rocha, o que revela a legitimidade do Grupo e de seus exames públicos, os “exames oficiais”, que eram oferecidos pelo Grupo Escolar e não pelas escolas isoladas. Ainda sobre esses 6 alunos, podemos concluir que estes desistiram ou foram transferidos para escolas de outras cidades.

A publicação do jornal “Minas Gerais” gerou um descontentamento entre outros Grupos do estado, pois, logo após a publicação desta notícia, encontramos outros documentos reclamando do elogio. A seguir, apresentamos um deles, que não foi assinado:

¹⁵ Foram eles: Miguel Marcos Peres, José Felipe Lucas, Cláudio Julio Vianna, Antonio de Castro, Joaquim de Oliveira e Silva, Mathusalem Baptista Cintra, Antonio da Silva Mello, Ondilo Cruz, Onesimo dos Santos, Victorio Hamacek, José Baptista Cintra,, Nestor de Macedo, José Pereira, Genésio Candido, Ulysses do Couto Brazil, Américo Gomes, Maria Annita Pereira da Silva, Maria José de Azeredo Costa, Laura Pertence, Maria Izabel de Figueiredo, Vera de Paula Rocha, Marieta Dantas, Manoella Starling, Izabel Horta, Jenny Guimarães, Laura Beatriz Vianna, Theodorina Baptista, Iracema de Azeredo Costa, Cora de Assis Costa, Helena Martins de Mello, Maria Luiza de Alvarenga Lessa, Maria da Conceição Aguiar, Aleixina Donatina, Luiza Cândida Pereira, Diva Menezes Silva, Rita Argentina de Meirelles, Francisca Horta, Luiza Liberata, Maria do Carmo Fróes, Maria de Assis Costa, Oralda Pertence, Heraclides Ragazzi, Maria José de Menezes, Alpha de Figueiredo Vianna, Thereza Pertence, Adelaide de Araújo Vianna, Onesima de Lima, Raymunda Pinto, Jenny Hormenzida de Azevedo, Elvira de Abreu, Honorina Rita de Cássia, Philomena de Aragão Silva, Alice Maria Monteiro, Quitéria Josephina e Laura Varella da Costa.

Não há dúvida que o Grupo de Sabará vae regularmente, mas é certo também que tem outros grupos onde o ensino é perfeitamente ministrado sem que d'elles o órgão official tenha feito referencias tão elogiosas como os que são feitos ao Grupo de Sabará.

A partir das informações apresentadas anteriormente, percebemos que o número de promoção e não promoção do Grupo Escolar Paula Rocha não destoava de outros Grupos. Ou se destoou em 1912, foi favoravelmente, já que o número de diplomados foi considerado elevado. Dessa forma, sob esse ponto de vista, não podemos considerar o índice de conclusão do primário baixo para o período. Em relatório da direção enviado ao Secretário do Interior, em 1914, escreve Maria José dos Santos Cintra:

Ao serem processados os exames do fim do anno, verificou-se o grande aproveitamento dos discentes, sendo promovidos 157 nos três primeiros annos do curso, dos quaes 97 do sexo feminino e 60 do masculino.

No quarto anno prestaram exames 22, havendo concluído o curso 13 do sexo masculino e 6 do feminino. Os restantes serão repetentes da serie no anno escolar que se inicia. (MINAS GERAIS, 1914 c)

Neste caso, devemos nos lembrar de que a diretora do Grupo refere-se aos alunos que foram submetidos a exames no final do ano. Porém, muitos alunos não são submetidos a exames por não terem alcançado média anual satisfatória ou por serem considerados muito pequenos¹⁶ para se submeterem a exame. A preocupação com o adiantamento ou o atraso das turmas é sempre comentada nos relatórios, visto que isso levaria à realização de exames ao final do ano. Em 1915, o inspetor regional de ensino, Antonio Raymundo da Paixão, escreve à Secretaria do Interior, em relatório: “*Argui os presentes em leitura, notando que muitos delles não venceram ainda as difficuldades technicas dessa disciplina e necessitam de continuadas explicações para, no fim do anno, poderem ser submettidos a exame*”. (MINAS GERAIS, 1915b)

Destacamos que o período analisado nesta pesquisa se insere no contexto do início da implantação de uma reforma, e adaptar-se a essa nova realidade escolar demanda tempo, principalmente no que se refere à mudança do tempo escolar, com a criação dos anos escolares

¹⁶ Expressão encontrada nos relatórios e atas de exames

(1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano), trazida com os Grupos Escolares. SOUZA (1998) nos mostra que a implantação dos Grupos Escolares foi pautada em uma legislação escolar que visava à racionalização do ensino e à organização administrativa e pedagógica da instrução pública primária e que essas mudanças não são incorporadas tão facilmente.

Dos 228 alunos, 126 eram considerados pobres e 102 eram considerados não pobres pela direção; eram 116 meninos e 112 meninas. Das 126 crianças consideradas pobres, 16 terminaram o primário e dos 102 não pobres, 29 alunos concluíram o curso. E se cruzarmos o gênero com a condição socioeconômica, temos apenas 5 meninos pobres que concluíram o primário.

Uma das possíveis explicações para este fato – a maior promoção ser das meninas não pobres –, pode estar relacionada ao trabalho infantil. Muitos pais se recusavam a mandar seus filhos homens para a escola, alegando que precisavam deles para trabalhar. Além disso, como já foi exposto em capítulo anterior, a negação de outros espaços de sociabilidade, como a família e a rua, podem explicar esse contexto, pois uma das preocupações da escola republicana se pautava principalmente na formação da infância considerada vadia; tirar as crianças das ruas era uma das metas e a “vadiagem” estava relacionada, principalmente, à pobreza. A negação pela escola dos saberes da população e de seus outros espaços de sociabilidade, principalmente da camada mais pobre, pode ajudar a explicar essa realidade. Segundo FARIA FILHO (2000), no início do século XX, *“Os professores e outros agentes da educação passam a reclamar do desinteresse dos pais, principalmente das camadas populares, para com a educação dos filhos”* (p. 2). Dessa forma, o autor complementa:

Buscava-se projetar e desenvolver ações que visavam reaproximar a família da escola. No seu conjunto, em suas mais diversas elaborações, estas ações mostraram uma intenção colonizadora da escola em relação à família, entendida esta tarefa como um momento fundamental da ação reformista em face da realidade social mais ampla. (FARIA FILHO, 2000, p. 2)

No entanto, é preciso ressaltar que é necessário aos historiadores da educação conhecer resultados escolares singulares, levando em consideração a interação de uma rede de interdependência entre a família e a escola. Porém, sabe-se que certas relações sociais podem ser mais ou menos contraditórias ou harmoniosas e isso pode levar a criança a ter um melhor ou pior

desempenho escolar. Muitas vezes, independente da questão econômica, pode haver uma distância cultural separando o universo familiar e o universo escolar e, dessa forma, pode haver um questionamento tanto da família em relação à legitimidade da escola, quanto uma negação, por parte da escola, da legitimidade da família.

Foi possível perceber, com a análise dos dados, que a questão socioeconômica, isoladamente, não foi um fator determinante nas trajetórias escolares dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha, sejam elas bem ou mal sucedidas. A situação socioeconômica, em alguns casos, pode até ter influenciado em algumas trajetórias, mas é um erro interpretar um vínculo em causa absoluta.

Além disso, não há uma grande diferença no número de alunos pobres e não pobres que concluíram o primário e também entre os gêneros. Tanto alunos pobres como alunos que eram filhos ou netos de famílias abastadas e de cidadãos ilustres da cidade de Sabará não concluíram o primário, até 1916, pelo menos no Grupo estudado. É claro que não podemos descartar a hipótese de esses alunos terem ido para outras escolas. Porém, em muitos casos não há referências de transferências, o que era registrado no livro de matrículas. O que podemos afirmar, através da análise dos livros de matrículas, é que as trajetórias escolares dos alunos pobres ou não eram bem semelhantes. A não promoção do 1º ano para o 2º ano primário era comum, independente da questão econômica da família, o que vem, de certa forma, mostrar que a implantação da Reforma, com suas mudanças, atingiu a todos, independente da situação econômica da família.

É o caso da aluna Vera de Paula Rocha, filha de Septimo de Paula Rocha. Esta aluna entrou no Grupo com oito anos, em 1907, no 1º ano, e mesmo sendo filha de Séptimo de Paula Rocha, a aluna concluiu o primário em 6 anos – entrou em 1907 e concluiu o curso em 1912. Vera de Paula Rocha não é o único caso. Muitos alunos do Grupo que não eram considerados pobres fizeram o primário em 6 anos ou mais.

Muitas vezes, quando nos interessamos por um objeto de pesquisa, ficamos inclinados a tornar absolutas as verdades parciais que produzimos e LAHIRE (1997) nos alerta contra isso. Quando nos deparamos com casos singulares em sua complexidade, como os de Vera de Paula Rocha e de outras crianças do Grupo que estão em situação semelhante, percebemos a debilidade destas absolutizações, como, por exemplo, acreditar que a questão socioeconômica sozinha define a trajetória escolar da criança.

Outros alunos possuem trajetórias parecidas, como são os casos de Aguinaldo Mineiro de Siqueira, Alice Maria Monteiro, Luiz Ernesto Ferreira Penna, Maria do Carmo Froés, Maria Isabel de Figueiredo Silva, Olga Vianna Passos, Onesima Augusta de Lima, Rita Argentina de Meirelles, Victorio Hamaseck, entre outros. Além desses, muitos alunos, considerados como não pobres, sequer concluíram o primário e também ficaram retidos por mais de dois anos, no 1º ano primário.

Além disso, constatamos que nenhum aluno do Grupo Escolar Paula Rocha, no período analisado, terminou o primário em 4 anos e que somente 6 alunos concluíram o primário em 5 anos, o que nos leva a afirmar que esta era a prática adotada no grupo, para todas as crianças. Essa afirmação se baseia, também, na criação de mais um 1º ano primário: 1º ano atrasado e 1º ano adiantado. Os alunos que concluíram o primário em 5 anos foram: Alberto Hamaseck, Angelina Dulcelina Dias da Silva, Antonio Vianna Passos, Onésimo Roussin, Ordalia Pinto, Rosina Vianna. Abaixo segue um quadro com a trajetória escolar desses 6 alunos, a idade em que entraram no Grupo e a condição econômica da família.

QUADRO 4: ALUNOS QUE CONCLUÍRAM O PRIMÁRIO EM 5 ANOS:

NOMES	IDADE	1907	1908	1909	1910	1911	POBRE?
Alberto Hamaseck	9	1º	2º	2º	3º	4º	Não
Angelina Dulcelina Dias da Silva	9	1º	1º	2º	3º	4º	Sim
Antonio Vianna Passos	8	1º	2º	2º	3º	4º	Não
Onésimo Roussin	10	1º	2º	2º	3º	4º	Não
Ordalia Pinto	8	1º	1º	2º	3º	4º	Não
Rosina Vianna	9	1º	2º	2º	3º	4º	Sim

Algumas questões merecem ser destacadas, nessas trajetórias escolares. Primeiramente, o fato de haver meninos e meninas; e, também, pobres e não pobres concluindo o primário em 5 anos. Em um primeiro contato com as fontes, esperávamos que os alunos pobres

tivessem uma trajetória escolar mais longa do que os não pobres, principalmente devido à relação família-escola, abordada no trabalho. Percebemos, porém, que os fatores gênero e condição socioeconômica, isoladamente, não influenciavam as trajetórias escolares, ou seja, não eram causas absolutas. Ao prosseguir a pesquisa, o campo destinado à idade passou a se destacar e é sobre esse assunto que, agora, passamos a abordar.

É interessante observar que, dos 6 alunos presentes no quadro 4, não há nenhum que tenha entrado com 7 anos, no Grupo, e que concluiu o primário em 5 anos. Os dados desse quadro nos deram indícios, levando-nos a refletir acerca da idade, buscando o cruzamento com outras fontes. Ao lançar o olhar para os dados mais gerais (Quadro 6 do anexo), percebemos que os alunos mais jovens do grupo demoravam mais tempo para concluir o curso primário e isso se devia, principalmente, à retenção no 1º ano primário.

Ao analisar as trajetórias dos alunos e as suas idades, temos os seguintes dados: dos 25 alunos com 7 anos de idade, 8 concluíram o primário e 7 crianças ficaram 3 anos no 1º ano primário. Com 8 anos de idade, 92 alunos foram matriculados no 1º ano. Destes, 26 alunos concluíram o primário, 7 alunos ficaram 3 anos no 1º ano primário e 4 ficaram 4 anos.

Esses dados nos possibilitaram fazer duas reflexões. A primeira delas se refere ao 1º ano primário. Este é o maior responsável pelas retenções e pelo longo tempo para concluir o primário. O 1º ano é o “gargalo” do ensino primário. Dos 228 alunos matriculados no Grupo em 1907, 117 repetiram o 1º ano primário, 40 alunos foram para o 2º ano primário e as outras 71 crianças saíram do grupo. Se pegarmos a trajetória do grupo de 1907 a 1916, vemos que o número de crianças matriculadas no 1º ano primário é sempre muito maior do que as matriculadas nos outros anos do curso, como mostra o quadro abaixo:

QUADRO 5: ALUNOS MATRICULADOS POR ANO NO GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA/ SABARÁ (1907/1916), EM TODOS OS ANOS DO ENSINO PRIMÁRIO:

	1º ANO	2º ANO	3ºANO	4ºANO
1907	228 alunos	84 alunos	46 alunos	
1908	286 alunos	82 alunos	43 alunos	19 alunos
1909	266 alunos	91 alunos	32 alunos	30 alunos
1910	223 alunos	92 alunos	40 alunos	33 alunos
1911	219 alunos	71 alunos	96 alunos	30 alunos
1912	198 alunos	74 alunos	44 alunos	73 alunos
1913	228 alunos	54 alunos	49 alunos	23 alunos
1914	302 alunos	74 alunos	50 alunos	39 alunos
1915	290 alunos	89 alunos	55 alunos	24 alunos
1916	276 alunos	64 alunos	79 alunos	27 alunos

Constatamos que a maioria dos alunos mais velhos repete menos vezes o 1º ano primário, e a maioria dos alunos mais jovens repete, três ou mais vezes, o primeiro ano primário. A análise dos relatórios de inspetores nos leva a supor que a razão do longo tempo utilizado para a conclusão do curso primário e para a retenção no 1º ano está relacionada ao fato de os alunos com 7 ou 8 anos chegarem ao Grupo sem as habilidades relacionadas à alfabetização e por isso repetem mais vezes o 1º ano do ensino primário. Ao contrário, os alunos mais velhos, que, talvez, passaram por uma outra escola ou foram alfabetizados em casa, e por isso já chegaram ao Grupo com algum domínio das habilidades necessárias no 1º ano, têm uma menor retenção no 1º ano primário.

Além disso, visto que a disciplina era algo tão valorizado e expresso em toda a documentação analisada, é possível inferir que mais do que apresentava determinados conhecimentos, aqueles alunos que já freqüentavam outras escolas haviam interiorizado certas normas de comportamento que, como afirma LAHIRE (1997), “*estão na base da socialização escolar*” (p. 55) e, por isso, em maior conformidade com o esperado pela escola, como, por exemplo, possuindo o que LAHIRE (1997) chama de *autodisciplina corporal*, ou seja, disciplinar o próprio corpo (ter uma postura adequada, ficar em silêncio) e também uma *autodisciplina mental*, ou seja, conseguir realizar um exercício sozinho, ler silenciosamente. Estas atitudes eram “*ancoradas nos métodos intuitivos, de uma maior presença dos alunos na condução de sua*

própria aprendizagem”. (FARIA FILHO, 2007, p.198) e eram valorizadas pelas professoras e pela direção do grupo.

Essa discussão trazida por LAHIRE (1997) é muito interessante, na medida em que se por um lado espera-se do aluno uma certa autonomia, por outro há uma dependência em relação “aos saberes, às instruções, às regras objetivadas, das quais é preciso apropriar-se” (p. 64) e essa apropriação não é dada a priori, ela é construída durante o processo de escolarização. Será que os alunos, ao entrarem no Grupo Escolar Paula Rocha, já traziam consigo suas próprias “*leis (auto) escolares (nomos) enquanto maneira de se comportar e de pensar*” (LAHIRE, 1997, p. 64)? Será que, em muitos casos, não havia contradição entre o que o Grupo e suas normas exigiam e o que o aluno já levava interiorizado, antes de entrar no Grupo e por isso muitas vezes havia uma negação da forma escolar de aprendizagem? Sem dúvida, aí está uma das explicações de alunos mais velhos repetirem menos o 1º ano primário, pois já haviam incorporado certas regras escolares tanto no plano disciplinar quanto intelectual.

Enfim, o longo tempo para concluir o primário e a grande retenção no primeiro ano primário, no Grupo Escolar abordado nesta pesquisa, estão muito relacionados com a idade das crianças. Além disso, é possível perceber que o 1º ano era considerado o ano que mais exigia atenção das professoras e da direção do grupo. Em um relatório de dezembro de 1907, o inspetor escolar Arthur Queiroga afirmava que o primeiro ano era “*a pedra de toque para avaliarmos os efeitos da reforma*” (MINAS GERAIS, 1907b). E em outros documentos diversos, encontramos referências à importância dada ao 1º ano.

Agora passamos a abordar mais detalhadamente as práticas escolares do Grupo, no contexto da Reforma e em torno da divisão dos anos escolares do Grupo, e a importância dada ao 1º ano, principalmente, no que diz respeito à criação de dois primeiros anos, ou seja, o desdobramento do 1º ano em 1º ano do 1º semestre ou atrasado e 1º ano do 2º semestre ou adiantado.

2.3 O Grupo Escolar Paula Rocha e suas práticas escolares no contexto da Reforma

No primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar Paula Rocha, havia 340 alunos matriculados. Em algumas classes, como a do 1º ano feminino, a matrícula era de 61 crianças. É interessante observar que esse número de matrícula por classe era alvo de críticas nas escolas isoladas e que havia uma crença por parte dos inspetores de ensino de que esse problema seria superado com a criação dos Grupos Escolares. Porém, durante todo o período analisado neste trabalho, a quantidade de alunos por classe era criticada pelos diretores do Grupo e pelos inspetores.

Além disso, o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais, aprovado em 03 de janeiro de 1907, Decreto nº 1969, no que diz respeito ao Prédio Escolar, prevê salas de aula que tenham capacidade para 50 alunos, e o que se encontra nos relatórios de diretores e inspetores, durante todo o período analisado, é que em muitas classes havia 70 alunos, 20 crianças a mais do que o desejável. As salas de aula também não atendiam aos preceitos higiênicos do período, ou seja, eram mal ventiladas e iluminadas, o que era alvo de reclamações constantes à Secretaria do Interior.

No primeiro ano de funcionamento do Grupo, os (as) professores (as) demonstravam um grande esforço em cumprir as determinações legais, o programa de ensino, os horários estabelecidos e isso é muito enfatizado pelos inspetores técnicos escolares. Segundo Arthur Queiroga, no seu relatório de inspeção, enviado ao Secretário do Interior, em dezembro de 1907, argüiu os alunos e professores sobre todas as matérias do programa. Além desse relatório, em 1914, escreve a diretora:

Os trabalhos desta temporada escolar do estabelecimento mais uma vez collocou em realce a sabia reforma vigente do ensino primário do Estado. A efficacia da instrucção integral, ministrada gradativa, simultânea e intuitivamente, é com vantagem evidenciada por esta casa de educação, onde a transmissão do ensino se faz sem outro escopo que a instrucção pela instrucção, Dahi a efficacia dos

conhecimentos adquiridos pela infância, de sobejo conhecidos pelo Estado e pelos chefes de família sabarenses. (MINAS GERAIS, 1914c)

A organização das classes, logo após a inauguração do Grupo, ocorreu da seguinte maneira: havia 4 classes do 1º ano, 2 classes do 2º ano e 2 classes do 3º ano; não havia o 4º ano primário. O 1º ano primário era bipartido, resultando daí a existência de 4 classes, cada uma com um professor. Ou seja, a divisão do 1º ano primário em 1907 se dava do seguinte modo: 1º semestre do 1º ano, classe feminina; 2º semestre do 1º ano, classe feminina; 1º semestre do 1º ano, classe masculina e 2º semestre do 1º ano, classe masculina.

Estas denominações encontradas nos relatórios dos (as) diretores (as) e inspetores do Grupo: 1º ano do 1º semestre e 1º ano do 2º semestre, também são encontradas no Programa de Ensino, porém não para definir um nível de escolarização, como no caso do Grupo, e sim para definir o conteúdo a ser ensinado nos dois semestres do ano. Mesmo assim, pode-se inferir que a Reforma e o Programa de ensino configuravam a denominação para o desdobramento do 1º ano primário do grupo.

A divisão dos alunos no 1º ano estava relacionada com o nível de aprendizagem do aluno e também com a idade da criança. A preocupação em dividir os alunos por esses critérios é mais forte até mesmo do que em dividi-los por sexo (divisão comum no período). No Grupo Escolar Paula Rocha, por todo o período analisado, encontramos classes mistas, ou seja, com meninos e meninas, e isso não se dava pelo fato de não haver número de alunos suficiente para abrir uma classe – fato que era previsto na legislação – e sim porque a preocupação maior era dividir as crianças por nível de aprendizagem, passando, dessa forma, por cima do critério da divisão por sexo.

O relatório do inspetor Arthur Queiroga, referente aos trabalhos escolares do ano de 1913, nos traz informações relevantes para conhecermos as práticas escolares do grupo em questão, no que concerne à organização das classes. Segundo o inspetor, neste ano, havia 8 classes no Grupo Escolar Paula Rocha, a saber: 4 do 1º ano, 1 do 2º, 2 do 3º e 1 do 4º. Interessamos, aqui, por motivos já explicitados ao longo do trabalho, focar o 1º ano primário.

Das 4 classes de 1º ano primário, havia um 1º ano misto, que, segundo o inspetor, era *“quase a escola maternal do grupo Paula Rocha, com alumnos os menores da terra, sob a*

direcção competentissima e delicada da eximia professora – D. Rita Cassiana Martins Pereira” (MINAS GERAIS, 1913d). A matrícula nesta classe era de 64 alunos e havia poucos alunos novatos e muitos repetentes¹⁷. Por este motivo, a professora acreditava que 1/3 dos alunos freqüentes passariam para o 2º ano primário.

Havia, também, um 1º ano feminino, da professora D. Maria José de Azeredo Coutinho, com a matrícula de 41 alunos. Essa turma era de repetentes, dessa forma, segundo o inspetor, todas as alunas eram candidatas à promoção para o 2º ano primário, porém a professora esperava passar apenas 1/3 ou 1/2 da turma.

A terceira turma de 1º ano era do sexo masculino, de responsabilidade também de Maria José de Azeredo Coutinho. Essa turma, que, inicialmente, era mista (juntamente com a turma anteriormente citada), foi dividida e ficou sob a regência da professora Natalina de Lima, com a matrícula de 28 alunos. Também era uma classe de repetentes e, por isso, a professora acreditava que 2/3 ou 1/2 poderia se “salvar”¹⁸ e ir para o 2º ano.

Por fim, a classe do 1º ano do sexo feminino era regida pela diretora do grupo – D. Maria José dos Santos Cintra – com a matrícula de 69 alunos. Por se tratar de um agrupamento de “pequeninas, a quem cabe o ensino leve, a educação preliminar para os efeitos da adaptação à escola”, a professora/ diretora não julgava “dever submeter a exames os seus pequenos”. (MINAS GERAIS, 1913d).

Chama a atenção neste relatório o fato de os alunos repetentes terem mais chance de se “salvarem” do que os outros alunos. Além disso, chama também a atenção o fato de os alunos mais jovens (que eram denominados de pequenos) não serem submetidos a exames. Não encontramos na legislação vigente no período nenhuma consideração acerca desse assunto. O que encontramos a respeito dos exames nas prescrições legais foi o seguinte: apenas os alunos que não tivessem conseguido uma média anual maior que 5 não seriam submetidos a exames.

Não havia nenhuma consideração, na legislação, sobre os alunos mais jovens não serem submetidos a exames. Dessa forma, podemos considerar que esse fato foi uma prática escolar singular, adotada pelo grupo, o que mostra que o cotidiano da escola faz surgirem práticas

¹⁷ É a primeira vez que aparece este termo – “repetentes” – na documentação.

¹⁸ Expressão encontrada no relatório.

escolares não previstas na legislação. Mesmo com a preocupação demonstrada pela direção em seguir as prescrições legais, ela não deixa de buscar soluções, mesmo que diferentes das previstas legalmente para solucionar questões do cotidiano escolar.

Este fato nos leva a considerar que o termo “repetente” se referia a duas possibilidades: o aluno não ter conseguido média satisfatória – durante o ano ou no exame final – e por isso repetiu o ano, e também aquelas crianças que nem foram submetidas a exames por serem consideradas “pequeninas” e, por isso, deveriam fazer o 1º ano, pelo menos, duas vezes.

Essa era a organização das classes do 1º ano primário. Durante todo o período aludido neste trabalho: 1907- 1916, havia no Grupo Escolar Paula Rocha pelo menos 4 classes de 1º ano. Essa organização das classes nos mostra que as práticas escolares nem sempre eram configuradas pelas determinações legais. A legislação vigente no período não determinava que a organização das classes dos grupos escolares fosse da forma como era no grupo em questão. As necessidades cotidianas, percebidas pelos sujeitos envolvidos com a rotina escolar, fazem surgir práticas, muitas vezes, não prescritas legalmente.

Essa maneira de organizar as classes foi um modo particular do Grupo Escolar Paula Rocha, assim como ocorreu em São José dos Pinhais, no Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro, em 1912 (RODRIGUES, 2007), com a criação do quinto ano. Isso evidencia o caráter criativo do sistema escolar, como bem nos alertou CHERVEL (1990). Por mais que haja uma prescrição legal, que deve ser cumprida (e que muitas vezes é), há uma distância entre o que está presente na lei e o que realmente ocorre no cotidiano da escola.

Uma outra situação que ocorre no Grupo em 1914 e que nos chama a atenção, pelo mesmo motivo acima citado, diz respeito à diretora. Até este ano, Maria José dos Santos Cintra, diretora do grupo, tinha uma classe em sua responsabilidade. Isso era uma determinação legal, desde o Regulamento da Reforma João Pinheiro, no que se refere à parte sobre o ensino primário, e se manteve até 1914. Porém, neste ano, a diretora se desobriga da regência de classes, substituindo-se por uma das adjuntas, sem a autorização da Secretaria do Interior. Porém isso não me parece ter sido percebido pela Secretaria como um desacato, pois em nenhum outro relatório há sequer um comentário a esse respeito e, a partir deste ano, a diretora nunca mais regeu classe alguma.

É preciso ressaltar também que a regência de classe pela diretora era vista como um problema, pois dificultava as suas outras atividades: “*proceder a matrícula dos alunos, fiscalizar*

o ensino e a disciplina do grupo, organizar folha de pagamento, lavrar termos de posse dos nomeados” (cf. MOURÃO, 1962, p. 161), entre outras funções. Talvez seja essa a razão de a Secretaria do Interior não ter se manifestado contrariamente à atitude da diretora. Além disso, tem o fato de o inspetor escolar Arthur Queiroga – funcionário do Governo – em seu relatório, discursar a favor da atitude da diretora, afirmando que esta facilitou a ação fiscalizadora do estabelecimento e das classes das professoras.

As denominações – 1º ano do 1º semestre e 2º ano do 2º semestre – foram utilizadas até 1912. A partir de 1913, encontramos nos relatórios as expressões 1º ano atrasado e 1º ano adiantado. Porém é uma mudança apenas no nome e não no perfil de aluno que havia em cada classe.

Ao nos depararmos com essas denominações, logo começamos a questionar o que elas significavam. Passamos a indagar se elas caracterizavam atraso ou adiantamento escolar. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a importância de buscar o maior número de fontes para tentar explicar as práticas escolares de um determinado Grupo, mesmo que estas sejam muito mais “*práticas de prescrição de práticas*” (FARIA FILHO, 2007, p. 207), já que foram essas as fontes a que tivemos acesso. Conhecer as práticas escolares nos permitiu aproximar da cultura escolar do Grupo. Dessa maneira, o cruzamento entre os relatórios de inspetores e de diretores, entre as atas de exames e os livros de matrículas nos possibilitou aproximar do cotidiano escolar do Grupo.

A análise dessas fontes e o diálogo com os estudos sobre cultura escolar e práticas escolares, citados no início do trabalho, possibilitaram-nos um olhar mais atento e cuidadoso sobre essa questão do 1º ano atrasado e 1º ano adiantado. Como sinalizamos anteriormente, há uma mudança na denominação, porém a divisão do 1º ano primário continua a ter dois sentidos. Um primeiro diz respeito à não promoção do aluno para o ano subsequente, ou seja, foram submetidos a exames e não foram promovidos, ou então, nem chegaram a fazer o exame porque não obtiveram média anual.

A outra divisão diz respeito à idade. As crianças pequenas eram reunidas em uma mesma classe e sequer eram submetidas a exames, no final do ano. Nesse sentido, não há um caráter de reprovação, isto é, de repetir o conteúdo dado, pelo fato de não ter conseguido assimilá-lo. Essa questão da idade perpassa todo o período analisado como um problema.

Segundo o inspetor escolar Artur Queiroga, a idade para se entrar no Grupo Escolar deveria ser revista, como podemos observar com o trecho abaixo, retirado do relatório de inspeção, de setembro de 1914:

Vim a propósito representar à Secretaria no sentido de entrar, ou poder a directoria entrar no caso da apreciação da idade do matriculando, visto como, sem esta faculdade, os paes empurram os seus menores para a aula, creando para a docente a obrigação de ser ama em vez de educadora, com prejuízo de sua missão principal. (MINAS GERAIS, 1914a)

O trecho nos traz um importante dado sobre a questão da idade. Na verdade, há uma contradição entre o que está escrito pelo inspetor e o que há registrado nos livros de matrículas. O inspetor afirma, neste relatório, que muitas crianças sequer pareciam ter idade escolar para freqüentarem o Grupo. Dessa forma, podemos refletir sobre duas possibilidades. A primeira delas é que esta queixa pode ser percebida como uma crítica à legislação, que prevê a entrada de crianças com 7 anos nos Grupos Escolares, e o inspetor julga a idade baixa, por causar prejuízo à disciplina do Grupo. A outra possibilidade diz respeito à própria escrituração do Grupo, pois neste ano o Grupo passa a ter problemas com a freqüência e com a matrícula, então, podemos nos questionar até que ponto a idade das crianças com 7 anos é de fato real.

Além disso, chama a atenção a relação entre a família e a escola. Isso passa a ser contraditório, na medida em que, nos outros relatórios, a diretora e o inspetor queixam-se da matrícula e da freqüência no Grupo e colocam a responsabilidade nos pais, que, segundo eles, não se importavam com a educação de seus filhos e já nesse trecho, a queixa está relacionada ao fato de os pais enviarem seus filhos para o Grupo.

De toda maneira, vale destacar que o que aconteceu no Grupo Escolar Paula Rocha, no que se refere ao 1º ano primário, no período compreendido neste trabalho, foi um desdobramento, ou seja, como havia um grande número de crianças matriculadas neste ano do ensino, a diretora do grupo dividiu (desdobrou) duas classes em quatro, e o critério para essa divisão foram esses acima citados (idade, nível de aprendizagem e, quando possível, sexo).

Na ata de exame do Grupo Escolar Paula Rocha, de 1913, um trecho se revelou esclarecedor, no que diz respeito ao 1º ano primário e que reforça as afirmações feitas acima. Logo após a escrita dos resultados dos exames do 1º ano primário, há a seguinte consideração:

Os demais alumnos deste ano em numero de 135 revelaram grande aproveitamento conforme se vê das declarações exaradas pelas bancas examinadoras nas respectivas listas de chamada. Como, porem, no seu entender, o primeiro anno constiue a pedra angular de todo o ensino, foram as citadas bancas de parecer **que devem estes continuar no mesmo primeiro anno, afim de integralizarem as materias nelle consignadas.** (grifo nosso)

O trecho acima nos indica que uma primeira retenção no 1º ano primário não tem característica de “incapacidade” ou “incompetência” do aluno. A retenção está muito mais relacionada com as práticas escolares do Grupo, na tentativa de conseguir cumprir o conteúdo previsto pelo programa, que, a todo o momento, ao analisar a documentação, parece não ser possível de ser integralizado em apenas um ano. Dessa forma, a solução encontrada pelas professoras e diretora do Grupo foi a criação de um 5º ano escolar, ou melhor, de mais um 1º ano e por isso as denominações: 1º ano atrasado e 1º ano adiantado.

A divisão das classes do 1º ano primário e a quantidade de alunos neste ano escolar levaram-nos a refletir acerca do que pode ser considerado como uma trajetória escolar de sucesso ou uma trajetória escolar de fracasso. Pois, como bem explicou LAHIRE (1997) e CHARLOT (2000), não é possível afirmar que um aluno esteja em situação de fracasso escolar, se a maioria está na mesma situação. Ou seja, não podemos considerar, no período compreendido neste trabalho, 1907- 1916, que duas “não promoções” para o ano seguinte do ensino primário seja uma situação de fracasso escolar no período abordado. O que se vê no Grupo Escolar Paula Rocha são muitos alunos, como nos mostraram as tabelas do capítulo e as do anexo do trabalho, repetindo o primeiro ano primário por duas ou mais vezes, trajetórias estas que não podem ser consideradas de fracasso escolar do aluno.

O que aconteceu foi a criação de mais um ano do curso primário, no Grupo Escolar Paula Rocha. Ou seja, o primário não se dava em quatro anos, como previsto na legislação, e,

sim, em cinco anos. A trajetória escolar de uma criança que nunca tinha freqüentado uma escola anteriormente, nem havia sido alfabetizada em casa, e entrava no Grupo seria no mínimo de 5 anos, isto é: ela passaria pelo 1º ano atrasado (ou do 1º semestre), 1º ano adiantado (ou do 2º semestre), 2º ano, 3º ano e 4º ano. O que percebemos foi que o conteúdo presente no Programa de Ensino do 1º ano primário não era possível de ser contemplado, durante um ano apenas.

Dessa forma, não é possível caracterizar uma retenção no 1º ano como reprovação, ou seja, como se a criança não tivesse aprendido o conteúdo. Vale destacar que, enquanto um aluno não aprendesse tudo o que era esperado dele no 1º ano, ele não ia para o 2º ano primário. Somente a partir da segunda retenção no 1º ano primário que passa a ter caráter de reprovação, ou seja, o aluno não “deu conta” do conteúdo, não conseguiu média suficiente para ser promovido.

Porém, ainda assim, não podemos caracterizar uma trajetória de sucesso ou de fracasso, no início do século XX, se a maioria dos alunos repete mais de duas vezes algum ano no primário, principalmente o 1º ano, como nos mostra a tabela anexada, no final do trabalho. Já no que se refere a trajetórias de sucesso, acreditamos, diante do que LAHIRE (1997) e CHARLOT (2000) nos indicam em seus trabalhos, que podemos considerar que os 45 alunos dos 228 alunos acompanhados, neste trabalho, caracterizam uma trajetória escolar bem sucedida. E se restringirmos ainda mais para os 6 alunos que concluíram o primário em 5 anos, não há dúvida de que esses 6 tiveram uma trajetória escolar de sucesso, visto que é um pequeno grupo. E se levarmos em consideração que era uma prática escolar do Grupo Escolar Paula Rocha o fato de o primário ser feito no mínimo em 5 anos, temos 6 alunos que fizeram o primário sem nenhuma reprovação.

2.4 Os exames finais do Grupo Escolar Paula Rocha

Em uma das pesquisas realizadas nos arquivos do Grupo Escolar Paula Rocha, encontramos um Livro com 99 folhas, todas rubricadas pelo inspetor escolar municipal, Antonio Infante Vieira, em que foram lançados os termos de visita e as atas de instalação e de exames do Grupo Escolar, a partir de 1910. Antes dessa data, não encontramos nenhuma ata de exame do Grupo e duas razões podem explicar este fato.

A primeira pode estar relacionada com o fato de não termos localizado as outras atas, mesmo tendo sido realizado um longo trabalho de busca de fontes, como relatado no início do

trabalho. A outra possibilidade é não ter acontecido nenhum exame final até este período, afinal, como já relatamos, em 1907, não havia nenhum aluno no 4º ano primário. E pela análise dos livros de matrículas, em 1908 e 1909, havia poucos alunos no 4º ano e uma possibilidade é que esses alunos não tenham conseguido média anual para se submeter a exame final, ou tenham saído do Grupo antes do término do ano escolar. Contudo, vale ressaltar que essa é uma possibilidade, não é possível afirmar que isso de fato aconteceu. Dessa forma, o que trazemos aqui são considerações a partir de 1910.

Os exames do Grupo Escolar Paula Rocha eram públicos e aconteciam como previstos na legislação. Eram realizados por uma banca examinadora e a fiscalização das provas era de responsabilidade do inspetor (ou de seu delegado) e do (a) diretor (a) do Grupo. Ao final do exame, uma ata era lavrada, em livro destinado a essa função, em que constavam todas as ocorrências e os resultados dos exames. A ata era assinada por todos os membros das comissões examinadoras.

Os exames finais aconteciam no final do ano, entre novembro e dezembro, e eram realizados, em média, por 5 dias. As bancas examinadoras eram compostas sempre pela diretora do Grupo, a Dona Maria José dos Santos Cintra, um inspetor escolar, que, na maioria das bancas, foi o Inspetor Antonio Infante Vieira, as professoras das cadeiras em que os alunos seriam examinados. Além destes, eram compostas por alguns sujeitos da cidade de Sabará, como o farmacêutico Genésio da Silva. A presença de um sujeito da cidade de Sabará se devia ao fato de legitimar o concurso; vale destacar que não era qualquer sujeito que fazia parte da banca examinadora e, sim, um sujeito conhecido na cidade e que detinha as habilidades da leitura e da escrita. Os exames poderiam ser acompanhados pela população da cidade.

Os exames eram de suficiência e finais. Os exames de suficiência eram destinados aos alunos do 1º ao 3º ano e os exames finais, aos alunos do 4º ano. Somente os alunos que obtivessem média anual superior a 5 eram submetidos a exames finais; os outros repetiam o ano. Os resultados dos exames eram dados da seguinte maneira: aprovados com distinção, aprovados plenamente, aprovados simplesmente e não preparados. A partir de 1911, o termo “não preparado” é substituído pelo termo “reprovado”.

Ao iniciar os exames, na presença do inspetor e da diretora, o presidente de cada banca mandava a professora de cada classe fazer a chamada de seus alunos, verificando a presença de cada classe. Logo após a realização da chamada, davam início aos exames.

No 1º ano primário, os exames eram orais e versavam sobre cada matéria do programa, exibindo cada aluno examinado individualmente seus conhecimentos sobre um determinado assunto à escolha das comissões examinadoras. Logo após as “*provas práticas*”, as comissões examinadoras procediam o julgamento dos exames, mantendo ou modificando a média anual de aproveitamento, assim como previsto na legislação. Os exames do 2º ano primário se davam da mesma maneira do 1º ano.

Já os exames do 3º e 4º anos do ensino ocorriam de outra forma: eram colocados em uma urna alguns pontos das disciplinas do programa para os alunos, e um dos pontos era sorteado e as provas escritas eram realizadas sobre o ponto sorteado, sob a fiscalização dos examinadores. A cada dia era realizada uma prova escrita: Língua Pátria, Aritmética, Geografia e História do Brasil. Terminadas todas as provas escritas, dava-se começo aos exames orais e aos exames práticos que as comissões julgassem necessários, sendo realizados individualmente. O próprio aluno sorteava um ponto do programa sobre o qual deveria discorrer. Ao final, os alunos eram julgados, podendo modificar a nota anual de aproveitamento.

É interessante essa mudança da média anual de aproveitamento. Durante o ano, quem dava as notas de aproveitamento (ou aplicação) e as notas por procedimento (disciplina) era a professora regente da classe. E no que se refere à nota de aproveitamento, esta podia ser mudada pelos examinadores, nos exames de final de ano. E embora a professora fizesse parte desta banca, esta é uma maneira de verificar e controlar o trabalho da professora. Essa atitude de mudar a média anual do aluno, no exame final, pode ser vista como uma estratégia do governo de controlar o trabalho do professor (a). Somente após o julgamento dos exames orais e escritos, o resultado das médias de aproveitamento era publicado. A publicação se dava por ano de ensino; primeiro vinham os nomes dos alunos aprovados com distinção, depois os aprovados plenamente, depois os aprovados simplesmente e por fim, os não aprovados. Os nomes destes últimos não apareciam.

Ao final da ata de exames, havia um resumo dos exames finais contendo as seguintes informações: número de alunos que compareceram ao exame; número de alunos que deixaram de comparecer; número de alunos aprovados com distinção; número de alunos aprovados plenamente, número de alunos aprovados simplesmente, número de alunos considerados não preparados. Em todos os anos, muitos alunos deixavam de comparecer aos exames, alunos estes que conseguiram média anual suficiente para se submeter a exame final.

Em alguns anos, antes da ata de exame ser escrita, havia o termo de promoção, em que eram publicadas as listas de promoções de alunos para o ano imediatamente superior do ensino, com suas respectivas notas. Além disso, há também, em alguns casos, as atas de distribuição de prêmios e diplomas aos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha.

Geralmente, a distribuição de prêmios e diplomas ocorria no primeiro semestre do ano, estando presentes alguns inspetores, no caso: Antonio Infante Vieira e Artur Queiroga, “*peessoas gradadas da cidade*”¹⁹, o padre, jornalistas, representantes da Secretaria do Interior, a diretora, professores, alunos do grupo. Tratava-se de uma sessão solene, que ocorria no Salão Nobre do Grupo Escolar, em que o inspetor assumia a presidência da mesa, expunha os fins da sessão solene e procedia à entrega dos diplomas aos alunos. Em seguida, a palavra era dada ao paraninfo dos diplomados, que fazia um discurso alusivo ao ato. Após a fala do paraninfo, falavam a diretora do grupo, o (a) orador (a) da turma e algumas “*peessoas gradadas*” da cidade, como o padre, que geralmente era o orador oficial.

Após os discursos, alguns alunos faziam ouvir alguns recitativos, como: “A morte de Mimi”, “A festa da caridade”, “O prêmio da caridade”, “O sonho de Cabral”. E ao fim, procedia à entrega dos prêmios aos alunos. Os resultados eram divulgados nos jornais da cidade e a premiação era dada aos considerados “melhores” alunos, ou seja, aqueles que obtiveram melhores notas.

É possível perceber, com a descrição realizada acima acerca da entrega de diplomas e de prêmios aos alunos, que estes são momentos especiais da vida escolar, que davam à escola uma maior visibilidade e legitimidade social. Como bem nos indicou SOUZA (1998), os exames públicos, as solenidades de entrega de diplomas e prêmios podem ser vistos como práticas de legitimidade da escola republicana. Os prêmios podem ser percebidos como uma maneira de estimular os alunos e de discipliná-los. A distribuição dos prêmios ao final do ano era uma maneira de coroar os alunos “brilhantes” e de incentivá-los a continuar “brilhando”, além de estimular os outros alunos a segui-los como exemplo. Ao estabelecer a premiação, o Estado valorizava a o mérito individual. Essa prática ressaltava:

a força simbólica de uma cultura escolar que se estava construindo com base na homogeneização e, contraditoriamente, na individualização. É sabido que a

¹⁹ Expressão encontrada nos documentos analisados.

República não instaurou no Brasil uma sociedade democrática e a cidadania de fato. Ao contrário, o liberalismo adquiriu no Brasil um caráter de consagração das desigualdades (Carvalho, 1987; Adorno, 1988). Dessa forma, numa sociedade marcada por forte estrutura hierárquica e por grandes desigualdades sociais, explica-se por que a ideologia liberal do mérito tenha sido tão valorizada. (SOUZA, 1998, p. 247).

Para se ter idéia da grande projeção dos atos e festejos de entrega de diplomas e prêmios aos alunos, logo após as sessões solenes de entrega de certificados aos alunos, à noite, havia representações teatrais infantis no teatro da cidade, com os alunos do Grupo Escolar apresentando hinos cantados e peças teatrais. O dinheiro arrecadado era destinado à Caixa Escolar do Grupo. Em um documento encontrado no Arquivo Público Mineiro, referente à entrega de certificados aos alunos diplomados em 1916, é possível perceber a visibilidade social do ato de entrega de diplomas.

O evento teria cinco partes. A primeira parte teria início às 13:00 horas de um domingo, em que ocorreria, no edifício do Grupo Escolar, a sessão solene para a entrega de diplomas aos alunos que concluíram o curso. Após a entrega dos diplomas, aconteceria a segunda parte do evento: um espetáculo no teatro da cidade, que teria início às 19:00 horas, com um hino em homenagem à cidade de Sabará, cantado pelas crianças do Grupo. Logo após a apresentação do hino, teria início a apresentação de uma peça teatral, com o título “O Anjo dos pobres”. Na terceira parte, seria apresentado, pelos alunos, “Canções e recitativos”. Depois, haveria a apresentação de uma comédia pelos alunos e professoras - quarta parte, com o título: “Abaixo a palmatória”. E por fim, na quinta e última parte, teria um bailado realizado pelos alunos do Grupo, com a presença da orquestra da cidade “Santa Cecília”.

Através deste documento, é possível perceber que os exames e a entrega de diplomas e premiações era uma maneira de dar visibilidade e legitimidade ao Grupo Escolar Paula Rocha, que há pouco havia sido inaugurado. Além disso, na cidade de Sabará, toda essa formalidade dos exames dá um sentido homogêneo à maneira de avaliar. Os alunos eram submetidos às mesmas normas e aos mesmos exames, ou seja, eles eram examinados da mesma maneira. Dessa forma, o aluno e sua família passam a ser considerados os responsáveis pela sua trajetória escolar. Já que o exame era igual para todos e alguns alunos são promovidos e outros não, isso é sinal de competência ou de incompetência do próprio aluno.

Com a criação do Grupo Escola Paula Rocha , em 1907, houve o estabelecimento do que SOUZA (1998) chamou de “*cultura da seleção*”. Esta foi legitimada por vários fatores, e constatamos no Grupo Escolar em questão que o principal fator que provocou esse fenômeno foi a “não promoção” dos alunos para o ano seguinte e, conseqüentemente, a classificação deles. Dessa forma, é possível afirmar que os grupos escolares, tão desejados pelos republicanos, tiveram a marca de uma profunda contradição, pois “*a escola republicana, cujo processo civilizador visava atingir o conjunto da sociedade, expôs prontamente seu caráter excludente e seletivo*” (p.253).

Porém, precisamos lembrar que, se a maioria dos alunos era reprovada por mais de duas vezes no curso primário, se os índices de desistência escolar são altos, se poucos são os alunos que conseguem concluir o primário, não é possível, como bem nos alerta LAHIRE (1997), considerar como “fracasso” escolar esses casos.

Além de o aluno e de sua família serem responsabilizados pela sua trajetória escolar, a responsabilidade da promoção e da não promoção dos alunos também passa a ser da professora. Isso porque, com a criação dos Grupos Escolares, pelo menos no discurso, não faltaria mais material, o método de ensino seria adequado. Dessa forma, bastaria à professora seguir o programa de ensino, utilizar o método indicado, seguir o horário e manter a disciplina da classe para que seus alunos obtivessem média anual e nos exames para serem aprovados para o ano subsequente.

O trabalho da professora, durante o período analisado, é a todo tempo examinado, não só pela diretora do Grupo, mas também pelos inspetores de ensino. Tanto que um dos problemas queixados à Secretaria do Interior, enquanto a diretora assumiu uma classe, era que ela não conseguiria fiscalizar o trabalho das professoras. Dessa forma, dedicamos o capítulo 3 àquelas que ensinavam nas salas de aula do Grupo Escolar Paula Rocha.

CAPÍTULO 3:

As professoras do Grupo Escolar Paula Rocha no contexto da Reforma João Pinheiro



3.1. O corpo docente do Grupo Escolar Paula Rocha

Ainda que não seja foco do trabalho destacar as professoras primárias do Grupo Escolar Paula Rocha, seria impossível falar das trajetórias dos alunos do Grupo, sem falar das professoras. Dessa maneira, neste capítulo, analisamos as professoras primárias no contexto da Reforma João Pinheiro. Consideramos relevante caracterizar o perfil da professora primária no período aludido, de maneira geral. E, mais especificamente, no grupo escolar em questão.

Dessa forma, inicialmente, dedicamos uma parte deste capítulo com o intuito de caracterizar o perfil de quem ensinava nas salas de aula do Grupo Escolar Paula Rocha, na primeira década após a Reforma João Pinheiro, utilizando como fontes principais: os relatórios de direção e inspeção, as atas de exames de alunos do grupo e a legislação vigente. Outras fontes também foram utilizadas: os termos de posse do Grupo Escolar Paula Rocha e as atas de exames profissionais da Escola Normal de Sabará.

A justificativa principal de dedicar um capítulo às professoras primárias do grupo baseia-se no fato de que a Reforma, para ser realizada, dependia, em boa medida, da possibilidade e capacidade das professoras cumprirem as determinações legais: o programa de ensino, os horários, os métodos. Sem dúvida, os sujeitos principais que deveriam ser atingidos com a Reforma eram os professores. Além disso, chama a atenção o longo período de atuação das professoras no interior da mesma instituição. Muitas alunas que estudaram no Grupo se tornaram professoras, como iremos mostrar ao longo do capítulo.

Além disso, visto que o objetivo deste trabalho é tentar compreender as práticas escolares do Grupo Escolar da cidade de Sabará, é necessário acompanhar as professoras, pois através delas é que há a possibilidade de visualizar e tentar compreender as práticas escolares do Grupo analisado, no contexto da Reforma, já que a sua prática profissional cotidiana é analisada e relatada tanto pelos inspetores – Arthur Queiroga, Antonio Raymundo da Paixão e Antonio Infante Vieira – quanto pela diretora do grupo, Maria José dos Santos Cintra, em seus relatórios enviados à Secretaria do Interior. Às professoras primárias foi reservado um importante papel na implantação da Reforma e na reformulação das práticas escolares. Sem a adesão das professoras, não seria possível que a reforma fosse efetivada, ou que alcançasse êxito. Portanto, era preciso garantir que as professoras incorporassem a Reforma. Dessa maneira, é possível compreender a

prática de controle do Estado, através da figura do inspetor e das orientações da Reforma, e a preocupação com a formação das professoras.

Pela Lei 439, de 28 de setembro de 1906, os professores primários poderiam ser efetivos, adjuntos e substitutos. Os dois primeiros deveriam ser normalistas e eram nomeados pelo Presidente do Estado. Conforme o artigo 5 do Regulamento de 1906, a efetividade adviria da antigüidade do professor combinada com as provas de merecimento, aptidão e assiduidade, julgados pela freqüência escolar e afetiva, julgados pela porcentagem de aprovação em exames finais. No caso dos professores substitutos, a nomeação ficava a cargo da inspeção, se fosse por prazo não excedente a 30 dias. Para prazo maior, a nomeação seria feita pelo Secretario do Interior.

Os professores adjuntos ou auxiliares teriam exercício nas escolas isoladas. Além desses, havia os professores técnicos, que seriam destinados às aulas profissionais anexas aos grupos escolares. No caso do Grupo Escolar Paula Rocha, não havia nenhum professor técnico durante o período analisado, motivo de críticas e queixas da direção e dos inspetores do grupo, como mostramos no capítulo anterior.

Os professores primários deveriam se dedicar exclusivamente ao magistério, sendo vedado o exercício de qualquer outra função, fosse ela remunerada ou gratuita, pois isso poderia resultar em *“prejuízo para o ensino, sob pena de perder o emprego”* (artigo 12 do Regulamento). Isso era uma novidade, visto que, nos primeiros anos da República, não era uma proibição.

As professoras teriam preferência em assumir o magistério. Os professores só poderiam lecionar em escolas masculinas. Segundo MOURÃO (1962): *“Na República, a tendência era de afastar os homens do magistério elementar, profissão muito seguida por estes no tempo do Império”* (p.142)

Segundo o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas, de 3 de janeiro de 1907, aprovado pelo decreto nº 1969, da lei 439, no que dizia respeito ao pessoal, aos professores primários eram atribuídas muitas funções. No estabelecimento de ensino, competia aos professores: executar o programa de ensino, nos horários estabelecidos; manter a disciplina nas suas aulas, zelar pelo material escolar; manter a ordem de entrada dos alunos em classe e a sua distribuição permanente; verificar a higiene e o asseio dos alunos; fiscalizar os alunos durante o recreio. Além dessas, outras funções deveriam ser assumidas pelos professores, como:

apresentar-se com pontualidade e decência no Grupo ou escola, retirando-se do estabelecimento escolar somente depois de esgotadas as horas destinadas às aulas.

Além disso, havia uma disposição quanto à regência de classe: preferencialmente, um professor deveria acompanhar a mesma turma do 1º ao 4º ano, regendo-a em todos os anos letivos. Pois assim, conforme MOURÃO (1962, p. 163) *“o professor teria a possibilidade de conhecer cada um dos seus alunos e acompanhar o seu progresso e poderia orientá-lo em suas necessidade. E isso também levaria o aluno a acostumar-se com o mestre, o que seria vantajoso para a aprendizagem”*.

Quanto à metodologia do professor, este deveria ser um fiel executor do programa, como vimos no capítulo anterior. Em maio de 1907, antes da criação do Grupo Escolar Paula Rocha, o inspetor técnico da 1ª circunscrição, José Ferreira D’Andrade, em seu relatório enviado à Secretaria do Interior, anuncia que algumas professoras das escolas isoladas – futuras professoras do grupo, que está quase a ser inaugurado – *“tem ido a Bello Horizonte visitar as escolas da capital e procuram pôr em prática, com talento e zelo, o novo programa de ensino”*. (MINAS GERAIS, 1907a)

Vale ressaltar, também, que a leitura e a escrita aparecem no Regimento Interno, nas disposições sobre trabalhos escolares, o que demonstra a preocupação em garantir a aprendizagem dessas duas habilidades. Havia uma prescrição na qual o professor deveria ler primeiramente o trecho dado nas lições de leitura e somente depois ele mandaria os alunos repetirem. No que se refere à escrita, prescrevia-se a observação dos alunos sobre as regras práticas e higiênicas, de modo a garantir a escrita vertical.

O Regimento também orientava que o professor deveria fazer sua preleção, leitura ou argüição, de pé e movimentando-se pela sala de aula, para despertar a atenção dos alunos, evitando, assim, a monotonia. Além disso, as disciplinas Língua Pátria, Moral, Ensino Cívico e Higiene poderiam ser dadas através das lições de leitura.

Dessa forma, podemos perceber a preocupação dos Reformadores em atingir os professores primários, uma tentativa de direcionar seu trabalho, controlá-lo e de criar uma uniformidade das práticas escolares. Às professoras primárias foi reservado um papel importante no processo de implementação da Reforma, uma maneira de garantir o funcionamento e o êxito das mudanças propostas. Passamos, então, a analisar o perfil das professoras primárias do Grupo

Escoar Paula Rocha e de que maneira a Reforma atingiu o perfil e as práticas profissionais dessas professoras.

Em Sabará, o corpo docente do Grupo Escolar Paula Rocha, inicialmente, constava do diretor Sr. Francisco Antunes de Siqueira e de oito professores permanentes: Rita Cassiana Martins Pereira, Maria da Conceição Moreira, Maria Ursula de Vilhena Moraes, Emilia Luiza de Lima, Francisca de Assis Gomes Baptista, Maria José de Azeredo, Maria Luiza de Menezes e o Sr. José Augusto Rocha. Com o passar dos anos, outros nomes foram acrescentados, nomes que certamente fizeram boa parte da história dessa instituição.

A quase totalidade do corpo docente do Grupo Escolar Paula Rocha foi constituída, desde a época de sua criação, por mulheres. Na inauguração do Grupo, em 1907, o corpo docente era composto por sete mulheres e dois homens, um deles o Professor Francisco Antunes de Siqueira, que era o diretor e também lecionava em uma classe. Este ficou no cargo da direção somente por alguns meses, sendo substituído, no mesmo ano, pela professora Maria José dos Santos Cintra (que fica no cargo até 1919). Em 1908, o corpo docente passa a ser composto integralmente por mulheres, quadro que só mudou em 1934, quando Edmundo Vieira assume a direção.

Este fato confirma que em Sabará, assim como em Belo Horizonte, o corpo docente era composto, em sua maioria, por mulheres, como mostra Faria Filho (1996, p.107 e 108): *“Já no período inicial do século XX, em Belo Horizonte, a escola primária era local quase que exclusivo de mulheres”*.

Dos oito professores iniciais do Grupo, quatro ficaram no Grupo apenas em 1907. Em 1908, seus nomes já não faziam parte do corpo docente. Estes eram: Maria da Conceição Moreira, Maria Ursula de Vilhena Moraes, Emilia Luiza de Lima e José Augusto Rocha. As outras professoras - Rita Cassiana Martins Pereira, Francisca de Assis Gomes Baptista, Maria José de Azeredo, Maria Luiza de Menezes – fizeram parte do corpo docente do grupo, durante todo o período analisado neste trabalho.

Vale ressaltar que todas estas professoras citadas por último eram normalistas, o que nos mostra a importância dada à formação das professoras, como iremos expor a partir de agora. Sabemos, como bem nos mostrou PERES (2000) ao citar NÓVOA (1998), que as Escolas Normais, desde o século XIX, constituíram:

O lugar central de produção e de reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas próprias à profissão docente, e elas tiveram uma ação fundamental na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum para o conjunto dos professores: suas épocas de glória (e de decadência) conduziram a um aumento (e a uma diminuição) do prestígio da condição docente (p. 208).

Assim como nos mostrou NÓVOA, no contexto português, a Escola Normal de Sabará foi uma importante instituição para a formação das professoras primárias sabarenses. A importância dada à formação, no início do século passado, está presente na Reforma João Pinheiro, e também no interior do grupo, conforme foi mostrado no início do capítulo. Para se tornar profissional efetivo, a professora necessariamente deveria ser normalista, o que se comprova com os termos de posse e com os relatórios de direção e inspeção. Além disso, as professoras substitutas do Grupo eram, em sua maioria, alunas da Escola Normal da cidade²⁰.

O Grupo Escolar Paula Rocha foi construído como Escola Anexa da Escola Normal. Isso facilitava o acesso das normalistas da cidade ao Grupo. As alunas da Escola Normal faziam seus exames de prática profissional no Grupo, estando na banca examinadora, além do inspetor, professoras efetivas do Grupo.

Os exames práticos eram realizados nas turmas do Grupo. A aluna da Escola Normal deveria assumir a regência de uma classe e demonstrar seus conhecimentos dos métodos intuitivos e preparo para dar execução ao programa oficial do ensino. Muitas alunas da Escola Normal tornaram-se professoras do Grupo, como mostramos anteriormente. Dessa forma, é possível perceber que a Escola Normal de Sabará era vista como um espaço de formação valorizado pela comunidade escolar sabarense, mais especificamente do Grupo.

Em relatório enviado à Secretaria do Interior, pelo inspetor Arthur Queiroga, em 1914, este escreve a respeito da nomeação de Malvina de Carvalho para professora adjunta do Grupo, que foi “*uma acertada medida do poder público. E foi uma nomeação oportuna, por tel-a encontrado portadora de um certificado profissional*” (MINAS GERAIS, 1914a). Esta professora se tornou efetiva em 1918, como nos mostrou os termos de posse do Grupo.

²⁰ Entre muitos casos, estão o de Rosalina Alves e Malvina de Carvalho. A primeira iniciou como professora substituta do Grupo enquanto era aluna da Escola Normal da Cidade, tornando-se adjunta em 1914 e efetiva em 1918. Já a segunda começou como adjunta em 1915, já que era recentemente formada pela Escola Normal, tornando-se efetiva em 1918.

Em um outro relatório, referente aos trabalhos escolares de 1916, a diretora do Grupo, Maria José dos Santos Cintra, escreve à Secretaria do Interior acerca do trabalho da professora Genny de Assis Pereira, que iniciou o ano escolar como substituta da professora Raymunda do Couto e, posteriormente, da professora Maria José de Azeredo Coutinho. Diz que Genny:

não tem a competência que era de presumir, por ser portadora de um diploma de normalista. Muitas gafes tem cometido esta substituta, algumas ao ministrar o ensino a seus alunos, acarretando-lhe isto grande desprestígio na classe e dando causa a indisciplina e a desordem desta. Em presença do regional Sr. Luiz Ernesto Cirqueira, não soube ella resolver um problema sobre medidas métricas. A vista de seus companheiros da comissão examinadora do terceiro anno, não soube ainda fazer uma divisão para encontrar a media de um examinando. (MINAS GERAIS, 1916c)

É possível perceber, pelo trecho acima, que se esperava de uma professora normalista um bom desempenho profissional. Além disso, a diretora afirma, no mesmo relatório, que a própria professora confessou francamente a sua incompetência, ao se recusar a assumir a classe do 4º ano, pedindo outra turma para lecionar.

A Escola Normal de Sabará tinha um caráter prático e profissional, com a finalidade de preparar as futuras professoras para o magistério, além de ser um “passaporte”, como mostramos anteriormente, para a efetivação no Grupo da cidade e para cargos mais elevados da educação. A formação na Escola Normal dava um reconhecimento profissional e social para as professoras.

Além da valorização da formação das professoras no Grupo Escolar Paula Rocha, associava-se a essa formação profissional a formação moral da professora. O discurso da moralização sobre o qual fundava-se todo o discurso da escola primária republicana: a tríplice educação moral, intelectual e física (FARIA FILHO E VAGO, 2000 e FARIA FILHO 1996), também atingiu as professoras.

A formação moral também desempenhou um papel fundamental na ação educativa. E uma professora só poderia inculcar os preceitos morais exigidos se tivesse incorporado estes valores. Assim, como a legislação previa a proibição de fumar dentro do estabelecimento de ensino, as características, como ausência de vício, gozar de boa fama, eram observadas pelos

inspetores para caracterizar o perfil das professoras, como foi possível perceber, através da análise dos relatórios.

Em 1913, o inspetor Arthur Queiroga escreve, em relação à professora Maria Luisa de Meneses, que nasceu com o Grupo, que esta “*não era talentosa*”, porém era escrupulosa e zelosa e por isso contentava os seus hierárquicos. Assim como nesse trecho do relatório, podemos perceber, em outras situações, que os predicados morais muitas vezes sobrepunham os predicados profissionais (intelectuais). É o caso do relatório da diretora do grupo, referente ao ano de 1916, em que escreve sobre o desempenho da professora Rosalina Alves Nogueira, professora adjunta, afirmando que sua “*bondade natural e dedicação ao seu mister instructivo contrabalançam a defficiencia de seu preparo pedagógico e intellectual*”. (MINAS GERAIS, 1916c)

Havia por parte dos inspetores uma busca em classificar o desempenho das professoras. Ao visitar o Grupo Escolar Paula Rocha e acompanhar o trabalho das professoras, os inspetores relatavam as atividades realizadas por elas. As visitas dos inspetores e os relatórios de inspeção enviados à Secretaria do Interior tinham um caráter avaliativo. Em alguns casos, os inspetores faziam um *Boletim Reservado*, que, segundo FARIA FILHO (1996), era um formulário produzido pela Secretaria do Interior com o intuito de servir como mecanismo de avaliação das professoras. Nestes boletins, havia informações profissionais e morais da professora.

Nos relatórios de inspeção, havia informações sobre o método utilizado pela professora, o cumprimento do programa, a capacidade da professora em manter a disciplina da classe. As competências profissionais e as qualidades pessoais eram observadas no desempenho docente do cotidiano escolar, desde a criação do Grupo, tanto pelos diretores (as) quanto pelos inspetores.

Foi possível perceber, também, por meio de toda a documentação analisada, que o perfil da boa professora, no período pesquisado, estava relacionado, entre outros aspectos, com a capacidade desta em manter a frequência dos alunos na escola, a disciplina em sala de aula; ser pontual, delicada, cumpridora de seus deveres, ou do programa de ensino; ser moralizada e gozar de boa fama, ou seja, ser escrupulosa, sem vícios e possuidora de valores que sirvam de modelo para os alunos.

A disciplina é assunto recorrente nos relatórios, aparecendo como uma meta a ser atingida ou mantida pelas professoras, tanto em sala, quanto no recreio, na saída e na entrada do

Grupo. Esta característica da professora de conseguir manter a disciplina dos alunos é sempre observada e avaliada, como podemos perceber com o trecho do relatório do inspetor, Arthur Queiroga, de 1913. Este inspetor escreve, em relação à jovem professora Natalina de Lima, que regia o 1º ano feminino, sob as vistas da catedrática Maria José de Azeredo Coutinho, que a primeira professora “*melhorou o espírito e a capacidade disciplinadora*” (MINAS GERAIS, 1913b) e conta que esta mesma professora lhe disse: “*Espero que o Sr. ache melhor a minha disciplina*”. E sobre a professora Maria Luisa Martins Pereira, que neste ano regia o 3º ano feminino, o inspetor emitiu a seguinte opinião: “*De intelligencia, viva, de exposição clara, saturada de orgulho pela sua nobre missão, mas com o senão de disciplinadora débil. Não achei atitude nem disciplina nas suas meninas. E é pena*”. (MINAS GERAIS, 1913b)

Em outro relatório do inspetor Arthur Queiroga, de 1914, este afirma que a professora Maria Ida Alvarenga Lessa era a que havia dado, nesse ano, menor resultado escolar. E ao analisar esse relatório, foi possível constatar que esse resultado escolar desfavorável de seus alunos não está na capacidade de ensinar da professora, pois o inspetor afirma que ela é inteligente, que mostrava preparo e interesse pelo cargo, pelo trabalho e pela busca de bons resultados. A responsabilidade pelo baixo resultado escolar estava na disciplina. Segundo o inspetor, Maria Ida de Alvarenga Lessa lutava com dificuldades para manter a disciplina da classe e isso se devia ao fato de as crianças serem muito pequenas e algumas, para ele, não pareciam sequer ter idade escolar, problema este já relatado no capítulo anterior. Dessa maneira, percebemos que o inspetor, mesmo criticando o resultado escolar dos alunos dessa professora, ele a defende na medida em que coloca a responsabilidade da indisciplina na idade das crianças e não na competência da professora.

Além disso, esperava-se ou desejava-se que a professora fosse jovem e sadia; talvez este fato se justifica na medida em que se cobrava da professora a disciplina e a ordem dos alunos e que, para isso, era necessário que a professora fosse enérgica (encontrei este termo em alguns relatórios), não podendo, assim, ser velha e doente. Em vários relatórios encontrei justificativas pelo “*mau desempenho*” de algumas professoras, por estas estarem “*cansadas, velhas e doentes*”²¹.

²¹ Expressões encontradas em vários relatórios de diretores e inspetores.

A preocupação com a disciplina é recorrente nos relatórios. Segundo o inspetor regional, Antonio Raymundo da Paixão, do ano de 1915, o aperfeiçoamento da disciplina no Grupo traria conseqüências benéficas, pois assim haveria mais silêncio nas classes e, dessa maneira, as docentes seriam ouvidas com mais atenção e o ensino assimilado com mais proveito. Isso tornaria mais apreciável o progresso dos alunos e, conseqüentemente, a confiança dos pais na ação educativa das professoras, o que levaria ao aumento da frequência diária, importante aspecto na época. Ainda segundo o inspetor:

Fazendo sentir a directora do estabelecimento a boa impressão que recebi dos progressos obtidos na parte que se refere a disciplina do corpo discente, aconselhei, com instancia, dispensar-lhe carinhoso cuidado e conseguil-a, sempre que for possível, sem extremar a autoridade, porque obter ordem sem attentar contra o character é a suprema aspiração do perfeito educador.

Um outro aspecto que chama a atenção nas anotações dos inspetores e da diretora do Grupo se refere à maneira de falar das professoras. Estas deveriam falar delicadamente e também possuir um vocabulário adequado, correto, sem erros. Expressões como: a professora é “*um pouco leviana no falar*” são comuns de serem encontradas nos relatórios. E, como bem nos alerta FARIA FILHO (1996), o vocabulário era um importante aspecto no período abordado neste trabalho. Como mostramos em capítulo anterior, a disciplina Língua Pátria era valorizada e, dessa forma, a professora precisava ter um vocabulário correto.

Uma professora em especial é sempre destacada em toda a documentação analisada. Esta é Rita Cassiana Martins Pereira – Mestra Ritinha. Esta professora fez parte do corpo docente do Grupo desde a sua inauguração, em 1907, e se tornou diretora do Grupo Escolar Paula Rocha, em 1926, ficando no cargo até 1930. No período em que foi professora, era elogiada pela diretora do Grupo, como mostra o trecho abaixo, retirado do relatório da diretora Maria José dos Santos Cintra, de 1912:

A cadeira feminina do terceiro anno, regida pela professora D. Rita Cassiana Martins Pereira, preencheu cabalmente seus fins. Esta intelligente e esforçada

professora, cujos predicados educativos a collocam em destaque, sabe alliar o amor por sua nobilíssima missão ao zelo por tudo que diz respeito à sua classe. (MINAS GERAIS, 1912a)

Além da diretora do Grupo, que freqüentemente elogiava a professora Rita Cassiana Martins Pereira e a considerava a melhor docente do Grupo, os inspetores também a consideravam uma excelente professora. Em 1914, o inspetor Arthur Queiroga escreve em relatório:

4ª classe do 1º anno e sexo masculino.

É a classe brilhante do grupo na [] os trabalhos para cada idade e para cada sexo, porquanto está entregue a pericia incontestavel, à habilidade traquejada e a vocação irresistível da eximia mestra que é D. Rita Cassiana Martins Pereira. É a docente a professora sem rival, de entre as muitas que hei conhecido no já longo periodo do meu officio. (MINAS GERAIS, 1914 a)

A professora Rita Cassiana era vista como exemplo para as outras professoras. Ela possuía as qualidades que se esperava de uma boa professora: era dedicada, assídua, pontual, inteligente, dentre outros predicados, mesmo não mantendo constantemente a disciplina de suas classes, único “*senão*”²² da professora. Esta professora foi considerada, no período em que lecionou no Grupo (1907-1925), a melhor professora do Grupo, tanto pelos inspetores, quanto pela diretora Maria José dos Santos Cintra.

Em muitas atas de exames, a classe de Rita Cassiana é citada como tendo se destacado nos exames. Em 1916, ao final da ata, há um voto de louvor às alunas do terceiro ano feminino, feito pelo presidente da banca examinadora, o delegado do inspetor, o Dr Remigio Dias Duarte:

Como presidente da banca examinadora, seja-me permitido consignar aqui, a magnífica impressão deixada em meu espírito pelo aproveitamento extraordinário apresentado pelas alumnas do terceiro anno do grupo ‘Paula Rocha.

²² Expressão usada pelos inspetores.

Deixo aqui os meus mais entusiásticos parabéns a Sr^a Professora do terceiro ano feminino (D. Rita Cassiana Martins Pereira) pelos louros colhidos no final de seu trabalho esforçado.

Esse perfil profissional e pessoal caracterizou, de forma geral, as professoras primárias do Grupo Escolar Paula Rocha, na primeira metade do século XX. Conhecer um pouco essas professoras é de grande importância, pois elas eram “*portadoras e mediadoras da cultura escolar e sujeitos principais das práticas escolares*”. (PERES, 2000, p.189)

Dessa forma, pode-se dizer que a observação dos atributos das professoras pela diretora e pelos inspetores escolares demonstra que ser uma professora competente não está somente relacionado com a capacidade de ensinar aos alunos os conhecimentos escolares. A competência também estava relacionada a outras dimensões de função social; as professoras deveriam, além de serem moralizadas, ensinar os alunos a respeitarem as autoridades, os pais e a evitarem o vício.

3.2. As Práticas Escolares das professoras e da diretora no interior do Grupo Escolar Paula Rocha, no contexto da Reforma

Os trabalhos escolares realizados pelas professoras eram sempre observados pela diretora do Grupo e pelos inspetores, desde sua inauguração. A preocupação e o controle para que as professoras cumprissem as determinações legais e seguissem o Programa de Ensino estão presentes em quase todos os relatórios de direção e inspeção enviados à Secretaria do Interior. As professoras deveriam “*executar o programa de ensino em suas linhas geraes*”²³, e o que vemos, logo após a criação do Grupo Escolar, é a tentativa de as professoras seguirem o programa. Os inspetores de ensino chegavam até mesmo a argüir as professoras sobre as matérias do programa e avaliavam o desempenho delas, apresentando-o no relatório de inspeção.

²³ Expressão retirada do relatório de inspeção técnica de 1907.

No primeiro ano de funcionamento do Grupo Escolar da cidade de Sabará, em 1907, o inspetor técnico Arthur Queiroga, em seu relatório, escreve a respeito do desempenho de todos os professores em relação ao cumprimento do novo programa de ensino, neste ano. Seguem alguns trechos do relatório sobre o assunto:

1º semestre do 1º ano. Leccionava Rita Cassiana Martins Pereira. Assisti as lições ordenadas no programma, agradando-me todas e, accentuadamente, a formação e leitura dos primeiros vocabulos (pedra experimental das competencias reaes), a formação e remodelação do caracter por meio de exemplificações suggestivas; e finalmente, o trato com a lingua patria em phrases repetidas. (...) Completando a inspecção do 1º anno, visitei a classe do 2º semestre do 1º anno, dirigida por Emilia Luiza de Lima. Com minuncia indaguei da professora sobre os processos de ensino por ella postos em jogo e, em arguições, esgotei a lista das materias do programma. Notei adiantamento e vigor definido nas respostas o que redunda em elogio à professora. Apanhou uma por uma as linhas systematizadas do programma e, exemplificando muito e exemplificando sempre, [pode] conseguir resultados no grupo dos alumnos que, em sua classe, querem, estudar e aprender. (MINAS GERAIS, 1907 b)

Através desses trechos citados acima, é possível perceber a fiscalização e o controle para que as matérias do programa fossem cumpridas, a valorização da leitura no 1º ano primário e a preocupação para que o método intuitivo fosse empregado, por meio de exemplificações e do ensino prático. Em outro relatório do mesmo ano, em que o inspetor continua o relatório anterior, como complemento final à inspeção realizada no Grupo Escolar da cidade, Artur Queiroga escreve sobre outras professoras:

O 2º anno do sexo feminino está entregue à titular, d. Francisca de Assis Gomes Baptista. O ensino por ella ministrado, sempre com tendencia a melhorar, vae tomando o accento prático exigido pela letra e espirito do programma. (...) 3º anno do sexo feminino. A classe recebe educação da professora d. Maria Luiza de Menezes. Pelas arguições notei que a professora tem acompanhado o

programma, com animo accentuado de lhe dar a melhor execução. (MINAS GERAIS, 1907c)

Dessa forma, percebemos a tentativa das professoras do Grupo Escolar de Sabará em colocar em prática o novo programa de ensino. Esse esforço também está presente na direção do Grupo, pois, no mesmo relatório, o inspetor observa que o horário está de acordo com o previsto na Reforma. Além disso, a diretora Maria José dos Santos Cintra demonstrava preocupação em explicitar constantemente, em seus relatórios enviados à Secretaria do Interior, o seu empenho em colocar em prática o Programa de Ensino, como mostra o trecho do relatório apresentado em 1912, referente ao ano escolar de 1911, em que escreve:

Tenho envidado esforços no empenho de pôr em pratica 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. Quando 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 instrucción. (MINAS GERAIS, 1912a)

É interessante observar esse trecho do relatório da diretora porque ele nos dá indícios da dificuldade da implementação da Reforma e, conseqüentemente, do Programa de Ensino, assim como foi abordado no capítulo 2, e a preocupação em demonstrar o seu esforço em colocá-lo em prática, mesmo com todas as dificuldades. Além desse relato, após quatro anos de gestão, a diretora continua expondo em seus relatórios a *“aplicação e o devotamento”* ao programa de ensino. Contraditoriamente ao relatório anterior de 1911, escreve, em 1913, que já estava colhendo frutos, devido *“a efficacia do ensino integral, ministrado de forma simultanea e processos intuitivos”* (MINAS GERAIS, 1913a). Porém, neste mesmo relatório em que a diretora elogia o método empregado pelo novo programa, há queixas pautadas na própria Reforma, como a ausência de aulas técnicas anexas ao Grupo.

Logo após a criação do Grupo Escolar Paula Rocha, é possível acompanhar, através dos relatórios da diretora e dos inspetores escolares, que havia uma preocupação em garantir, na prática cotidiana do Grupo, as prescrições legais. Lembrando, é claro, que no caso da diretora, precisamos levar em consideração que ela poderia estar afirmando o cumprimento da legislação,

sem de fato isso acontecer. Mas, nesse caso, não interessa a veracidade do que aconteceu e, sim, o discurso da diretora, já que alguns anos após a implantação da Reforma e do Grupo, esse discurso muda, na medida em que a diretora passa a reclamar, de algumas disposições da legislação e da dificuldade de entendimento e de colocar em prática o programa de ensino, como vimos acima.

No primeiro ano de funcionamento do Grupo, não havia reclamação sobre a Reforma e suas propostas e mudanças, nem em relação ao seu cumprimento; as únicas reclamações pautavam-se nas condições do prédio escolar, conforme acompanhamos com o trecho a seguir, retirado do relatório do inspetor Arthur Queiroga, de 1907:

Como v. Exa sabe, de sciencia propria, por ter honrado com sua presença o acto da installação, occorrido aos 8 de julho do corrente anno, o edificio escolhido, se não satisfaz as exigencias architetonicas prescriptas pela hygiene escolar, constantes do art 1º do Regim. Interno, é todavia toleravel até novos trabalhos de adaptação(...). “É tolerável até novos trabalhos de adaptação”, dissemos acima, porque há a se fazer em seus salões, em o lado posterior, concertos que consultão com a necessidade superior do arejamento e illuminação. (MINAS GERAIS, 1907b)

Essas reclamações em relação ao prédio escolar foram freqüentes em todo o período analisado. Somente em 1925, o Grupo foi para um novo prédio, pensado e construído com as finalidades educativas. Porém as queixas pautavam-se somente nas condições arquitetônicas e não sobre a organização pedagógica, isto é, sobre o ensino.

Porém, após poucos anos de funcionamento do Grupo, além das queixas da diretora, também surgem as dos inspetores em relação ao cumprimento das prescrições legais. Em julho de 1915, o Inspetor Regional Antonio Raymundo da Paixão critica a maneira que os exercícios físicos eram ministrados no grupo, pois estes não seguiam as prescrições legais. Segundo o inspetor:

Apenas as meninas recebiam licções de gymnastica e essas imperfeitamente ministradas. Os meninos não faziam exercícios de especie alguma. O ensino de gymnastica estava sendo feito por uma só professora, a differentes turmas ao

mesmo tempo, de sorte que só recebia cada uma alumna uma lição por semana. **Não podendo concordar com tal systema de ensino, defeituoso e contrario ao estabelecido no programa em vigor**, exigi que os exercícios fossem executados no pateo, que para isso foi convenientemente limpo, se estendessem às classes masculinas e sob a direcção da respectiva docente. (grifo nosso) (MINAS GERAIS, 1915a)

O mesmo inspetor, em um relatório de outubro do mesmo ano, referindo-se à professora Maria Luiza de Menezes, escreve: *“havendo eu notado que ella não estava seguindo o horário quanto a ordem estabelecida para a escala das lições, determinei a d. Maria Cintra organizar horários, em folhas de papel e affixal-o, em todas as salas”*. (MINAS GERAIS, 1915b).

Além das queixas sobre o cumprimento do horário e dos exercícios físicos, encontramos também indícios de que, muitas vezes, os métodos de leitura utilizados pelas professoras não eram os mesmos. Em 1915, o inspetor regional Antonio Raymundo da Paixão questiona o emprego dos métodos no grupo. O inspetor escreve:

Nas instrucções verbaes que ministrei para regularizar o emprego dos métodos e processos de ensino postos em prática por algumas docentes, conservei-me sempre no limite estabelecido pelo Regulamento a minha acção de autoridade fiscalizadora. (MINAS GERAIS, 1915b)

Em alguns trechos dos relatórios, em relação ao método de leitura, encontramos momentos em que os inspetores e a diretora vêem como problema as professoras utilizarem diferentes métodos para alfabetizar, e em outros isso não é questionado, como no caso do relatório do inspetor Arthur Queiroga , do ano anterior ao citado acima, cujos trechos transcrevemos:

1ª classe do sexo feminino, do 1º ano, (...) sob a regência de D. Rosalina Alves Nogueira, (...) o methodo de leitura ahi adoptado é de syllabas (...)

3ª classe do 1º anno e sexo feminino (...) aos cuidados de D. Malvina de Carvalho. O methodo de leitura adoptado pela docente é de syllabas. (...)

4ª classe do 1º anno sexo masculino (...) entregue à eximia mestra que é D. Rita Cassiana Martins Pereira. (...) Seu methodo de leitura, divergindo da maioria docente, é o phraseação, de que colhe excelentes resultados. (MINAS GERAIS, 1914a)

Ao final do relatório, o inspetor faz um resumo acerca das questões gerais do Grupo e com alguns comentários, dentre eles, um questionamento sobre a professora Rita Cassiana Martins Pereira. Neste, o inspetor questiona se esta professora “*tem tido sempre boas notas?*”. Esta pergunta se refere à promoção ou não de seus alunos em exame final. O que foi possível constatar, através das atas de exames finais, é que o maior número de aprovados em exames finais eram os alunos de sua classe, o que acarretava constantes elogios à professora. Além desse comentário, está presente neste resumo, ao final do relatório, o método utilizado por algumas professoras: “*Methodos de syllabação: D. Rosalina Alves Nogueira e D. Malvina de Carvalho; Phraseação com excellente resultado: aula de D. Rita Cassiana M. Pereira*”. (MINAS GERAIS, 1914a)

Como apresentamos no capítulo 1, o método de leitura adotado pela Reforma e que estava presente nas orientações do programa de ensino é o de palavração, ou seja, o professor apresentava ao aluno uma palavra e depois esta palavra era desmembrada em sílabas e letras. Nesse sentido, nenhuma das duas professoras seguia o método exigido pelo programa. Porém, a professora Rita Cassiana Martins Pereira era a que melhor resultado alcançava em exames e em sua prática cotidiana, não ensinava através do método exigido pelo programa.

Percebemos, também, a partir desse trecho acima citado e de todo o conteúdo do relatório, que o inspetor Arthur Queiroga, ao informar que Rita Cassiana não utilizava o método previsto pela Reforma, assume uma posição favorável à professora, afirmando que “*seu methodo de leitura, divergindo da maioria docente, é o phraseação, de que elle colhe excelentes resultados*”. Além disso, diz que a professora é a melhor do grupo, que sua classe é a mais brilhante e que por isso a classe que ela lecionava estava “*entregue a pericia incontestavel, à habilidade traquejada e a vocação irresistível da eximia mestra que é D. Rita Cassiana Martins Pereira*” (MINAS GERAIS, 1914a). Em outros relatórios, também encontramos informações de

que tanto o inspetor quanto a diretora afirmam que, embora uma determinada professora não utilizasse o método de ensino exigido, ela conseguia alfabetizar e obter bons resultados com os alunos.

Em muitos casos, como o citado acima, foi possível perceber que, mesmo sendo os inspetores funcionários do governo, estes, muitas vezes, eram a voz do Grupo Escolar. Os inspetores também se queixavam de várias medidas da Reforma, como já foi mostrado ao longo do trabalho: o fato de a direção assumir uma classe, a falta de materiais, a idade escolar, a falta de espaço físico, a ausência das aulas técnicas, entre outras medidas. Durante todo o período, foi possível observar que nem sempre o não cumprimento das determinações legais é visto como um problema, indício este que tanto os inspetores quanto a direção e as professoras do grupo enxergam como problemas na nova organização do ensino, imposta com a Reforma.

Um fato em particular, no que diz respeito à postura dos inspetores do Grupo Escolar Paula Rocha, nos mostra essa relação de proximidade dos inspetores com o grupo: os inspetores, muitas vezes, se mostravam como sujeitos inseridos no cotidiano escolar, como sendo mais um membro daquele grupo.

Este fato particular é uma briga que ocorreu entre uma professora do grupo, Natalina de Lima, e a diretora, Maria José dos Santos Cintra. A professora queixava-se de que era repreendida diariamente pela diretora em presença dos alunos e das suas colegas. Já a diretora nega as acusações da professora, afirmando que esta era falsa, intrigante e incompetente.

A briga teve início em 1915 e o inspetor regional, Antonio Raymundo da Paixão, foi comissionado pela Secretaria para apurar o que estava acontecendo, em agosto de 1915. Ao final do relatório, o inspetor concluiu que, para dar fim à briga, seria o caso de a professora pedir exoneração. Porém, em outubro do mesmo ano, ao voltar ao Grupo, o inspetor verificou que a professora não havia resolvido pedir exoneração e a briga entre a professora e a diretora se agravara.

O inspetor regional, Arthur Queiroga, também foi solicitado para resolver a desarmonia entre a diretora e a professora. No entanto, nada foi conseguido de nenhum dos inspetores. Dessa forma, um outro inspetor regional, que nunca havia visitado o Grupo – Augusto

Lucas da Silva – foi chamado em missão especial para solucionar o caso, concluindo que o problema só seria resolvido, se o corpo docente, incluindo a diretora, fosse todo substituído.²⁴

Por meio desse fato, foi possível perceber a ligação dos inspetores com o Grupo Escolar Paula Rocha. É interessante observar que a posição da direção e dos próprios inspetores oscilava em relação ao cumprimento do programa de ensino. Logo após a inauguração do Grupo, depois da Reforma João Pinheiro, a tentativa de cumprir as prescrições legais é parte da rotina do Grupo, como vimos neste capítulo. Porém, com o passar do tempo, as dificuldades encontradas pelas professoras e pela direção em suas práticas cotidianas fazem com que haja críticas às determinações da Reforma e, também, que ocorra o não cumprimento do que é previsto na legislação.

Dessa maneira, passam a surgir queixas, como as já citadas: a direção tendo de assumir uma classe; a “*superlotação*” das classes (que chegou ao número de 70 alunos); a falta de materiais que servissem de suporte ao trabalho do professor; a falta de livros didáticos que atendessem às dificuldades encontradas no cotidiano da escola e que explicitassem, de forma mais clara, as exigências da Reforma; a falta de espaço físico, importante aspecto da época que, no caso do Grupo Escolar Paula Rocha, foi um problema, visto que o Grupo fora criado como escola anexa da Escola Normal e, somente em 1925, teve um prédio construído dentro dos preceitos exigidos no período.

Assim como indica PERES (2000), sobressai o uso dos livros como “*instrumentalizador da prática docente e os modelos escolares*” (p.189). Os livros são vistos como importantes materiais de suporte e orientação pedagógica e isso explica as queixas em relação a sua ausência e também ao conteúdo, que, segundo as professoras e a direção, muitas vezes não auxiliava as práticas cotidianas das professoras.

As professoras se deparavam, em seu cotidiano, com questões que a Reforma não previa e também, não conseguia solucionar, dificuldades essas que atravessaram a primeira década após a criação do Grupo Escolar Paula Rocha. Entre as dificuldades, estava o excesso de trabalho. Era função das professoras primárias: preparar o caderno de plano de aula, participar das reuniões pedagógicas, organizar e participar das festas escolares (cívicas, em benefício da

²⁴ Os relatórios encontrados no APM são até 1918; não há, por isso, como saber o desfecho de tal briga. Porém, foi possível constatar, através do Livro de Ponto, que a diretora Maria José dos Santos Cintra, em 1920, deixou de ser diretora do Grupo e que, em 1921, a professora Natalina de Lima foi nomeada professora adjunta.

Caixa Escolar e, em muitos casos, para arrecadar dinheiro para a compra de materiais, como livros, certificados, mimeógrafo, entre outros), aplicar e corrigir provas, cuidar da disciplina dos alunos durante o recreio, a entrada e a saída dos alunos, fazer a cobrança da Caixa Escolar.

Além disso, destaca-se, também, a precariedade do prédio, a ausência de materiais que auxiliassem as professoras com os novos métodos e as turmas superlotadas (mais de 70 alunos). Assim como indica PERES (2000), as condições de trabalho das professoras, como mostramos acima, eram precárias.

Vale ressaltar, ainda, que, com a Reforma João Pinheiro, além dos alunos, os professores também passaram a ser considerados como responsáveis pelo “fracasso ou pelo sucesso” de seus alunos nos exames. Como bem nos alertou VIDAL (2005), muitas vezes o magistério é acusado *“de obstar as alterações pelas reformas educativas, atribuindo ao corpo docente o estatuto ambíguo de, por vezes, mantenedor do sucesso da escola, mas freqüentemente a razão do fracasso graças ao conservadorismo de sua postura”* (p.131).

Segundo o discurso dos inspetores e da própria direção, embora contraditório, bastava as professoras seguirem o programa de ensino para conseguirem bons resultados. As professoras deveriam ser fiéis *“executoras do programa”*. A diretora Maria José dos Santos Cintra, em um relatório enviado à Secretaria do Interior, em dezembro de 1916, afirma que:

O aproveitamento dos alumnos reside na maior ou menor capacidade de transmissão da professora, razão por que em algumas classes do estabelecimento tem havido muito adiantamento, ao passo que em outras este tem sido pouco apreciável. (MINAS GERAIS, 1916c)

Dessa maneira, percebemos a transferência de responsabilidade, no que se refere ao aproveitamento dos alunos, para as professoras e para os próprios alunos. Com a Reforma de 1906, com espaços adequados para o ensino, com um tempo escolar pensado, um programa de ensino a ser cumprido, não havia razão para a baixa promoção no Grupo, a não ser a própria incompetência dos alunos e das professoras. Este é o discurso presente nos relatórios. O Estado, oferecendo boas condições de trabalho, ele se exime da responsabilidade do “fracasso” escolar e do analfabetismo, porém isso está somente nas prescrições legais, no discurso presente na

Reforma, pois o que vemos ao tentar aproximar das práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha é que nem sempre as condições para a implementação da Reforma eram favoráveis.

Na verdade, o que ocorreu no Grupo Escolar Paula Rocha, na primeira década após a Reforma de 1906, conhecida como Reforma João Pinheiro, foi um entendimento e uma aceitação parcial das propostas da Reforma. Não é porque uma Reforma acontece, que as professoras se apropriam (CHARTIER, 1990) dela imediatamente ou de uma maneira mecânica. É preciso levar em consideração que as professoras do Grupo Escolar em questão possuíam trajetórias profissionais: utilizavam seus métodos de ensino, algumas já trabalhavam em escolas isoladas. Não há como negar a experiência vivida por elas, antes da criação da Reforma. Mudanças na organização do ensino, no tempo escolar, na maneira de avaliar, de dividir os alunos, entre outras, não são incorporadas imediatamente. Dessa forma, não é possível afirmar que tenha ocorrido “fracasso” escolar dos alunos, das professoras, ou da Reforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de institucionalização da escola primária, em Minas Gerais, com a criação dos Grupos Escolares, significou, entre outras mudanças, a introdução da escola graduada, com uma nova organização escolar. Neste trabalho, enfatizamos a divisão do ensino primário em quatro anos, introduzido com a Reforma João Pinheiro, em 1906, e os seus desdobramentos nas práticas escolares de um grupo escolar mineiro da cidade de Sabará: o Grupo Escolar Paula Rocha.

O exame de tais mudanças, de interesse para o passado e também para o presente, exigiu um quadro de análise que contemplou, por um lado, as prescrições legais e, por outro, as tensões entre essas prescrições e a apropriação desse novo modelo escolar pelos profissionais do Grupo Escolar analisado. Como bem explicitou SOUZA (1998):

A institucionalização dessa modalidade de escola primária representou uma das faces do projeto republicano de modernização da sociedade e de civilização das massas(...). Criar uma escola mais racionalizada e padronizada atendia às necessidades de um projeto de integração social e política julgado fundamental para a consolidação da República. (p.280)

Ainda segundo a mesma autora, a escola graduada reunia várias salas de aula em um mesmo espaço, o que possibilitava o ensino simultâneo e a escolarização em massa. A nova organização do ensino primário se pautava na classificação dos alunos por grau de adiantamento, no controle do tempo escolar, no estabelecimento de um programa de ensino, ou seja, em uma maior racionalização escolar.

No Grupo Escolar Paula Rocha, essa racionalização escolar propiciou algumas medidas criativas, particulares ao Grupo, que se deram mediante as dificuldades encontradas no cotidiano escolar, entre as quais, o desdobramento do 1º ano primário em mais um ano, na tentativa de cumprir as exigências do novo programa de ensino, principalmente no que se refere ao conteúdo do 1º ano. A direção do grupo, assim como as professoras revelaram-se usuários criativos das novas mudanças, fazendo delas um uso não previsto. Esses sujeitos tiveram uma participação expressiva e atuaram de maneira significativa, interferindo na constituição de uma

nova cultura escolar. No período abordado neste trabalho, 1907 a 1916, as práticas escolares no Grupo de Sabará em torno da nova organização do ensino, trazida com a Reforma João Pinheiro, mostraram-se bastante complexas.

A começar pela não conclusão do primário em quatro anos, como previsto na legislação, e o número de retenções, principalmente do 1º ano primário. O ensino primário dividido em classes, baseado nas classificações, resultou em seletividade e, dessa maneira, em uma “*cultura da seleção*” (SOUZA, 1998) que se pautava no mérito individual. Dessa forma, repetência e desistência escolar, ou seja, trajetórias mal sucedidas são algumas das conseqüências dessa nova organização, encontradas no Grupo Escolar Paula Rocha.

Além disso, o não cumprimento do programa de ensino e o emprego dos métodos exigidos: mútuo e intuitivo, passam a fazer parte dos relatórios de inspetores e de outras autoridades, que se queixam do não cumprimento das exigências legais e de práticas tradicionais do ensino, como o ensino pautado na memória e o uso de diferentes métodos de leitura e escrita. Dessa maneira, destacamos, assim como SOUZA (1998), “*o problema central de toda inovação educacional, isto é, as possibilidades de gerar mudanças efetivas na prática educativa*”. E foi o que encontramos em Sabará.

Dessa maneira, através da linha de análise adotada neste trabalho, foi possível perceber o processo criativo das práticas escolares adotadas no Grupo. Se, por um lado, havia uma preocupação em cumprir as determinações legais, principalmente no que se refere aos aspectos mais estruturais da organização escolar, por outro, havia maneiras não autorizadas de contrapor as imposições legais, principalmente no que diz respeito às práticas escolares, relacionadas à transmissão dos saberes, através dos métodos de ensino. Percebemos, assim, que projetos inovadores, racionalizadores e controladores esbarraram nas ações dos sujeitos, do cotidiano do Grupo Escolar Paula Rocha, que se apropriaram de maneira criativa e particular das prescrições e dos discursos legais, trazidos com a Reforma João Pinheiro.

Havia uma outra forma de organização escolar, antes da criação dos Grupos Escolares. Com a criação de uma nova forma escolar, introduzida com a Reforma João Pinheiro, que pode estar mais ou menos distante das relações familiares, pode ocasionar uma maior ou menor aceitação da escola, gerando situações de fracasso ou de sucesso. Com a criação dos Grupos Escolares, a exigência da escola em relação à participação da família aumentou: os boletins escolares, as festas escolares, os materiais escolares, que deveriam ser comprados pelos

pais de alunos que tinham condição para adquiri-los, exigiram um maior apoio da família em relação à escolarização dos filhos e nem sempre a cultura escolar e a familiar estavam em harmonia.

Além disso, os professores primários já possuíam as suas maneiras de ensinar, e suas ações escolares nem sempre estavam em harmonia com as novas mudanças. No Grupo Escolar Paula Rocha, em sua inauguração, todos os professores já lecionavam em outros espaços, como nas escolas isoladas da região, e assim, possuíam suas maneiras de transmitir os saberes e seus métodos de ensinar, não sendo simples mudá-los. Dessa forma, assim como SOUZA (1998), percebemos que as inovações tornaram-se mais frágeis *“no domínio das práticas relacionadas com a transmissão dos saberes, domínio este da ação e do saber fazer docente, universo movediço e incerto que escapa aos cânones da racionalidade técnica e científica”* (p. 283)

Com bem nos indicou LAHIRE (1997) e CHARLOT (2000), ao contrário da compreensão descontextualizada das causas do “fracasso” ou do “sucesso” escolar, ou seja, das visões absolutistas que conferem a uma única causa o poder exclusivo de explicação para trajetórias bem ou mal sucedidas, buscamos, neste trabalho, algumas possibilidades de explicação para as situações encontradas, como a desistência da escolarização, a retenção escolar, principalmente no 1º ano primário, e, dessa maneira, o grande número de não conclusões do ensino primário. O conjunto combinado de diversos fatores – idade, família, inovações no ensino – permitiu entender as razões de diferentes trajetórias escolares, algumas bem sucedidas e outras, não.

Por fim, assim como PERES (2000), acreditamos *“que o valor de uma pesquisa também se coloca na medida em que suscita novas questões”* (412). Nesse sentido, indicamos algumas questões que o trabalho realizado suscitou e outras que apenas abordamos de maneira tangencial, devido ao tempo para a realização da pesquisa e por se tratarem de outros objetos de estudo. A primeira questão surgiu em diálogo com o trabalho de SOUZA (1998), em relação à legitimidade da escola: será que o “status” oferecido aos alunos que concluíram o primário, no Grupo Escolar Paula Rocha, através do certificado de conclusão do curso, possibilitou ou facilitou a inserção dos sujeitos que terminaram o primário no mundo do trabalho? Em que tipo de trabalho?

Seria interessante a realização de estudos, na História da Educação, e mais particularmente, em estudos sobre cultura escolar, a análise dos efeitos da escola nas vidas dos

sujeitos, pós-escola. O que será que aconteceu com os sujeitos analisados neste trabalho, em especial com aqueles que concluíram o primário? Essas questões são importantes na medida em que ajudariam a compreender, de fato, o papel da escola graduada e as suas conseqüências nas experiências dos sujeitos e trariam importantes contribuições para o campo.

Além disso, terminamos o trabalho nos perguntando: a partir de quando o primário passou a ser feito de fato em quatro anos, como o previsto? De que maneira o desdobramento do 1º ano primário deixou de acontecer? Quando o número de alunos que concluiu o primário passou a ser maior do que o número de crianças que desistiu da escolarização, no Grupo Escolar Paula Rocha? E o que ocorreu em outros Grupos Escolares em Minas Gerais?

Algumas “janelas” precisaram ser fechadas ao final deste trabalho, porém muitas outras se abriram, e o interesse em realizar outros estudos que abordem algumas das temáticas acima citadas surge, ao final do trabalho. É preciso salientar o quão profícuas são as práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha e a documentação referente ao Grupo. Não fizemos, obviamente, uma história total das práticas escolares deste Grupo. Na verdade, privilegiamos aquilo que estava relacionado com a não conclusão do primário e com a retenção escolar.

Finalizamos o trabalho, reafirmando que a origem primeira deste estudo estava na intenção de realizar uma pesquisa que compreendesse as práticas escolares em torno da longa permanência no primário, no Grupo Escolar Paula Rocha, entre 1907 e 1916, primeira década após a Reforma João Pinheiro, que inaugurou, em Minas Gerais, a introdução da escola pautada na graduação das classes. Assim como PERES (2000), acreditamos que, em um trabalho que aborde as práticas escolares, as fontes devem ser reinventadas, e “é igualmente preciso reinventar e problematizar nossas formas de leituras dessas fontes” (p.417). Essas são algumas das direções de pesquisa que emergiram do trabalho que ora concluímos e que desejamos aprofundar.

FONTES DE PESQUISA:

Fontes Manuscritas:

➤ Arquivo Público Mineiro:

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. *Relatório de Inspeção tecnica. 1ª circunscrição a 6ª*. Relatório enviado por José Ferreira D'Andrade: maio de 1907a. SI 3270.

_____. *Relatório de Inspeção tecnica. 1ª circunscrição a 6ª*. Relatório enviado por Arthur Queiroga: dezembro de 1907b. SI 3270.

_____. *Relatório de Inspeção tecnica. 1ª circunscrição a 6ª*. Relatório enviado por Arthur Queiroga: dezembro de 1907c. SI 3270.

_____. *Grupos escolares: 1907*. SI 2829.

_____. Termos de visita (6ª secção). Termo de Visita do Inspetor Escolar Antonio Infante Vieira: novembro de 1908. SI 3268.

_____. *Papéis findos. Relatório de Inspeção tecnica*. Relatório enviado por Septimo de Paula Rocha: maio de 1910 (6ª secção) SI 3336

_____. *Papéis findos dos grupos escolares*. Relatório apresentado pela directora do Grupo Escolar de Sabará (6ª secção): 1912 a. SI 3412

_____. *Grupos escolares: 1912b*. SI 3412.

_____. *Relatório de Grupos. 1913 (6ª secção)*. Relatório apresentado pela directora do Grupo Escolar de Sabará: 1913a. SI 3461

_____. *Inspecção tecnica do ensino/ Termos de visita do 4º trimestre*. Termo de Visita do Inspetor Arthur Queiroga: novembro de 1913b. SI 3465

_____. *Inspectores Municipais/ Relatórios de 1913 (6ª secção)*. Relatório enviado por Antônio Infante Vieira: dezembro de 1913c. SI 3473

_____. *Inspecção tecnica do ensino*. Relatório da 1ª a 3ª circunscrição litteraria, enviado por Arthur Queiroga: 1913d. SI 3470

_____. *Inspecção Technica do ensino*. Relatórios da 1ª a 4ª circunscrição. Volume nº 1 (6ª secção). Relatório enviado por Arthur Queiroga: setembro de 1914a. SI 3528

_____. *Inspecção Municipal/ Relatórios de 1914 (6ª secção)*. Relatório enviado por Antônio Infante Vieira: dezembro de 1914b. SI 3541

_____. *Relatórios dos Grupos Escolares (1914 – 6ª secção)*. Relatório enviado pela directora Maria José dos Santos Cintra: dezembro de 1914c. SI 3527

_____. *Grupos Escolares n.16*. Movimento de frequencia no Grupo Escolar “Paula Rocha” de Sabará: 1914d. SI 3518.

_____. *Relatorios (1ª a 7ª circunscriçao litteraria) (6ª secção)*. Relatório do inspector regional Antonio Raymundo da Paixão: 1915a. SI 3585.

_____. *Grupos Escolares (6ª secção)*. Relatório especial do Regional Antonio Raymundo da Paixão – 1ª circunscrição: 1915b. SI 3574.

_____. *Grupos Escolares (6ªsecção)*. Relatório enviado pela directora Maria José dos Santos Cintra: 1915c. SI 3612

_____. *Grupos Escolares (6ª secção)*. Relatório do inspector regional Antonio Raymundo da Paixão (2ª circunscrição): 1915d. SI 3574

_____. *Relatorios (1ª a 7ª circunscripcao litteraria) (6ª secção)*. Relatório de Antonio Orsini: 1915e. SI 3585.

_____. *Inspectores Municipaes. Relatórios de 1916 (6ª secção)*. Relatório apresentado pelo inspector Municipal de Sabará, Dr. Antonio Infante Vieira: dezembro de 1915f. SI 3643.

_____. *Relatórios de 1916 – 1ª a 6ª circuncripção (6ª secção)*. Relatório do inspetor Arthur Queiroga: 1916a. SI 3635.

_____. *Relatórios de 1916 – 1ª a 6ª circuncripção (6ª secção)*. Relatório apresentado pelo Inspector regional Antonio Raymundo da Paixão: fevereiro de 1916b. SI 3635

_____. *Relatórios dos Grupos Escolares*. Relatório da directora do Grupo Escolar “Paula Rocha” de Sabará: dezembro de 1916c. **SI 3675**

➤ **Escola Estadual Paula Rocha:**

GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA. *Livros de Matrículas do Grupo Escola Paula Rocha: 1907-1916.*

_____. *Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de installação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1910-1916.*

_____. *Livros de ponto de professores (as) e funcionários (as) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1907-1916.*

_____. *Livros de termos de posse de professores (as) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1907-1916.*

Fontes Impressas:

MINAS GERAIS. *Leis Mineiras.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes, 1906/1916.

_____. *Regulamento da Instrução Primária e Normal do Estado de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

_____. *Programa do Ensino Público Primário no Estado de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1906.

_____. *Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial: 1908.

_____. *Vida Escolar.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1916-1917.

PASSOS, Zoroastro Vianna. *Em torno da história do Sabará.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1942, v. 2.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Marta. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, C & CATANI, D. *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo, Escrituras, 1998, p.31-40.

CATANI, Denice e SOUZA, Cynthia. A imprensa periódica educacional e as fontes para a história da cultura escolar brasileira. São Paulo, *Revista do IEB*, 1994, n.º. 37, p.177-183.

CHARLOT , Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa [Portugal]: Difel, 1990.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”. *Teoria e Educação*, 1990, vol.1, n.2, pp. 177-229.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998

ESCOLANO BENITO, Agustín. A arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO & ESCOLANO BENITO. *Currículo, espaço e subjetividade*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998, pp. 19-58.

ESCOLANO BENITO, Agustín. Los profesores en la historia . In: MAGALHÃES, Justino & ESCOLANO, Agustín. Os professores na história. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2000, pp 15-28.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A legislação escolar como fonte para a História da Educação: uma tentativa de interpretação. In.: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.). *Educação modernidade e civilização: fontes e perspectivas de análise para história da educação oitocentista*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na primeira republica*. Passo Fundo: UPF, 1996.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização e cultura escolar no Brasil: reflexões em torno de alguns pressupostos e desafios. IN: BENCOSTTA, Marcus Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo, Cortez, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In LOPES E MACEDO (orgs). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. IN: São Paulo em Perspectiva, vol 14, n. 2. São Paulo: abril/ junho, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. IN: *Educação e Pesquisa*, v. 30, n.1, p. 139-159. São Paulo, jan/abr 2004.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. João Pinheiro e a Modernidade Pedagógica. In: *Lições de Minas: 70 anos da Secretaria de Educação*, 2000. p.33-47.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. Tempos escolares e tempos sociais: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: Vidal,

D.G; HILSDORF, M.L (orgs) *500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: Edusp, 2001.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, 14, p. 19-34. 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria & Educação*, 1992, n.5, pp. 28-49.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*, 7 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GONÇALVES, Irlen Antônio. *Cultura escolar : práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891 - 1918)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2004. (Tese de doutorado).

INÁCIO, Marcilaine Soares. *O processo de escolarização e o ensino de primeiras letras em Minas Gerais (1825-1852)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, UFMG, 2003. (dissertação de mestrado).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, 1, 2001.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Ed da UNICAMP, 1996.

LOPES, Eliane Marta Santos Teixeira; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. *Historia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectiva de análise. IN: VEIGA, Cynthia Greive & FONSECA, Thais Nivia de Lima e (ORG.). *História e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. Reuniões Pedagógicas e Aperfeiçoamento de professores do Grupo Escolar Paula Rocha (Sabará): 1939-1944. In: *Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação*. Curitiba, 2004.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; VAGO, Tarcísio Mauro; ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. Grupo Escolar de Sabará: uma história em construção (1907-1940). In: *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n.3, p.121- 129, jan- dez, 2004.

MAGALHÃES, Justino. Contributo para a História das Instituições educativas – entre a Memória e o Arquivo. In: *Actas do Coloquio sobre Jaime Moniz*, Braga, 1996.

MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história das instituições educativas. In SOUZA e CATANI (org.). *Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.

MOURÃO, Paulo Kruger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo da República (1889-1930)*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais, 1962.

NÓVOA, António. A História do ensino primário em Portugal. Comunicação. 1º *Encontro de História da Educação em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988. p. 45-64.

NÓVOA, António. História da Educação: novos sentidos, velhos problemas. MAGALHÃES, Justino (org.). *Fazer e Ensinar História da Educação*. Braga: IEP/UM, 1998

NÓVOA, António. *Le temps des professeurs*. Analyse sócio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII-XX siècle). Vol. I e II. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, António. Para uma Análise das Instituições escolares. In: NÓVOA, António (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE, p.13-43, 1992.

OGBU, John. *Minority Education and Caste*. Nova York e Londres: Academic Press, 1978

OLIVEIRA, Lúcia Helena M.M.; GATTI JR, Décio. História das Instituições Educativas: um novo olhar historiográfico. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v.1, n. 1, jan/dez.2002.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909-1959)*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ Universidade Federal de Minas Gerais, 2000. (Tese de doutorado).

PETITAT, André. Entre a História e a sociologia: uma perspectiva construtivista aplicada à emergência dos colégios e da burguesia. *Teoria e Educação*, n. 6, Porto Alegre: Pannonica, 1992. p. 135-150.

PETITAT, André. *Produção da Escola/ Produção da Sociedade*: análise sócio- histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

REVEL, Jacques. Microanálise e construção do social. IN; REVEL, Jacques (ORG.). *Jogos de Escalas*: a experiência da microanálise. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. Grupo Escolar Paula Rocha- Sabará: O corpo docente e as reuniões pedagógicas na primeira metade do século XX. In: *VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação*, Uberlândia, 2006.

RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa. Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): a escolarização da infância em Espírito Santo do Pinhal. São Paulo: USP, 2007 (dissertação de mestrado)

SOUSA, Cynthia Pereira & CATANI, Denice. *Praticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo, Escrituras, 1998, p.31-40.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura Escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares: *II Congresso Brasileiro de Historia da Educação*, Natal, 2002.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinicius (org). *Ideário e Imagens da Educação Escolar*. São Paulo, Autores Associados, 2000.

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio. Educando pelo corpo: saberes e práticas na instrução pública primária nos anos finais do século XIX. IN: BENCOSTTA, Marcus Levy (org). *Culturas escolares, saberes e práticas educativas: itinerários históricos*. São Paulo, Cortez, 2007.

TYACK, David & CUBAN, Larry. *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Harvard Univ. Press, 1999.

VAGO, Tarcisio Mauro. *Cultura escolar, cultivo de corpos : educação physica e gymnastica como praticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino publico de Belo Horizonte, 1897-1920*. São Paulo: USP, 1999 (Tese de doutorado).

VEIGA, Cynthia Greive & FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Belo Horizonte: a escola e os processos educativos no movimento da cidade. IN: *Varia Historia*, n. 18, Belo Horizonte: setembro de 1997.

VEIGA, Cynthia Greive. História Política e História da Educação. IN: FONSECA, Thais Nivia de Lima & VEIGA, Cynthia Greive (orgs). *Historia e historiografia da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA, Cynthia Greive. Projetos Urbanos e Projetos Escolares: aproximação na produção das representações de educação em fins do século XIX. IN: *Educação em revista*, n. 26, Belo Horizonte: dezembro de 1997.

VIDAL, Diana Gonçalves. *Culturas escolares: Estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)*. São Paulo: Cortez, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização em São Paulo no século XIX: Questões teórico-metodológicas. IN: *Anais do IV Congresso Brasileiro de História da Educação: a educação e seus sujeitos na história*, Goiânia: 2006.

VIÑAO FRAGO, António. *Alfabetização na sociedade e na história*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

VIÑAO FRAGO, António. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas e cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n° 0, p.63-82,1995.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard & THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 2001, jun., pp. 7-48. 2001.

ANEXOS

Anexo 1- Hymno a Sabará, por A. Baptista dos Santos

HYMNO A SABARÁ

*Sabará, eis teus filhos que cantam,
Em saudosas, sentidas balladas,
Ao presente- o que eras outr'ora,
O que foram tuas glórias passadas.*

*A historia e a legenda de encantos
Teu passado adornaram. Teu peito,
Que de ferro e granito é cravado,
Inda de ouro em jazidas é feito.*

*Das torrentes as vozes sentidas
Dos dous rios, que tens a teus lados,
São lembranças que vêm de outras éras,
São canções que relembram teus fados.*

*Tens formoso destino. A natura,
Que de ferro, no seio profundo
Da montanha, teu berço formou,
Um porvir te prepara, fecundo!*

*Sabará, decantada e querida,
Em teu thalamo de ouro engastado,
Sob um céu de bellezas infindas,
Rememoras teu grande passado.*

A. B. Santos

Ferreira												
Antonio Felipe	9	1°	2°	2°	2°							S
Antonio Gonçalves da Silva	7	1°										S
Antonio Pedro	7	1°										N
Antonio Philomeno de Jesus	8	1°				1°	1					S
Antonio Quirino Matheus	8	1°	1°	1°	2°	2°	2°	3°	3°			N
Antonio Vianna Passos	8	1°	2°	2°	3°	4°						N
Antonio Wenceslão Pereira	10	1°										S
Antonio Xavier Martins	9	1°	1°	2°	2°	3°	4					N
Augusta Vicência dos Santos	9	1°	1°	1°	1°	2°	3°	3°				S
Augusto Soares dos Santos	11	1°	1°	2°	2°							N
Aurélio Roque da Cruz	7	1°	1°	1°	1°							S
Benedicta Silveira	9	1°	1°	2°								N
Benedicto José Moreira	8	1°	1°	1°	2°	2°	3°	3°	1°			S
Benedicto Lopes de Oliveira	8	1°										S
Bertha Ferber	10	1°				3°						S
Caetano Alberto dos Santos	7	1°	1°	1°	1°							S
Cândida Roque Pereira	8	1°	1°	1°								N
Candido Rosa Pereira	8	1°										S
Carmelita Augusta de Oliveira	9	1°										N
Carmelita Correia Machado	10	1°	1°	1°	2°							N
Carmosina Maria de Paiva	10	1°	1°	1°								S

Germano Benvindo dos Santos Neves	9	1°	1°	1°								S
Grimaldo Hugo	9	1°	1°									S
Helena Campos	8	1°										N
Helena da Silva Mello	8	1°										S
Heli de Assis Pereira	8	1°	2°	2°								N
Henrique de Abreu	9	1°		3°	1°							N
Iracema de Lima Rosa	8	1°	1°									N
Irene de Abreu	8	1°	1°	1°	1°	2°	3°	4°	4°			N
Isaura Christina dos Santos	11	1°										S
Isaura Maria da Luz	10	1°	1°	1°								S
Isidoro de Oliveira	7	1°	1°	1°	1°							S
Jenny Guimarães	8	1°	2°	2°	3°	4°	4					N
Jenny Hormesinda de Azevedo	9	1°	1°	1°	2°							S
João Augusto da Silva	8	1°	2°		4°	3°	4					N
João Cyrillo Brazil	11	1°	1°									S
João Martins	8	1°	1°	1°	1°	3°	4°	4°				S
João Teixeira da Silva	8	1°										S
Joaquim da Silva Coelho	9	1°	2°	2°								S
Joaquim Lotero de Jesus	11	1°										S
Joaquim Maria dos Anjos Siqueira	9	1°		1°	1°							S
Joaquim Rodrigues	7	1°	1°	1°	2°	2°	3°	4°				S
José Aniceto de Oliveira	8	1°	1°	1°	2°	2°	2					S
José Augusto da Silva	7	1°	1°	1°	1°		1°	2°		3°		N
José Caetano	11	1°		1°	1°							S
José Cesarino de Ávila	8	1°	1°	1°	1°							S
José de Assis Costa	7	1°		1°	2°	2°	3°	3°	4°			S
José de Assis Pereira	7	1°	1°	1°	2°	3°	4					N
José do Patrocínio Baptista	10	1°	1°	2°	2°	2°						S

Luiza Cândida Guilherme	9	1°			3°							N
Luiza Isabel dos Santos	9	1°	1°	1°	2°							N
Luiza Philomena d'Azevedo	8	1°										S
Manuel Raymundo de Oliveira	7	1°										S
Manuel Vianna Dornas	8	1°	1°									N
Margarida Mendes Martins	11	1°										S
Margarida Romualda da Conceição	9	1°										S
Maria Borges Guimarães	8	1°	1°	1°	1°							N
Maria Christina Soares	8	1°	1°	1°	1°		3					S
Maria Costa	10	1°										S
Maria da Conceição Guimarães	8	1°	1°	1°	2°		2°	3°				N
Maria da Conceição Oliveira	11	1°	2°	2°	3°	3°						S
Maria da Costa Lima	9	1°	1°	1°								N
Maria da Trindade Siqueira	11	1°	1°	2°	2°							S
Maria de Lourdes dos Santos	8	1°	1°	1°	1°	2°	1					S
Maria de Lourdes Ferreira	8	1°	1°	1°	1°							N
Maria de Lourdes Pereira	8	1°	1°	1°	2°							S
Maria do Carmo Froés	8	1°	2°	2°	2°		4					N
Maria Durão	9	1°										S
Maria Francisca de Figueiredo	8	1°	1°			1°			3°			N
Maria Gasparinna de A.	8	1°	1°	1°	2°							S
Maria Gregorina do	8	1°	1°	1°	2°							S

Octavio Cintra	7	1°	1°	1°	2°	3°							N
Olga Vianna Passos	10	1°	1°	1°	2°		4						N
Onesima Augusta de Lima	8	1°	2°	2°	2°	3°	4						N
Onesimo dos Santos	7	1°	1°	2°	3°	3°	4						S
Onesimo Roussin	10	1°	2°	2°	3°	4°							N
Ordalia Pinto	8	1°	1°	2°	3°	4°							N
Oscar Francisco de Figueiredo	10	1°	1°										N
Otto Augusto de Lima	7	1°	1°	1°									N
Ovídio de Paula	11	1°											S
Paulino da Silva Coelho	11	1°	2°	2°	2°								S
Pedro Bellavinha	9	1°	1°	2°	3°								S
Pedro Felipe dos Santos	8	1°	1	1°									S
Pedro Ferreira da Silva Junior	8	1°											S
Pedro Martins da Silva	9	1°		1°									S
Pedro Paschoal	10	1°											S
Petrina de Sousa Silvino	12	1°	1°										N
Philomena Aragão Silva	8	1°	1°		1°								N
Piedade Martins da Silva	10	1°	1°		1°		4						S
Ponciana da Silva	10	1°											S
Pugirá Appolonio	8	1°	2°	2°	3°	3°	2°	4°					N
Quitéria Josephina	8	1°	1°	1°	2°		4						S
Raphael Cintra	7	1°	2°	2°	3°	3°							N
Raymunda Antonieta Conceição de Menezes	9	1°	1°										N
Raymunda Bernardina dos Santos	10	1°	2°	2°									S
Raymunda de Lima Pinto	8	1°	1°	1°	2°		4						S
Raymunda de Menezes e Silva	10	1°	2°		2°	2°							N

Raymundo Augusto da Silva	7	1°	1°	1°	1°	1°		2°				N
Raymundo Caetano da Silva	9	1°	2°	2°	3°							N
Raymundo Ferreira	11	1°	1°	1°	1°							N
Raymundo José dos Santos	8	1°					1					S
Raymundo Luiz Polycarpo	11	1°	1°	1°	1°	1°						S
Raymundo Taveira	9	1°	1°									S
Rita Argentina de Meirelles	8	1°	1°	2°	3°		4					N
Rita Varella	10	1°		2°								S
Rosa de Lima Cesar	8	1°	1°	1°	2°							S
Rosa Fernandes	9	1°										N
Rosalina de Jesus	10	1°	1°									S
Roselvino Augusto de Oliveira	7	1°										N
Rosina Vianna	9	1°	2°	2°	3°	4°						S
Sabino Candido de Jesus	11	1°										S
Sebastião José do Valle	8	1°										N
Sebastião Rodrigues Paes Leme	8	1°	2°									N
Silvia Aragão Silva	8	1°	1°			1°	1	1°	2°		3°	N
Simphronio Taveira	10	1°	1°			3°						S
Sulema Augusta da Silva	9	1°	2°	2°	2°			3°	4°			S
Theodolina de Lima	8	1°	1°	1°	1°							N
Thereza da Costa	9	1°	1°	1°	3°	2°						S
Thereza Pertece	9	1°	1°	2°	3°	1°						N
Tertuliano Bastos	12	1°		1°	1°							S
Uilberforce Octavio Pinto	9	1°	1°	2°								N
Ulysses Brazil Filho	8	1°	2°	2°								N

Vera de Paula Rocha	8	1°	1°	1°	2°		4					N
Vicente Vaz de Mello	7	1°										S
Vicentina Carmelita Ferreira	12	1°										S
Victorio Hamaseck	8	1°	1°	2°	3°	3°	4					N
Violeta de Lima Rosa	9	1°	2°									N
Vital Vicente Ferreira	12	1°	1°	1°								S
Xisto de Oliveira Quites	9	1°	1°	1°								N

Anexo 3:**QUADRO 7: ALUNOS QUE ENTRAM NO GRUPO EM 1907 E CONCLUÍRAM O PRIMÁRIO ATÉ 1916**

NOMES	Idade	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916	Pobre?
Aguinaldo Mineiro de Siqueira	7	1°	1°	1°	2°		2°	3°	3°	4°		Não
Alberto Hamaseck	9	1°	2°	2°	3°	4°						Não
Alice Maria Monteiro	8	1°	1°	1°	2°		4°					Não
Allirio Martins	7	1°	1°	1°	2°	3°	4°	2°				Não
Américo Alfeu Gomes	8	1°	1°	2°	2°	3°	4°					Sim
Angelina Dulcelina Dias da Silva	9	1°	1°	2°	3°	4°						Sim
Antonio da Silva Mello	7	1°	1°	1°	2°	3°	4°					Não
Antonio Vianna Passos	8	1°	2°	2°	3°	4°						Não
Antonio Xavier Martins	9	1°	1°	2°	2°	3°	4°					Não
Cora de Assis Costa	9	1°		1°	2°		4°					Sim
Edsonina Tolentino	8	1°	1°	1°	2°		3°	4°				Não
Elvira de Abreu	8	1°	1°	1°	1°	3°	4°					Não
Fabiola Baptista	8	1°	1°	2°	2°		4°					Sim
Francisca de Paula Horta	8	1°	1°	1°	2°		4°					Não
Genuino Vianna Passos	7	1°	1°	1°	2°	3°	4°					Não
Irene de Abreu	8	1°	1°	1°	1°	2°	3°	4°	4°			Não
Jenny Guimarães	8	1°	2°	2°	3°	4°	4°					Não
João Augusto da Silva	8	1°	2°		4°	3°	4°					Não
João Martins	8	1°	1°	1°	1°	3°	4°	4°				Sim

Joaquim Rodrigues	7	1°	1°	1°	2°	2°	3°	4°/3°	4°			Sim
José de Assis Costa	7	1°		1°	2°	2°	3°	3°	4°			Sim
José de Assis Pereira	7	1°	1°	1°	2°	3°	4°					Não
Laura Beatriz Vianna	8	1°	2°	2°	3°	4°	4°					Sim
Laura Varella da Costa	10	1°	1°	1°	2°		4°					Sim
Luiz Ernesto Ferreira Penna	8	1°	2°	2°	3°	3°	4°					Não
Maria do Carmo Froés	8	1°	2°	2°	2°		4°					Não
Maria Isabel de Figueiredo Silva	8	1°	1°	1°	2°		4°					Não
Maria José da Costa	10	1°	2°	2°				1°			4°	Sim
Maria José de Lima	8	1°	1°	1°	1°	2°	2°				4°	Sim
Maria José de Menezes	9	1°	1°	1°			4°					Não
Maria Raymunda dos Santos	8	1°	2°	3°	4°	4°						Não
Olga Vianna Passos	10	1°	1°	1°	2°		4°					Não
Onesima Augusta de Lima	8	1°	2°	2°	2°	3°	4°					Não
Onésimo dos Santos	7	1°	1°	2°	3°	3°	4°					Sim
Onésimo Roussin	10	1°	2°	2°	3°	4°						Não
Ordalia Pinto	8	1°	1°	2°	3°	4°						Não
Philomena Aragão Silva	8	1°	1°		1°		4°					Não
Pugirá Appolonio	8	1°	2°	2°	3°	3°	2°	4°				Não
Quitéria Josephina	8	1°	1°	1°	2°		4°					Sim
Raymunda de Lima Pinto	8	1°	1°	1°	2°		4°					Sim
Rita Argentina de Meirelles	8	1°	1°	2°	3°		4°					Não
Rosina Vianna	9	1°	2°	2°	3°	4°						Sim

Sulema Augusta da Silva	9	1°	2°	2°	2°			3°	4°			Sim
Vera de Paula Rocha	8	1°	1°	1°	2°	3°	4°					Não
Victorio Hamaseck	8	1°	1°	2°	3°	3°	4°					Não

Anexo 4:**QUADRO 8: CONCLUSÕES NO PRIMÁRIO: POBRES E NÃO POBRES X GÊNERO**

CONCLUSÃO DO PRIMÁRIO	
Número de alunos que concluiu o primário	45
Número de alunos pobres que concluiu o primário	16
Número de alunos não pobres que concluiu o primário	29
Número de meninas que concluiu o primário	27
Número de meninos que concluiu o primário	18
Número de meninas pobres que concluiu o primário	11
Número de meninas não pobres que concluiu o primário	16
Número de meninos pobres que concluiu o primário	5
Número de meninos não pobres que concluiu o primário	13