

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

FABIANA DE OLIVEIRA BERNARDO

**FREQUÊNCIA ESCOLAR E POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM
MINAS GERAIS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS
(1892-1911)**

Belo Horizonte
2020

FABIANA DE OLIVEIRA BERNARDO

**FREQUÊNCIA ESCOLAR E POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM
MINAS GERAIS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS
(1892-1911)**

Tese 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 Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria de Oliveira Galvão.

Belo Horizonte
2020

B523f
2020

T

Bernardo, Fabiana de Oliveira, 1986 -

Frequência escolar e políticas de escolarização em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas (1892-1911) [manuscrito] / Fabiana de Oliveira Bernardo. - Belo Horizonte, 2020.

192 p., enc., il.

Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Ana Maria de Oliveira Galvão.

Bibliografia: p. 181-192.

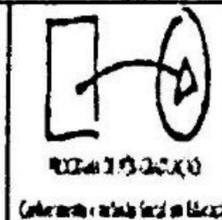
1. Escolas -- Frequência -- Teses. 2. Educação -- História -- Teses. 3. República -- Brasil -- Teses. 4. Minas Gerais -- História -- Teses.

I. Título. II. Galvão, Ana Maria de Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.285

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Bibliotecário: Albert Torres – CRB6 / 2582



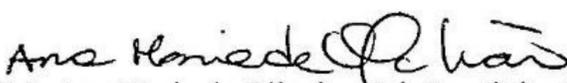
FOLHA DE APROVAÇÃO

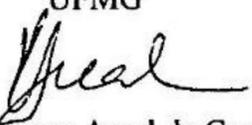
FREQUÊNCIA ESCOLAR E POLÍTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO EM MINAS
GERAIS NAS PRIMEIRAS DÉCADAS REPUBLICANAS (1892-1911)

FABIANA DE OLIVEIRA BERNARDO

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 11 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:


Prof(a). Ana Maria de Oliveira Galvão - Orientador
UFMG


Prof(a). Rósana Areal de Carvalho
UFOP


Prof(a). Irlen Antonio Gonçalves
CEFET MG


Prof(a). Luciano Mendes de Faria Filho
UFMG


Prof(a). Monica Yumi Jinzenji
UFMG

Belo Horizonte, 11 de fevereiro de 2020.

Dedico esta tese à minha mãe, Betinha, que formou-se no ensino médio aos 50 anos. Mãe, sua bondade manteve e mantém nossa família. Você é meu maior exemplo de força e perseverança.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas leram esta tese no intuito de me ajudar: considero que este trabalho é nosso. Nunca fiz um trabalho tão coletivo. Tantas pessoas me socorreram nesses anos finais... Por isso, a vocês, eu agradeço.

Gostaria de agradecer à minha família, em especial à minha mãe, Elizabeth (Betinha), pelo apoio no decorrer desses anos. Ao meu pai, Adilson. Aos meus irmãos, Flávia, Fagner. Aos meus cunhados, Júlia, Antônio Mauro. Aos meus sobrinhos, Nicolas, Fernando.

Agradeço à Ana Galvão, para quem cheguei de “brinde”, que me acolheu de forma sensível e cuidadosa, ajudando-me na construção desta tese com várias sugestões e leituras cuidadosas.

Agradeço à Rosana por me acolher em sua amizade e no Solareal do Apheto com tudo de bom que ele tem a oferecer: Dona Antônia, Sr. Jorge, Zecão, Mila, Sky, Tigrão, Kika e eterno Quimzão.

Agradeço à Ana Avelar, que, desde me acompanhar ao arquivo a cuidar de mim diariamente, me abraçou na forma literal do termo em momentos muito delicados... À Priscila e à Talítha, que estiveram sempre presentes apoiando-me nesses anos.

Agradeço ao meu grande amigo Tiago Pires por vir ao meu socorro tantas vezes, contribuindo com reflexões teóricas e pessoais, tornando-se meu principal “espaço de trocas subjetivas”.

Agradeço à Isabela Possas, que fez tanto por mim e por esta tese, que nem sei como descrever. Agradeço por todo apoio e amizade, por ouvir minhas lamúrias, por ler meu texto e por me ajudar a (re)ver o mundo com mais indignação.

Agradeço à Eliana Oliveira, responsável por fazer a escrita desta tese (re)começar a caminhar.

Agradeço à Karla pela amizade, pelo apoio, pelo carinho e pelas contribuições na leitura de capítulos.

Agradeço ao Raphael pela presteza em responder a diversas dúvidas e pela generosidade em compartilhar fontes.

Agradeço à Lorena, por ser uma amiga tão carinhosa e revisora tão dedicada.

Agradeço ao Robson e à Maria Elvira, que foram responsáveis pela minha permanência no curso de doutorado ao acompanhar com tanto cuidado a minha saúde.

À Alice e à Vitória, eu agradeço pela longa e sincera amizade, pelo apoio e pela convivência amorosa. Vocês são, para mim, a melhor expressão de família – fora da família.

Agradeço ao Fafá e à Iolanda pelas reflexões quase diárias, pela ajuda na leitura de capítulo e pelo apoio desde o processo de seleção do doutorado.

Agradeço à Brésia e à Symaira, amigas com condições de vida muito semelhantes às minhas e que sempre foram, para mim, motivo de inspiração.

Agradeço à turma de 2016, em especial, Keu, Gyna, Simone e Renato pela convivência na realização das disciplinas, pelos cafés e pelas trocas.

Agradeço especialmente à Zulmira Medeiros e aos os membros da Revista Docência do Ensino Superior por serem “o frescor” da semana. Com vocês pude ter momentos de genuína alegria. A quinta-feira me salvou.

Agradeço imensamente ao Irlen pelas contribuições com o compartilhamento de fontes e com as reflexões na banca de qualificação, que ajudaram a complexificar o olhar para o objeto da pesquisa. Agradeço também ao Luciano, à Thaís, à Cynthia e aos colegas do Gephe pelas contribuições.

Agradeço a todos os membros do Programa de pós-graduação da FaE pela ajuda sempre que necessária e, em especial, ao querido Gilson: incentivador, companheiro, ombro amigo.

Agradeço à Manteiga pelos lambeijos e por me obrigar a sair de casa para passear, mesmo quando faltava ânimo.

Agradeço aos meus queridos alunos, que me permitem ser professora dia após dia e que não me deixam esquecer o motivo de continuar lutando.

Agradeço ao amparo financeiro da Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Posso ter me esquecido de mencionar alguém que me ajudou ou foi gentil comigo em algum momento desses quatro anos. Espero poder agradecer e retribuir agindo para a formação de estudantes comprometidos com nossa sociedade, que cuidem dos seus pares e dos menos favorecidos.

“Uma semente atirada num solo fértil não deve morrer”

Paulinho da Viola

RESUMO

Esta tese tem o objetivo de compreender a construção da importância da frequência escolar na organização da escola pública primária mineira no contexto das primeiras décadas republicanas. Procuramos verificar como as políticas de incentivo à frequência escolar foram sendo elaboradas no decorrer do período pesquisado e como se relacionaram com a construção da escola republicana. Buscamos identificar as ações empreendidas pelos Poderes Legislativo e Executivo em relação à manutenção dos alunos nas escolas. É plausível refletirmos sobre a frequência à escola como uma questão do âmbito político, pois entendemos a escola pública como um vetor que compõe parte da construção do próprio Estado nas primeiras décadas do regime republicano em Minas Gerais. No decorrer da investigação, percebemos que os sentidos atribuídos à frequência escolar foram sendo construídos no período investigado. O marco inicial é no ano de 1892, no qual a primeira lei republicana de instrução de Minas Gerais, a Lei nº 41, foi promulgada. O marco final é 1911, quando houve a reforma do ensino regida pelo Decreto nº 3.191. Consideramos que o fato de a legislação educacional de 1911 tornar a caixa escolar obrigatória é um ponto de chegada em que a frequência escolar passou a ser vista pelo Estado como uma questão que deveria sofrer um tipo de intervenção que extrapolasse a oferta pedagógica, estrutural e administrativa da escola. Buscamos compreender o processo que fez culminar numa regulamentação específica para aumentar a frequência escolar. Utilizamos dois corpora documentais principais nesta pesquisa: o primeiro é proveniente da administração pública, da qual selecionamos os relatórios da Secretaria do Interior e as mensagens dos presidentes do Estado. O segundo é a legislação, que pode ser considerada como um instrumento de organização da sociedade. Analisamos a Constituição federal de 1891, a Constituição mineira de 1892, as reformas do ensino primário editadas entre 1892 e 1911, quais sejam, a Lei nº 41, regulamentada pelo Decreto nº 655 de 17 de outubro de 1893; a Lei nº 281 de 1899, regulamentada pelo Decreto nº 1.348 em janeiro de 1900; a Lei nº 439 de 1906, regulamentada pelo Decreto nº 1.960 em 1906; e a Lei nº 533 de 1910, regulamentada pelo Decreto nº 3.191 de 9 de junho de 1911, bem como os Anais da Assembleia Legislativa e as notícias do Jornal Minas Gerais que tratavam da frequência e da caixa escolar. As reformas do ensino empreendidas em Minas Gerais, os decretos que organizam as leis, assim como os debates travados pelos legisladores nesse contexto, nos dão pistas sobre a função social da escola e sobre a importância da criação de estratégias para incrementar a frequência escolar. Com esta tese, portanto, buscamos demonstrar o processo pelo qual a frequência foi se tornando um elemento central nas políticas de escolarização em Minas Gerais no final do século XIX e início do XX, mais especificamente, no advento da República no Brasil.

Palavras-chave: Frequência escolar. Caixa escolar. Educação republicana. História da educação. História de Minas Gerais.

ABSTRACT

This thesis aims to understand the construction of the importance of school attendance in the organization of primary public school (*Minas Gerais*, Brazil) in the context of the first republican decades. We seek to verify how the policies to encourage school attendance were being built during the surveyed period and how do they related to the construction of the republican school. We seek to identify the actions undertaken by the Legislative and Executive powers regarding to the maintenance of students in schools. It is plausible to reflect on school attendance as a matter of political scope, because we understand the public school as a vector that is part of the construction of the state itself in the first decades of the republican regime in *Minas Gerais*. In the course of the investigation, we noticed that the meanings attributed to school attendance were being constructed in the investigated period. The starting point is in the year of 1892, in which the first republican law of instruction of *Minas Gerais* was promulgated, the Law No. 41. The endpoint is 1911, when there was the education reform governed by Decree No. 3191. We consider that the fact that the educational legislation of 1911 makes the school fund compulsory is an arrival point where school attendance has come to be seen by the State as an issue that should undergo a kind of intervention that goes beyond the pedagogical, structural and administrative offer of the school. We seek to understand the process that culminated in a specific regulation for increasing school attendance. We used two main documental *corpora* in this research: the first comes from the public administration from which we selected reports from the Interior Secretarial and messages from State Presidents. The second is legislation that can be considered as an instrument of society organization. We analyzed the Federal Constitution of 1891, the *Minas Gerais* Constitution of 1892, the primary education reforms edited between 1892 and 1911, namely, Law No. 41 regulated by Decree No. 655 of October 17, 1893; Law No. 281 of 1899, regulated by Decree No. 1.348 in January of 1900; Law No. 439 of 1906, regulated by Decree No. 1.960 in 1906 and Law No. 533 of 1910 regulated by Decree No. 3.191 of June 9, 1911, as well as the Proceedings of the Legislative Assembly and News from the *Minas Gerais* Newspaper that dealt with the frequency and the school fund. The educational reforms undertaken in *Minas Gerais*, the decrees that organize the laws, as well as the debates held by legislators in this context, give us clues about the school social function and about the importance of strategies creation to increase school attendance. With this thesis, therefore, we try to demonstrate the process in which attendance was becoming a central element in schooling policies in *Minas Gerais* in the late Nineteenth and early Twentieth century's, more specifically, in the advent of the Republic in Brazil.

Keywords: School attendance. School fund. Republican education. History of education. History of Minas Gerais.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre matrícula e frequência (1891-1905)	148
Tabela 2 - Matrícula X Frequência no Estado de Minas Gerais (1906-1914/2).....	153
Tabela 3 - Frequência e matrícula por grupos escolares (1913 – primeiro semestre).....	155
Tabela 4 - Frequência e matrícula por grupos escolares (1913 – segundo semestre)	156
Tabela 5 - Frequência relativa entre 61,00% e 80,99% (primeiro semestre - 1913).....	157
Tabela 6 - Frequência relativa entre 71,00% e 80,99% (segundo semestre – 1913).....	158
Tabela 7 - Grupos com dados incompletos (primeiro semestre 1913).....	158
Tabela 8 - Grupos com dados incompletos (segundo semestre 1913)	159

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Leis e decretos analisados	31
Quadro 2 - Referências à frequência escolar (1892-1898).....	41
Quadro 3 - Referências à frequência escolar (1899-1903).....	43
Quadro 4 - Matrícula x frequência (1892-1898)	48
Quadro 5 - Referências à frequência escolar (1904-1911).....	49
Quadro 6 - Relação matrícula e frequência (1911).....	52
Quadro 7 - Recorrência do termo obrigatoriedade	54
Quadro 8 - Solicitação de investimentos em prédios escolares.....	56
Quadro 9 - Recorrência do termo mobília escolar.....	59
Quadro 10 - Recorrência do termo recenseamento escolar	61
Quadro 11 - Recorrência do termo fiscalização	62
Quadro 12 - Leis e decretos analisados	70
Quadro 13 - Número mínimo de alunos frequentes por localização da escola	76
Quadro 14 - Modalidades de escolas	77
Quadro 15 - Suspensão do ensino.....	83
Quadro 16 - Mapa de frequência	88
Quadro 17 - Boletins de frequência.....	90
Quadro 18 - Critérios de frequência de alunos	91
Quadro 19 - Eliminação da matrícula.....	93
Quadro 20 - Faltas	94
Quadro 21 - Obrigatoriedade do ensino	96
Quadro 22 - Obrigatoriedade x Escolas públicas	97
Quadro 23 - Perímetro de obrigatoriedade do ensino.....	98
Quadro 24 - Responsabilidade pela obrigatoriedade.....	100
Quadro 25 - Exceções à obrigatoriedade	101
Quadro 26 - Responsáveis pela realização do recenseamento	104
Quadro 27 - Conteúdo do registro do recenseamento	106
Quadro 28 - Período de realização do recenseamento.....	107
Quadro 29 - Destinatário do recenseamento escolar	108
Quadro 30 - Inspeção e frequência escolar.....	109

Quadro 31 - Horário escolar	112
Quadro 32 - Prédios construídos	123
Quadro 33 - Prédios em construção.....	123
Quadro 34 - Prédios em processo de tramitação (1913-1915)	123
Quadro 35 - Materiais escolares	126
Quadro 36 - Formação docente (1894–1899).....	132
Quadro 37 - Formação docente (1900 – 1911).....	132
Quadro 38 - Caixa Escolar – 1907	151
Quadro 39 - Caixa Escolar – 1911	162
Quadro 40 - Instruções para organização das Caixas Escolares – 1912.....	166
Quadro 41 - Notícias sobre grupos escolares (1912-1913)	168
Quadro 42 - Caixa Escolar nos Anais da Câmara dos Deputados.....	171
Quadro 43 - Caixa Escolar nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais	174

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APMArquivo Público Mineiro

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

I.1 Introdução	15
I.2 A educação no contexto das primeiras décadas republicanas	22
I.3 Discussão teórico-conceitual	25
<i>I.3.1 Frequência e obrigatoriedade escolar x obrigatoriedade de aprendizagem</i>	25
<i>I.3.2 História política e história da educação</i>	28
I.4. Como produzir a história? As fontes da pesquisa	29
<i>I.4.1 A legislação educacional produzida entre 1892 e 1911</i>	30
<i>I.4.2 Relatórios da secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado</i>	32
<i>I.4.3 Anais da Assembleia: os debates sobre as reformas do ensino entre 1892 e 1911</i>	35
CAPÍTULO 1	39
PODER EXECUTIVO MINEIRO: A RELAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS SOBRE OS “INCONVENIENTES” AO ENSINO E A FREQUÊNCIA ESCOLAR	39
1.1 Introdução	39
1.2 A frequência legal no estado de Minas Gerais: um processo de construção (1892-1911) ... 41	
<i>1.2.1 Primeiro momento: frequência escolar e estatística pública (1892-1898)</i>	41
<i>1.2.2 Segundo momento: um período de transição (1899-1903)</i>	43
<i>1.2.3 Terceiro momento: frequência escolar e formação do cidadão (1904-1911)</i>	49
1.3 Os inconvenientes à frequência: tensões na oferta escolar republicana mineira	54
<i>1.3.1 Estrutura física: prédios, mobília e material escolar</i>	56
<i>1.3.2 Recenseamento, fiscalização e inspeção escolar</i>	61
<i>1.3.3 Professores primários públicos e frequência escolar</i>	66
1.4 Considerações parciais	68
CAPÍTULO 2	70
AS PRESCRIÇÕES RELATIVAS À FREQUÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO EM MINAS GERAIS ENTRE 1892-1911	70
2.1 Introdução	70
2.2 A Constituição Mineira de 1891 e as reformas do ensino em Minas Gerais (1892-1911) ... 72	
2.3 A frequência regulamentar no decorrer das reformas do ensino em Minas Gerais	76
2.4 Obrigatoriedade e frequência escolar	96
2.5 Estrutura administrativa e frequência escolar	103
<i>2.5.1 Produção de estatísticas escolares e frequência escolar</i>	103
<i>2.5.2 Fiscalização: a relação entre inspeção e frequência escolar</i>	108
<i>2.5.3 Horário de funcionamento das escolas: o impacto do tempo na frequência escolar</i>	112

2.6 Conclusões parciais	114
CAPÍTULO 3.....	116
AS INTERVENÇÕES DO PODER EXECUTIVO NA ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA E DA FREQUÊNCIA ESCOLAR.....	116
3.1 Introdução.....	116
3.3 Dimensão pedagógica: discussões sobre a competência dos professores e a obrigatoriedade escolar.....	127
3.4 A frequência escolar e a dimensão administrativa: a inspeção, a estatística e o recenseamento escolares	140
3.5 Considerações parciais.....	144
A CAIXA ESCOLAR: UM PONTO DE CHEGADA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LUGAR DO ESTADO NA MANUTENÇÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR.....	146
4.1 Introdução.....	146
4.2 O percurso da caixa escolar no período republicano: o regimento de 1907 e a reforma de 1911.....	150
4.3 Caixa Escolar: estratégias de organização e divulgação.....	164
4.4 A caixa escolar nos discursos oficiais: Anais da Câmara dos Deputados, mensagens e relatórios da Secretaria do Interior	171
CONSIDERAÇÕES FINAIS	177
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

I.1 Introdução

Esta tese teve o objetivo de compreender o processo pelo qual a frequência escolar tornou-se uma questão primordial no processo de organização da escola pública primária mineira no contexto das primeiras décadas republicanas. Para tanto, procuramos conhecer e analisar as políticas de incentivo à frequência escolar empreendidas pelos Poderes Legislativo e Executivo. É plausível refletirmos sobre a questão da frequência à escola como uma questão do âmbito político, uma vez que entendemos a escola pública como um dos vetores da construção do próprio Estado brasileiro nas primeiras décadas do regime republicano (GONÇALVES, 2012; BERSTEIN, 1998).

Para delimitar o período da pesquisa, optamos por utilizar os marcos das reformas da instrução pública primária do estado de Minas Gerais. O marco inicial é ano de 1892, quando foi promulgada a primeira lei republicana de instrução no estado – a Lei nº 41. Esse marco, assim como qualquer outro marco foi delimitado até certo ponto, arbitrariamente, porém busca amparo em uma reforma educacional de Minas Gerais. O marco final, por sua vez, corresponde à reforma do ensino regida pela Lei nº 533, do ano de 1911. No Decreto nº 3.191 de 1911, podemos identificar a presença do capítulo que tornou a caixa escolar obrigatória¹ especificamente para “fomentar e impulsionar a frequência nas escolas”. É importante mencionar que a caixa escolar não foi criada em 1911; contudo, percebemos um ponto de inflexão nesse momento, no qual a caixa escolar passou a ter caráter obrigatório e, diferentemente dos anos anteriores, seus recursos não poderiam ser direcionados para a manutenção estrutural da escola ou para aspectos que não se relacionassem à assiduidade escolar. Dessa forma, nos perguntamos: qual processo faz culminar numa regulamentação específica para aumentar a frequência escolar, especialmente de crianças pobres? Consideramos, portanto, que a preocupação dos governantes mineiros em criar esse dispositivo para incrementar a frequência representa o ponto de chegada de um processo em que a frequência escolar passou a ser entendida como uma questão que, para ser resolvida, necessitaria de um tipo específico da intervenção do Estado.²

¹ O tema será abordado mais detidamente no Capítulo 4 desta tese. O decreto determinou que a caixa escolar se tornou obrigatória em todos os grupos escolares e facultativa nas escolas isoladas.

² Apesar de a delimitação do período da pesquisa compreender os anos de 1892 e 1911, extrapolamos essas datas nos momentos em que consideramos que alguns estudos e fontes poderiam nos auxiliar na reflexão do objeto.

A construção do objeto de estudo se associa, entre outros elementos, à minha trajetória acadêmica. No decorrer das análises e da elaboração da dissertação de mestrado (BERNARDO, 2014), constatamos que a caixa escolar era uma medida regulamentada pelo Estado com o objetivo de impulsionar a assiduidade escolar especialmente dos alunos pobres e premiar os melhores alunos. Então, passamos a entender que os governantes estavam preocupados em criar estratégias para que essas crianças fossem frequentes à escola e também incentivavam a premiação das crianças que já estivessem frequentes e tivessem bom comportamento. Passamos, portanto, a compreender a frequência como um ponto crucial no projeto de escolarização³ da população, nesse contexto.

Após a defesa do mestrado e, refletindo sobre a construção de um problema de pesquisa para ser desenvolvido no processo de doutoramento, tracei algumas perguntas e a principal delas foi a seguinte: considerando pesquisas e estudos anteriores que constatavam que a frequência escolar era pouco expressiva nas primeiras décadas republicanas e no período imperial, quais teriam sido as medidas realizadas pelos governantes, tanto no âmbito do Poder Executivo quanto no âmbito do Poder Legislativo, para sanar essa questão? Nesse sentido, como objeto de pesquisa no processo de doutoramento, inicialmente, eu tinha como uma possível hipótese a de que poderíamos identificar outras medidas de incentivo à frequência no decorrer dos primeiros anos republicanos, ou seja, no período anterior ao contexto pesquisado no mestrado (1911 e 1912). Entendíamos que os esforços para a garantia da frequência escolar repercutiam no discurso sobre a necessidade de a população acessar a cultura legitimada pelo Estado, além de permitir a internalização de condutas e valores específicos. No decorrer da pesquisa, no entanto, percebemos que os sentidos atribuídos à frequência escolar foram sendo construídos no decorrer do período investigado. Segundo Prost (2017), ao discorrer sobre a construção de hipóteses de pesquisa,

[...] apesar de sua imprecisão inicial, o questionamento deverá tornar-se bem definido, caso contrário, a pesquisa aborta. A história não é uma pesca com rede; o historiador não lança seu barco ao acaso na tentativa de apanhar alguns peixes, sejam eles quais forem. É impossível encontrar resposta para questões que não chegaram a ser formuladas [...] (PROST, 2017, p 71).

³ Segundo Faria Filho *et al* (2003), podemos compreender a ideia de escolarização como o “estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados” (2003, p. 2). Além disso, é possível pensar a escolarização como um processo gradual no qual a escola foi se tornando uma referência social na transmissão de conhecimentos.

A análise das fontes daquele contexto, assim como aspectos apontados pela bibliografia já produzida no campo da história da educação, nos auxiliou a dar forma às perguntas para nossa pesquisa e a construção de nosso objeto. Para melhor compreensão das questões relativas à frequência escolar, é necessário levar em consideração o processo de institucionalização da escolarização e da educação pública primária em Minas Gerais, portanto, a educação escolar é privilegiada neste trabalho. Temos que considerar também que foi disseminado, nesse contexto, o discurso de que a educação era um dos pilares da organização política e social. Como exemplo, podemos citar a relação direta que era estabelecida entre o regime representativo, inaugurado com a República, e a formação da população, uma vez que, para exercer o direito de voto, os sujeitos deveriam ser alfabetizados⁴. Rocha (2004) nos ajuda a refletir sobre os discursos veiculados naquele contexto sobre aquilo que denominou de insuficiência do povo. O autor procura demonstrar que a população sem instrução era considerada despreparada para participar dessa nova ordem do regime republicano. O autor defende, ainda, que a escola seria uma das principais instituições para promover a integração da população. Nas palavras de Gonçalves e Nogueira (2018):

Para isso, por um lado, era preciso superar o arcaísmo que a escola vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de atraso e precariedade e, por outro, pelo que ela passaria a representar como alternativa de construção de um projeto de sociedade civilizada republicana, portanto, que atendesse aos novos reclames de controle e de homogeneização social e política (GONÇALVES; NOGUEIRA 2018, p. 4).

Entendemos, da mesma maneira que alguns pesquisadores⁵ da história da educação, que ocorreu um entrelaçamento entre “projetos de sociedade e projetos de educação” (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2018, p. 4). Isso significa que podemos perceber uma relação íntima entre as propostas educativas de instrução e as propostas de organização de uma nação civilizada e moderna e também associar a educação da população à ordem pública, assim como à formação para o trabalho. A esse respeito podemos dialogar com Gelnner (1994), para o qual

Os homens pertencem a uma nação se compartilham da mesma cultura, ou seja, de um sistema de ideias, signos e associações, assim como predisposições de condutas e pautas de comunicação e se reconhecem como pertencentes a uma nação (GELNNER, 1994, p. 20).

⁴Embora a Lei Saraiva (1881) já interdidade o voto dos que não sabiam ler e escrever, foi com a primeira Constituição republicana (1891) que esse impedimento se tornou explícito.

⁵Para saber mais, consultar, entre outros: Carvalho (2019); Gonçalves Neto (2019).

Como podemos identificar, o autor considera que a organização do Estado é muito maior do que a organização da sua burocracia e das instituições, uma vez que essa construção perpassa também pelo processo de compartilhamento de signos e aspectos da cultura. Entendemos que, nesse contexto, a escola seria uma dessas instituições que poderiam favorecer a construção desse compartilhamento. Gouvêa (2004) nos explica que políticas de expansão da instrução elementar são consideradas estratégias privilegiadas para a manutenção da ordem pública em Estados e nações nascentes. Ponderando que a escola pode ser entendida como um vetor de socialização, nos perguntamos: como seria possível que ela fosse efetiva na constituição do Estado republicano, se os alunos não frequentassem a escola ou a frequentassem de maneira intermitente? Se a relação entre matrícula e frequência era tão baixa, como colocar esse projeto em execução? Como é possível construir o que é reiterado e propalado pelo discurso republicano, se nem todas as crianças vão para a escola?

Buscamos, então, investigar a relação entre o incentivo à frequência escolar e a construção do Estado republicano mineiro, porém, ao nos deparamos com taxas de matrícula e frequência tão díspares, percebemos essa tensão entre o discurso de necessidade de formação da população e as ações relacionadas à manutenção das crianças na escola empreendidas pelos poderes legislativo e executivo, buscando identificar as condições desse processo ou da efetivação desse discurso.

Chartier (2013), ao analisar a educação republicana francesa, nos informa que “A história republicana supôs, por muito tempo, [...] que o crescimento da escolarização teria seguido a oferta de escola” (CHARTIER, 2013, p. 426). Identificamos, no decorrer desta pesquisa, que esse mesmo discurso foi recorrente nos primeiros anos republicanos. Porém, como sabemos, a história se tece em rupturas e continuidades e, ainda na atualidade,

Em todo o mundo, muitas crianças não tomam cotidianamente o caminho da escola, porque outras urgências as requestam: muitas trabalham, vivem em regiões em que a rede das escolas não pode ou não quer acolhê-las, algumas estão abandonadas à própria sorte, outras pertencem a minorias deixadas à sua própria conta ou a países em guerra (CHARTIER, 2013, p. 421).

A autora discorre sobre uma realidade que em muito se assemelha à escola pública primária mineira no início do período republicano.⁶ Interessa-nos, nesta tese, analisar um período da história no qual a baixa frequência escolar era um elemento que interferia na consolidação da escola pública e na formação de uma parcela da sociedade. Isso em um

⁶ Apesar disso, a autora apresenta esses dados com base do relatório da UNESCO do ano de 2007, o que nos indica que o tema da frequência escolar não pode ser considerado algo resolvido em muitas partes do mundo.

contexto em que a defesa da formação do povo se relacionava com a própria construção da nação, do sentimento de amor à pátria e do exercício da cidadania. Nesse sentido, concordamos com Gonçalves (2011), para o qual “O mesmo movimento de construção da República é, intrinsecamente, o movimento de construção dos projetos de educação e instrução” (2011, p. 154).

A frequência escolar é um tema presente na historiografia da educação do estado de Minas Gerais. Durante a elaboração da dissertação de mestrado (BERNARDO, 2014), encontramos estudos que tangenciam o tema, tanto no século XIX quanto no século XX. No decorrer do presente estudo procuramos expandir a pesquisa bibliográfica. Schelbauer (2011) abordou o tema da frequência escolar relacionado ao trabalho infantil. Analisando uma fonte produzida em 1888 por um educador paulista, a autora explicitou a denúncia do professor de que a baixa assiduidade de discentes ocorria devido à necessidade de eles auxiliarem no sustento do grupo familiar com seu trabalho. Essa consideração vai ao encontro dos argumentos de Veiga (2008), para a qual, durante o período imperial, “Não somente quase todos os relatórios fazem referência à pobreza como também várias correspondências de professores justificavam a ausência dos seus alunos em razão desse fator” (VEIGA, 2008, p. 508). Os estudos sobre o período imperial indicam que em diversas províncias, como São Paulo, Mato Grosso, Paraná, São Pedro do Rio Grande do Sul, Maranhão e Rio Grande do Norte, é possível identificar estratégias que foram desenvolvidas pelos respectivos governos com o objetivo de sanar questões de baixa frequência (SOUZA, 2011). A legislação escolar é um tipo de fonte que pode ser útil nesse trabalho. A Lei nº 13, de 1835, por exemplo, analisada por Carvalho (2011), determinou que os pais que não enviassem seus filhos às escolas sofreriam penas de multas. Essa imposição abrangia crianças com idade entre 8 e 14 anos que residissem no perímetro escolar estabelecido. Carvalho (2011) defendeu a ideia de que essa lei visava a alcançar as famílias pobres uma vez que aquelas outras que dispusessem de recursos enviariam seus filhos a aulas privadas ou as formariam em suas próprias residências.

No período republicano temos, entre outros, os estudos de Faria Filho (2000); Gouvêa e Nicácio (2017), que refletem sobre a frequência escolar sob a perspectiva da dificuldade de crianças trabalhadoras acessarem as escolas. Gouvêa e Nicácio (2017) defendem que a ocupação desigual do território da cidade teria provocado condições desiguais de acesso à escola. Faria Filho (2000), por sua vez, explica que a frequência escolar mais baixa ocorria no

grupo escolar noturno, que atendia trabalhadores. O autor concluiu que a ausência dos alunos à escola não configura em desinteresse da população, mas sim em falta de oportunidades, o que pode ser corroborado por Gouvêa e Nicácio (2017), que demonstrou a demanda de famílias por abertura de escolas. Gonçalves Neto (2011), ao analisar a Constituição Republicana Mineira de 1892, considerou que a questão da assiduidade escolar estava nos horizontes dos debates legislativos, uma vez que, assim como apontado por Carvalho (2011), no período imperial a previsão de multas às famílias que não enviassem seus filhos às escolas estava posta.

Ao analisar questões relativas ao acesso, à permanência e à avaliação escolar no período republicano, Gonçalves e Faria Filho (2007) problematizam sobre

[...] a criação de batalhão infantil, de quadros de honra, de prêmios, dentre outras, [que] foram utilizadas como estratégias para sanar os problemas com que mais se preocupavam os profissionais da instrução primária do Estado: a redução da matrícula, a infrequência e o baixo desenvolvimento da aprendizagem. E essa preocupação tinha razão de ser uma vez que todos esses problemas acabavam por tornar vulnerável cada professor em particular e, no conjunto, a própria escola em questão, justamente num momento em que os republicanos de diversos matizes teimavam em depositar, na instituição escolar, um dos esteios do novo regime (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2007, p. 27).

É possível verificar a estreita relação que os autores traçam entre a frequência escolar e o processo de formação da população. Além disso, a frequência escolar, assim como outros temas, é tomada como elemento central no processo de constituição e legitimação da escola pública primária republicana.

Em estudos anteriores (BERNARDO, 2014) apontamos algumas das motivações da falta de assiduidade escolar, que eram, de acordo com diretores e professores das escolas públicas: a) necessidade de vestimentas e calçados decentes; b) trabalho e auxílio no sustento familiar; c) doenças e óbitos decorrentes dos adoecimentos; d) “descuido” dos pais que não enviavam seus filhos à escola; e) festas religiosas nos meses de junho e dezembro; f) condições climáticas e topográficas; g) condições estruturais da escola pública; e h) concorrência com escolas particulares. Podemos citar, como exemplo, o relato do diretor do Grupo Escolar de São João Nepomuceno de 1913⁷. De acordo com ele, estiveram presentes ao primeiro dia de aula apenas 322 estudantes dos 587 matriculados.

No início do período republicano, podemos identificar estratégias de incentivo à frequência escolar nos discursos dos membros da comissão de instrução pública. De maneira

⁷ APM – SI 2912. Ofício enviado ao Secretário do Interior pelo diretor do Grupo Escolar de São João Nepomuceno. 1 de fevereiro de 1913.

geral, os membros do Congresso mineiro defendiam o aprimoramento dos métodos de ensino, a melhoria da formação de professores, o incentivo à construção de prédios escolares salubres, a oferta de materiais didáticos de qualidade, a premiação dos alunos disciplinados e assíduos e a assistência a alunos pobres (MINAS GERAIS, 1906; BERNARDO, 2014), como ficará mais claro ao longo desta tese. Os debates sobre as reformas do ensino que ocorreram no Congresso mineiro trazem indícios sobre os elementos que incidiam negativamente na frequência escolar e, por suposto, no processo de organização da educação pública em Minas Gerais. Ao nos depararmos, nesses debates, com sugestões de mudança na legislação educacional, encontramos alguns dos entraves à frequência escolar na visão dos deputados. Podemos verificar as condições desiguais de frequência em Minas Gerais, refletindo sobre como seria possível a efetivação da formação da população em idade escolar. Da mesma forma, os debates que discutem a importância da presença dos alunos na escola nos permitem conhecer as expectativas acerca do processo de escolarização na sociedade mineira. Para Alonso Starling (1906), membro da comissão de instrução pública da reforma do ensino,

Um país não pode ser respeitado, não pode fazer o seu pendão vitorioso em pleitos internacionais, não pode se levar ao nível de outros povos, não pode ocupar lugar importante no concerto geral de todos os países, se não tem um povo forte para defendê-lo nos momentos apertados em que a luta se trava peito a peito, corpo a corpo (STARLING, 1906, p. 433).

A fala do deputado nos permite inferir a importância conferida à educação por alguns dos legisladores mineiros, vista como instrumento capaz de formar o povo e construir a identidade cultural da nação. Contudo, para que a formação da população ocorresse, era necessário promover a frequência escolar. Partimos da hipótese de que a preocupação com a escolarização e, por conseguinte, com a frequência escolar se insere em um projeto mais amplo, no qual se visava a garantir que a cultura legítima alcançasse uma maior parcela da sociedade, promovendo assim a construção de valores e atitudes específicos. Considerando que o problema da frequência escolar no âmbito da educação pública primária em Minas Gerais era uma questão colocada por um longo período, torna-se importante conhecer e reconhecer os processos que buscaram, no contexto específico das primeiras décadas republicanas, aumentar a assiduidade escolar, favorecendo assim a consolidação da educação escolar pública em Minas Gerais.

Cabe salientar por fim que, apesar da existência de investigações sobre as condições da frequência escolar em estudos historiográficos e da existência de fontes que permitem a análise dessa questão, poucos são os trabalhos que, especificamente e de modo central,

procuraram sistematizar o estudo sobre as propostas e as ações que foram elaboradas com o objetivo de aumentar a presença dos discentes nas salas de aula. Além disso, embora a frequência seja citada desde as primeiras leis de instrução imperial, ela assume outra configuração na República, tornando-se parte de um projeto mais amplo, no qual estava em questão a organização do Estado nacional e a construção de valores republicanos. A frequência escolar tornou-se, gradativamente, como mostraremos ao longo da tese, um problema a ser enfrentado no período.

I.2 A educação no contexto das primeiras décadas republicanas

Nos anos iniciais do regime republicano, é possível identificar a preocupação do Estado em forjar a identidade da nação e a produção dos cidadãos (CARVALHO, 2003; CARVALHO, 2008). É também nesse contexto que a escola no Brasil passa por um processo de consolidação, atingindo, inclusive, as camadas populares da sociedade, o que a afirma como um dos vetores de homogeneização cultural da nação (FARIA FILHO, 2000; VEIGA, 2007, GONÇALVES, 2011). Buscava-se produzir um divisor de águas entre o passado e os novos tempos, no qual a instrução era considerada como principal instrumento na direção do progresso e do desenvolvimento do país, bem como na construção de valores patrióticos e cívicos.

É fato que nos tempos iniciais da fundação da República as novas demandas, postas pelas mudanças advindas da necessidade de integração do povo à nova ordem republicana e à alocação do trabalhador livre ao mercado de trabalho, evidenciaram a necessidade de reinvenção da escola, como imperativo de atendimento ao projeto de modernização da sociedade. Primeiro como forma de superação do atraso que ela vinha representando, especialmente pelas suas manifestações de precariedade; segundo pelo que poderia representar como alternativa de um projeto de sociedade civilizada, republicana, portanto, que atendesse aos novos reclames de controle e homogeneização cultural (GONÇALVES, 2011, p. 156).

Investigar as propostas reformistas da educação nas primeiras décadas do período republicano, especialmente no que concerne à frequência escolar, nos auxilia na compreensão da função que se pretendia dar à escola na sociedade. Como exemplo, podemos citar um trecho do discurso de Xavier Rolim, membro da comissão de instrução pública da reforma do ensino de 1906:

Em todos os países cultos uma boa parte da atividade dos homes de espirito e de coração, e dos poderes públicos se concentra em buscar os meios eficazes de educar o povo. [...]. *A importância transcendental da educação popular, da qual depende a vida ou a morte de uma nacionalidade*, a ruína ou a ressurreição de uma sociedade, justifica os esforços das nações, e se demonstra nos conceitos que vamos tomar de

vultos eminentes, reconhecidos como glórias da humanidade (ROLIM, 1906, p. 340, grifos nossos)

A relação entre a educação e a manutenção da nação é recorrente em outras sessões do Congresso e corrobora a ideia de que a escola deveria exercer um papel civilizador na sociedade. A escola atuaria beneficiando o intelecto, mas também cultivando o espírito dos jovens cidadãos que, iluminados pelas luzes da razão, promoveriam o progresso e a defesa da nação, cumpririam seus deveres sociais e aprenderiam princípios, o que deveria ir além do aprendizado referente a ler e contar.

É importante frisar que as políticas de incentivo à educação pública não são especificidades republicanas: ainda durante o período imperial, emergiu no Brasil um novo tempo em relação à escola que primou pela intensa fiscalização e pelo incentivo à escolarização como medida de civilização da população. Segundo Cury (2014), desde aquele contexto, houve tentativas de promover uma educação para a cidadania, ao lado do aspecto cognoscitivo da formação. Analisando a primeira lei do ensino brasileira, datada de 1827, o autor interpreta que o uso da Constituição como livro base para as leituras indicaria esse intuito de formação para a cidadania:

A instrução passa a ser própria da *virtus* do indivíduo. Como algo nascido do seu esforço. Apesar de o direito à instrução não constar do estado de natureza ou mesmo entre os chamados direitos naturais, será no contexto da aceitação ou da recusa a esta forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque (CURY, 2014, p. 16).

A escola teria como uma de suas funções regenerar a população. Pode-se considerar que há certa continuidade nos discursos proferidos nos períodos imperial e republicano sobre a função social da escola, que era tomada como o remédio para sanar os males da sociedade.

Uma questão importante para a compreensão da educação no contexto estudado concerne ao conceito de federalismo. É possível definir o federalismo como

o sistema político e os princípios fundamentais desse sistema que: a) defende ou estabelece um governo central para todo o país e determinados governos regionais autônomos (estados, províncias, lãnder, cantões) para as demais unidades territoriais; b) distribui os poderes e as funções de governo entre os governo central e regionais; c) atribui às unidades regionais um conjunto de direitos e deveres; d) autoriza os governos de ambos os níveis a legislar, tributar e agir diretamente sobre o povo, e e) fornece vários mecanismos e procedimentos para a resolução dos conflitos e disputas entre os governos central e regionais, bem como entre duas ou mais unidades regionais (DICIONÁRIO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, 1987, p. 471 citado por OLIVEIRA, 2014, p. 9).

Nas primeiras décadas republicanas, havia uma série de debates sobre o papel da educação pública e do lugar do Estado na oferta de educação. De acordo com Cury (2010), a

política educacional durante todo o período republicano oscilava entre vertentes liberais federativas com descentralização política e centralidade política; positivistas e ultrafederalistas com descentralização administrativa e política; e vertentes autoritárias pressupondo alta centralização política e restrita descentralização administrativa.⁸ Os debates ocorriam em diferentes instâncias: intelectuais, agentes educacionais em congressos regionais e nacionais, além dos legisladores com longas preleções nos processos de formulação das reformas educacionais que, em Minas Gerais, foram empreendidas a partir de 1892.

Apesar de a homogeneização da população ser uma questão em voga em todo o país, a reestruturação da escola primária no Brasil no início da República integra uma série de tensões entre estados e a União. A instrução popular se configurou muito mais em uma questão local do que nacional (VEIGA, 2011; RESENDE, 2003). Apesar de os interesses locais terem, em geral, preponderância sobre agendas nacionais, não se deve perder de vista que a história de consolidação do regime republicano no Brasil articula-se com essas reformas do ensino em diversos estados da nação, o que não difere de Minas Gerais. Veiga (2011) considera que, no início do regime republicano,

monarquistas e republicanos compartilham do mesmo ideário de difusão da civilização e progresso a ser desencadeado pela escola. Entretanto, diferentemente do império, a atuação republicana teve uma característica reformista intensa, pois seus esforços se voltam para a reforma das instituições e para a ideia do seu potencial reformador dos indivíduos e da sociedade, pensamento esse que esteve, por exemplo, na origem da estruturação dos grupos escolares (VEIGA, 2011, p. 155).

Durante a Primeira República, o federalismo brasileiro esteve baseado no que Abrucio (2014) chamou de autonomismo estadual oligárquico. Segundo o autor isso “teria gerado atraso na adoção de medidas de bem-estar social e heterogeneidade de políticas públicas” (ABRUCIO, 2014, p. 44). Da mesma maneira, no período imperial – um Estado Nacional centralizado – adotou-se, com o Ato Adicional de 1834⁹, algo como o federalismo educacional republicano. Esse ato adicional determinou a autonomia das províncias e promoveu uma divisão de recursos fiscais, além de atribuir a competência legislativa sobre a instrução pública aos Congressos estaduais (CURY, 2014). Segundo Cury “[...] a instrução primária foi confiada às províncias com impostos de menor valor, resultando daí uma oferta dispersa e muito pouco abrangente” (CURY, 2014, p. 26), algo que não se alterou no período

⁸ Cury escreve sobre a revisão constitucional mineira da década de 20; para isso, faz uma introdução sobre os pressupostos federalistas que permeiam a implementação do regime republicano em Minas Gerais. Cf.: (CURY, 2003).

⁹ BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834.

republicano, mesmo que as expectativas fossem promissoras para o novo regime. A Constituição brasileira republicana de 1891 definiu que a gratuidade, assim como a obrigatoriedade, ficaria a cargo dos estados, mantendo a descentralização da educação. Nesse contexto, os entes federados ou estados da federação, passaram a exercer essa autonomia “dentro de uma sempre assinalada assimetria de condições econômicas, militares e políticas” (CURY, 2014, p. 27). Com o advento da República, assim, a federação manteve a perspectiva da descentralização no que se refere à educação.

I.3 Discussão teórico-conceitual

I.3.1 Frequência e obrigatoriedade escolar x obrigatoriedade de aprendizagem

Para compreendermos o processo de intervenção do Estado nas taxas de frequência escolar, foi necessário refletir sobre o conceito de obrigatoriedade em Minas Gerais no contexto estudado. Esse conceito aparece de maneira polissêmica nos estudos sobre obrigatoriedade no Brasil entre os séculos XIX e XX. Prost (2017) nos alerta sobre a análise de conceitos afirmando que os termos considerados mais simples podem ser os mais traiçoeiros. Logo, compreender a especificidade desse conceito na legislação educacional mineira e nas fontes que contemplam os discursos sobre a educação pública primária foi imprescindível para compreender como os sujeitos relacionaram o conceito de obrigatoriedade ao conceito de frequência escolar.

Em estudo sobre obrigatoriedade escolar, Vidal (2013) nos informa que, desde os anos de 1990, a gênese da escola pública no Brasil tem sido alvo de interesse de diversos pesquisadores preocupados em compreender como se deu o processo de escolarização, o que levou a uma intensa produção de pesquisas detidas entre os séculos XIX, XX e até mesmo o século XVIII. Nesse contexto surgiu, na história brasileira, a concepção legal da obrigatoriedade, que passou a ser um elemento constitutivo de uma série de legislações educacionais nas diferentes províncias do país.¹⁰

Pensar a obrigatoriedade como um conceito polissêmico também foi importante para a compreensão do objeto de estudo. Foi importante perceber as nuances entre o que seria a obrigatoriedade do aprendizado e o que seria a obrigatoriedade escolar. O conceito de obrigatoriedade pode se relacionar à obrigatoriedade da aprendizagem ou da frequência à

¹⁰ Como citado, o Ato Adicional à constituição de 1834 (BRASIL, 1834) determinou a responsabilidade de organização da educação para as províncias. Devido a esse fato percebe-se que cada região desenvolveu uma dinâmica que resultou em definições diferentes do conceito de obrigatoriedade.

escola. Vidal (2013) nos informa que, no século XIX, no estado de Goiás a legislação previa a obrigatoriedade de ensino. Diferentemente, no Ceará a obrigatoriedade se referia à frequência. No caso de Minas Gerais no período republicano, a obrigatoriedade se relacionava à aprendizagem, contudo, encontramos argumentos de que, sem a oferta de uma escola estruturada material e administrativamente, a obrigatoriedade não poderia ser efetivada. Assim, se identificamos que os agentes do Estado consideravam necessária a oferta da escola para que a obrigatoriedade se efetivasse, podemos inferir que, mesmo que a legislação previsse a obrigatoriedade de aprendizagem, os indícios apontam para um esforço em garantir a obrigatoriedade de frequência à escola pública, como ficará mais claro ao longo da tese.

Buscando amparo na bibliografia a respeito do tema, tomamos como premissas três questões levantadas por Vidal (2013) a respeito da análise da obrigatoriedade no Brasil. Primeiro, é necessário se levar em conta as temporalidades, tendo-se em vista que em cada província essa previsão legal diferenciou-se. Em segundo lugar, tem-se a questão da governamentalidade, no sentido de definir a quem cabe – família ou Estado – o governo da infância. Em terceiro lugar, coloca-se a questão da qualidade da infância escolarizável, ou a quem se direciona a obrigatoriedade – a escola é obrigatória para quem? Quais crianças se espera que frequentem a escola? Esses elementos são levados em consideração na análise do conceito de obrigatoriedade no decorrer da pesquisa.

Na atualidade,

Vai-se à escola para aprender a ler. E aprender a ler é obrigatório: logo, ir à escola é obrigatório. Eis como se explica às crianças. Em quase todos os países do mundo, basta seguir os meninos e as meninas que caminham de manhã na rua para se deparar com uma escola. Vivemos em nações em que, ao cabo de longas lutas, a capacidade de ler e escrever, que constitui a instrução de base, se tornou uma obrigação imposta por lei (CHARTIER, 2013, p. 421).

Apesar da conclusão da autora sobre o lugar privilegiado que a educação escolar possui nas sociedades, ainda recentemente, a diferença quantitativa entre a obrigatoriedade e a frequência é considerável: “Em 2002, considerando-se as pessoas com 10 anos ou mais de idade, a população do país tinha uma média de 6,2 anos de estudo, inferior, portanto, aos 8 anos de escolaridade obrigatória prevista em lei em 1971” (VIDAL, 2013, p. 15). Os dados nos ajudam a reconhecer, assim, que, mesmo na contemporaneidade, a obrigatoriedade escolar não é alcançada pois os anos de escolaridade mínima previstos pela lei não chegam ao total da população.

A obrigatoriedade está prevista na Constituição mineira de 1891: “Art. 117. A lei de organização de instrução pública estabelecerá: 1º. A obrigatoriedade do *aprendizado*, em *condições convenientes* [...]” (MINAS GERAIS, 1891, grifos nossos). Não há muitas definições sobre instrução pública na Constituição mineira, como será melhor desenvolvido no Capítulo 2 desta tese. Contudo, foi determinado que o Congresso legislasse sobre a instrução pública no Estado em sua primeira sessão, o que nos indica um privilegiamento dessa questão em relação a outros temas.

Como podemos verificar, na Constituição de 1891, a obrigatoriedade se referia à obrigatoriedade de aprendizado. Isso nos permite inferir que a obrigatoriedade, segundo a lei, não se referia à obrigatoriedade de frequência à escola pública. Se a criança tivesse acesso à escola no seio da família ou até mesmo em escolas privadas, a lei estaria sendo contemplada. As chamadas condições convenientes serão especificadas, no decorrer do tempo, nos decretos sobre a legislação mineira relativa à instrução pública. Contudo, no decorrer das análises, percebemos, tanto no âmbito dos discursos dos legisladores, mas, principalmente dos secretários do Interior e dos presidentes do Estado, que a questão do ensino obrigatório está muito ligada à oferta da escola. Podemos verificar essa assertiva por meio do discurso de Delfim Moreira da Costa Ribeiro, secretário do Interior, a seguir:

O regulamento primário, que baixou com o decreto número 1348, de 8 de janeiro de 1900, estabelece, no seu artigo 7, que o ensino primário no Estado é obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade, residentes dentro do perímetro escolar determinado por lei. Pensamos, entretanto, que o *ensino obrigatório* não poderá ser posto em plena execução, *senão depois de tomadas algumas medidas de importância, tendentes ao melhoramento das escolas*, atualmente, na sua quase totalidade, mal instaladas, desprovidas de mobília e do necessário material escolar (RIBEIRO, 1903, grifos nossos).

Então, muitas vezes, quando falam de obrigatoriedade, esses sujeitos estão falando sobre a oferta escolar e sobre a impossibilidade de manter a obrigatoriedade devido às condições precárias das escolas. Francisco Silviano de Almeida Brandão, presidente do Estado na época, também se referia à obrigatoriedade, como podemos verificar a seguir:

De acordo com as disposições dessa lei, foi ordenado o recenseamento escolar do Estado, afim de tornar-se *efetiva a obrigatoriedade do ensino*, medida de alto alcance, que, obrigando os pais e mais responsáveis por meninos em idade escolar a fazerem com que estes *frequentem as escolas públicas* do Estado, muito contribuirá para a extinção do analfabetismo, e *para acabar com a falta de frequência que tem sido observada nas escolas* [...] (BRANDÃO, 1900, grifos nossos).

Identificamos, portanto, que consolidar a obrigatoriedade significava fazer com que essas crianças frequentassem as escolas públicas do estado de Minas Gerais. Logo, é

importante frisar que há diferenças entre obrigatoriedade escolar e obrigatoriedade da aprendizagem, mas, na maioria das vezes em que o termo foi mencionado, ele estava relacionado ao discurso sobre a necessidade de fazer com que as crianças frequentassem as escolas.

1.3.2 História política e história da educação

Atualmente não nos surpreendemos ao nos deparar com produções historiográficas referentes aos fenômenos políticos. Essa realidade se tornou possível devido a uma série de fatores que ampararam uma alteração no campo das análises políticas na história. O descrédito da história política foi construído durante uma intensa renovação das formas de se fazer e de se pensar a história. Nesse contexto, podemos citar a conhecida escola francesa dos Annales, lembrada por realizar intensas críticas àquele modo de pensar a história política, considerada então como elitista, privilegiando apenas os heróis da história e as drásticas alterações e rupturas, o que não permitia a análise da continuidade na história. Rémond (2003) chama a atenção para a própria historicidade da historiografia, que conjuga vestígios das transformações na sociedade. O autor nos explica que, ao privilegiar o particular, o nacional, a história política se abstinha das possibilidades de comparações no tempo e no espaço, impossibilitando possíveis generalizações e sínteses, o que definiria a dimensão científica do trabalho do historiador (FERREIRA, 1992; MOTTA, 2006; 2009; ROSAVALON, 1996; BERNSTEIN, 1998). Diferentemente do proposto pela nova história, preocupada com estruturas mais duráveis e permanências, a história política cuidava de maneira privilegiada das rupturas, sem vincular os acontecimentos a causas mais profundas.

Uma segunda renovação na produção da historiografia conferiu à política uma nova possibilidade de redenção. Esse mesmo movimento que lançou no limbo as perspectivas políticas da análise histórica as trouxeram de volta. Soihet (2005) defende que uma inovação dessa nova maneira de produzir a história política se encontra nos novos tipos de fontes analisadas, assim como no padrão de construção da narrativa dos eventos, além da busca pela longa duração e nas formas de abordagem dos objetivos. Rémond (2003) afirma que a ampliação dos domínios do Estado teria contribuído para a reabilitação da história política. Para o mesmo autor, “à medida que os poderes públicos eram levados a legislar, regulamentar, subvencionar, controlar a produção, a construção de moradias, a assistência social, a saúde pública, a difusão da cultura, esses setores passaram, uns após os outros, para

os domínios da história política” (RÉMOND, 2003. p. 24). A história política, a partir de um novo olhar, tem privilegiado a ação de grupos sociais inseridos em redes, organizações, partidos, movimentos políticos, entre outros. Não obstante, o retorno dessa tendência epistemológica solicitou uma rediscussão sobre conceitos e sobre como se constrói um objeto. As práticas coletivas são alvo de análise não por elas mesmas, mas a partir do exame dos fatores que as produzem, reforçam e garantem a sua reprodução (DUTRA, 2002). Existem, na sociedade, diversos vetores de socialização que dão sustentação à organização da sociedade, como impressos, partidos políticos e instituições em geral, como a família e a educação (BERSTEIN, 1998). Segundo Gonçalves (2019),

A escola é considerada de fundamental importância, pois atua como vetor responsável pela integração de múltiplas referências culturais, competindo a ela estabelecer as normas e os valores determinantes da representação que a sociedade faz de si mesma, bem como das referências que, além de darem respostas às crises, às angústias e aos problemas da sociedade, desempenham papel dominante, criando espaços férteis para a geração de determinada cultura (GONÇALVES, 2019, p. 231).

Consideramos que a relação pedagógica é uma ação carregada de intencionalidade e visa à construção, à manutenção e/ou à transformação de conhecimentos. Nessa relação também são transmitidos valores, visões de mundo e regras de conduta, que são significados e assimilados pelos sujeitos. As experiências humanas são permeadas por diversos tipos de eventos rituais que reatualizam o passado, trazendo-o à memória, criando e compartilhando significados. Nesse sentido, é possível se construir “uma história do político elaborada no campo das representações” (ROSANVALON, 1996, p. 27) mas, além disso, uma história que demonstre que a educação serviu como um dos vetores que demarcam a construção de determinados comportamentos sociais e políticos.

I.4. Como produzir a história? As fontes da pesquisa

Segundo Prost (2017), a principal diferença entre o ensino e a pesquisa histórica é que no caso da primeira os fatos já estão prontos e são apresentados didaticamente. Já no caso da segunda os fatos devem ser fabricados. Contudo, esse processo de fabricação carece de obter o *status* de científico e os fatos devem resistir à contestação. Dessa maneira, a referência é algo indissociável da tentativa de prova do fato. “A história não pode proceder a partir dos fatos: não há fatos sem questões, nem hipóteses prévias” (PROST, 2017, p. 71). No caso desta pesquisa, esse processo de construção, dos fatos, iniciou-se com a elaboração de perguntas sobre o lugar da frequência escolar no processo de constituição da escola pública primária

mineira no contexto da organização da República no Brasil. Inicialmente consideramos como hipótese que a propalada necessidade de educação do povo no contexto estudado seria acompanhada de medidas que garantissem a efetividade da formação da população. Sabendo, por meio dos relatórios da secretaria do Interior dos anos posteriores a 1906, que as taxas de frequência eram muito inferiores às taxas de matrícula, consideramos que seria óbvia a intervenção dos governantes nesse aspecto. Contudo, qual foi nossa surpresa ao perceber que, durante os primeiros anos republicanos, mais especificamente, entre 1892 a 1899, a questão da frequência escolar era apenas mencionada como dado estatístico e não havia, nas fontes pesquisadas, qualquer tipo de debate sobre a necessidade de o Estado interferir nesse sentido de maneira específica. No decorrer da pesquisa foi possível perceber um processo paulatino de alteração no sentido dado à frequência pelos agentes do Poder Executivo e Legislativo e, por conseguinte, na visão que os sujeitos daquele contexto possuíam sobre o papel do Estado na manutenção da frequência escolar. Mas, então, que fontes, especificamente, foram mobilizadas nesse processo de construção e reconstrução do objeto?

1.4.1 A legislação educacional produzida entre 1892 e 1911

A legislação pode ser entendida como o conjunto determinado pela Constituição, leis e decretos sobre o ensino público primário no contexto estudado. Foram analisadas a Constituição federal (BRASIL, 1891) e a Constituição do Estado de Minas de 1892 (MINAS GERAIS, 1892) com o objetivo de identificar o que era previsto sobre a instrução pública primária. Verificamos que as determinações previstas nessas Cartas podem ser consideradas pouco abrangentes, ficando os pormenores a serem definidos pelo Congresso mineiro.

Também nos debruçamos sobre as reformas do ensino primário editadas entre 1892 e 1911, quais sejam: a Lei nº 41, de 1892; a Lei nº 281, de 1899; a Lei nº 439, de 1906, e a Lei nº 533, de 1910. Entre 1892 e 1911, uma série de decretos foram expedidos visando a pormenorizar a organização escolar. A Lei nº 41 foi regulamentada pelo Decreto nº 655, de 17 de outubro de 1893; a Lei nº 281, de 1899, foi regulamentada pelo Decreto nº 1.348 em janeiro de 1900; a Lei nº 439, de 1906, foi regulamentada pelo Decreto nº 1.960 em 1906 e a Lei nº 533, de 1910, foi regulamentada pelo Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911.

De acordo com Cury (2014, p. 10), “Legislação [...] quer dizer algo que foi ‘dito’, que foi ‘escrito’ sob a forma da lei e que está sendo apresentado ou que está se dando a conhecer ao povo inclusive para ser lido e inscrito em nosso convívio social”. O autor indica a função

da legislação como um instrumento de organização da sociedade. Para realizar a análise da legislação educacional, entendida aqui como o conjunto determinado pela constituição, leis e decretos sobre o ensino público primário no contexto estudado, nos amparamos nos estudos de Bobbio (2011)¹¹, que empreendeu uma análise do ordenamento jurídico considerando as transformações ensejadas pela organização do Estado e pela emergência do mundo moderno. O autor parte do conceito de norma elaborado por Kelsen (1986)¹², segundo o qual

o dever-ser – a norma – é o sentido de um querer, de um ato de vontade e – se uma norma constitui uma prescrição, um mandamento – é o sentido de um ato dirigido de outrem, cujo sentido é que um outro (ou outros) deve (ou devem) conduzir-se de determinado modo (KELSEN, 1986, p. 3).

Sendo o “sentido de um querer”, podemos compreender a legislação, em parte, como vestígios para reconhecer objetivos e projetos daquela sociedade. Bobbio (2011) procura explicar que a norma só pode ser considerada jurídica se fizer parte de um ordenamento. Para explicar o conceito de ordenamento jurídico, o autor endossa e utiliza o conceito de pirâmide escalonada, elaborado por Kelsen, e nos auxilia a examinar a teia de relações entre as legislações, sua unicidade e hierarquia. O autor aponta um cuidado importante, muitas vezes esquecido por juristas: é necessário compreender as normas jurídicas como parte do conjunto mais vasto do qual elas fazem parte. Deve-se ter esse cuidado mesmo que ocorram alterações de normas no interior do ordenamento jurídico pois, no mundo moderno, a unidade é um pressuposto básico do direito positivo, “que não é um direito estático, mas um direito em contínua mudança, voltado para a gestão de sociedades estatalmente organizadas” (LAFER, 2014, p. 15). O quadro a seguir contempla as leis e os decretos analisados.

Quadro 1- Leis e decretos analisados

Ano	Lei	Decreto
1892/1893	41	655
1899/1900	281	1.348
1906	439	1.960
1910/1911	533	3.191

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

¹¹ Bobbio se dedicou aos estudos sobre teoria geral do direito, relações internacionais, política, entre outros. Por ter como uma característica a construção de sua análise de maneira contextualizada historicamente, Bobbio foi chamado de analítico historicista (LAFER, 2011).

¹² É preciso ressaltar que Bobbio e Kelsen partem de pressupostos diferentes ao analisar o ordenamento jurídico. Kelsen pretendeu construir uma teoria pura do direito partindo apenas de legislações diversas para identificar elementos universais. Bobbio, apesar de defender que as normas devem ser analisadas contextualmente, considera que o escalonamento da pirâmide, sugerido por Kelsen, é o que permite que haja a unidade do ordenamento jurídico. Para saber mais, veja: (KELSEN, 1986).

No período inicial da leitura e da análise da legislação, optamos por analisar as leis. No entanto, no decorrer da pesquisa, percebemos que as leis tornaram-se cada vez mais sucintas e os decretos cada vez mais detalhados. Reconhecendo que a lei é o ato do Poder Legislativo, e o decreto, o ato do Poder Executivo que regulamenta as leis, utilizamos, privilegiadamente, os decretos para realizar as análises comparativas. Partimos do conceito de construção escalonada do ordenamento jurídico e pudemos identificar, no conjunto legislativo analisado, elementos de hierarquia e unidade entre Constituição federal, Constituição mineira, leis e decretos, tendo em conta que a coerência é um pressuposto epistemológico na constituição dessas normas. Podemos identificar esse processo na fala dos agentes do Poder Executivo, como expresso pelo presidente do Estado Afonso Augusto Moreira Penna: “Tendo-me cabido a tarefa de regulamentar a maior parte das leis votadas do Congresso, acumulando-se neste primeiro período de minha administração grande soma de trabalho, alguma demora tem havido na confecção do regulamento para a instrução primária” (PENNA, 1893).

Segundo Faria Filho (2000), a legislação pode ser entendida como “dispositivo de conformação do campo e das práticas pedagógicas”, além de denunciar um espaço de lutas e tensões (2000, p. 2). Assim, concordamos também com Bobbio (2011), para o qual o direito pode ser entendido como um conjunto de regras, mas que também possui uma função implementadora de comportamentos. Analisaremos, portanto, a legislação partindo do pressuposto de que, apesar de ela não apresentar “a realidade consolidada, denuncia projetos que se pretendiam executar” (BERNARDO, 2014, p. 29).

1.4.2 Relatórios da secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado

Para a realização da pesquisa, selecionamos diferentes tipos de documentos que nos ajudassem a compreender, de alguma maneira, a ação dos governantes republicanos no processo de intervenção na frequência escolar. Um dos *corpora* documentais são provenientes da administração pública, e entre eles selecionei os relatórios dos secretários do Interior e as mensagens dos presidentes do Estado entre 1892 a 1911. Nos relatórios da secretaria do Interior, estão disponíveis informações sobre o que acontecia nessa secretaria. Realizamos, portanto, uma seleção dos elementos que se relacionavam com a frequência escolar. Em alguns momentos, essa relação foi expressa textualmente, em outros, foi objeto de nossa inferência e interpretação.

Além disso, os relatórios e as mensagens podem indicar demandas e tomadas de posição do Poder Executivo. As mensagens dos presidentes do Estado eram elaboradas com base nos relatórios dos secretários e eram lidas no Congresso legislativo na primeira sessão das legislaturas, como podemos conferir no trecho da mensagem de 1896, a seguir:

Senhores Membros do Congresso Legislativo do Estado de Minas Gerais,

É para mim motivo de grande júbilo e contentamento o espetáculo que se me depara, todas as vezes que tenho a honra de dirigir-me a vós, ao iniciardes os trabalhos parlamentares.

Vossa reunião desperta, como sempre, neste momento, o mais vivo interesse e as mais justas esperanças no povo mineiro, que de vosso elevado patriotismo aguarda solução a diversos e importantes assuntos confiados à vossa competência (FORTES, 1896).

A apresentação da mensagem era obrigatória, como podemos verificar a seguir:

Em obediência ao preceito contido no artigo 57, n. 5, da Constituição Mineira, cabe-me mais uma vez a satisfação de dar-vos conta dos sucessos e ocorrências políticas e administrativas que se deram em nosso Estado, em o período de intervalo de vossas sessões legislativas, e *chamar vossa esclarecida atenção para as medidas de caráter legislativo*, que parecem-me mais urgentemente reclamadas para o bom andamento dos diversos ramos do serviço público, e o faço começando por congratular-me convosco e com o povo mineiro pelo fato de vossa auspiciosa reunião, sempre promissora de benefícios para o Estado (FORTES, 1898, grifos nossos).

Nessas mensagens, temos demandas, ações da administração pública e condições da administração pública, assim como podemos encontrar vestígios sobre as intenções do que precisaria ser alterado pelo Poder responsável por elaborar a legislação. O que procuramos, então, foi o que havia sobre instrução e educação pública que guardava relação com a frequência escolar. Esse conjunto de fontes já foi analisado por uma série de pesquisadores. Isso significa que a originalidade que pretendemos trazer com esta pesquisa não está nos documentos que analisamos mas, sim, nas perguntas que são feitas a essas fontes e aos problemas que nelas foram lançados no decorrer dos anos de realização da pesquisa.

Galvão e Jinzenji (2011) consideram que, para compreender a complexidade de um texto, é necessário se levar em consideração a relação entre autoria, leitores e seus significados. Segundo as autoras, “O leitor está presente no processo de construção do texto pelo autor, sendo elemento imprescindível para a sua constituição” (GALVÃO; JINZENJI, 2011, p. 19). Segundo Resende e Faria Filho (2001, p. 80), os relatórios podem “dar a ver e

suscitar o debate e a tomada de posição acerca das realizações e proposições do executivo”.¹³ Os autores indicam que assuntos diversos sobre a administração do estado de Minas Gerais são abordados nos relatórios, porém se concentraram em analisar os elementos relacionados à instrução primária ou elementar. Considerando o processo de produção das fontes analisadas nesta pesquisa, é importante considerar que, mesmo

Que o testemunho seja voluntário ou não, que o autor seja sincero e esteja bem informado ou não, convém, de qualquer modo, não se equivocar relativamente ao sentido do texto (crítica da interpretação). Neste aspecto, a atenção fica ligada ao sentido dos termos, ao seu uso distorcido ou irônico, às afirmações ditadas pela situação (o defunto é, forçosamente, bem considerado em seu elogio fúnebre) (PROST, 2017, p. 60).

Nesse sentido, é necessário manter uma postura de suspeita em relação aos discursos referentes ao processo de organização da escola pública mineira considerando que eles nem sempre reverberam em ações sociais. Segundo Albuquerque Júnior (2007), nada do que está nos arquivos ou nada do que foi registrado o foi de maneira ingênua. Segundo Albuquerque Júnior (2007), a produção de um arquivo obedece a intencionalidades e é resultado de operações políticas e de sentido que permeiam a fabricação dessas evidências. Mesmo que uma fonte chegue até nós totalmente ao acaso, é importante considerar seu processo de construção. Outro cuidado na análise dos relatórios e das mensagens se refere aos números da estatística do Estado. Com relação a esses dados, devemos nos lembrar como nos alerta Seignobos (1901):

A impressão especial produzida pelos algarismos é particularmente importante em ciências sociais. O algarismo tem um aspecto matemático que dá a ilusão do fato científico. De forma espontânea, tende-se a confundir “preciso e exato”; uma noção indefinida não pode ser inteiramente exata, da oposição entre indefinido e exato, tira-se a conclusão da identidade entre “exato e “preciso”. Esquecemo-nos de que uma informação muito exata é, frequentemente, bastante falsa (SEIGNOBOS, 1901, p. 32-35).

Estudos como o de Faria Filho (2000) discutem as fraudes nos relatórios de secretaria do Interior e nos chamam a atenção para esse fato. Segundo o autor, os diagnósticos produzidos no contexto analisado são questionáveis, considerando-se que alguns professores “fraudavam o livro de registro (matrícula e frequência de alunos para manter a cadeira funcionando[...])” (2000, p. 28). Cabe, portanto, ao pesquisador criticar os dados apresentados utilizando-os como indícios da realidade, como rastros indicativos de um processo e não necessariamente

¹³ É importante informar que os relatórios analisados pelos pesquisadores foram expedidos no período imperial, contudo, consideramos que a abordagem analítica dos relatórios de presidentes de Província pode ser operada nas mensagens dos presidentes do Estado e também nos relatórios dos secretários do Interior.

como a representação do real. Concordamos, ainda, com Gonçalves (2019) para o qual “avaliar os discursos significa compreender a cena política mineira, sendo o Congresso Legislativo e a Presidência do Estado considerados como lugares de produção da educação [...]” (2019, p 230). Esse acervo documental está disponível no Arquivo Público Mineiro, na Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais e no site da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

Analisamos, ainda, algumas notícias disponíveis no Jornal Minas Gerais que continham a legislação pertinente a esta pesquisa, assim como aquelas que trataram sobre a caixa Escolar. Faz sentido salientar que o jornal não é tema desta pesquisa, senão, fonte de informações referentes à frequência escolar. Vieira (2013) ressalta que podemos considerar o jornal como um lugar de circulação, veiculação e produção de discursos o que faz com que ele tenha um papel de destaque na organização do mundo social. O jornal, para o autor, é imprescindível não somente na difusão de notícias, mas também na disseminação de valores e emissão de opiniões - argumentos com os quais concordamos.

1.4.3 Anais da Assembleia: os debates sobre as reformas do ensino entre 1892 e 1911

Segundo Faria Filho (2010), o conceito de retórica pode ser relacionado à positividade da argumentação. Assim a retórica teria como objetivo levar sujeitos a aderirem a certa opinião. Articulando o conceito de retórica para discorrer sobre as retóricas das reformas escolares, o autor argumenta que em um contexto de reforma da educação, o que se fala, ou seja, os discursos têm como objetivo promover a adesão de outros sujeitos, rompendo com uma visão de que a “retórica das reformas” seria um discurso vazio de significado com intuito de enganar o interlocutor ou sem qualquer elemento positivo.

É com esse sentido que operamos a análise dos Anais do Congresso mineiro. Consideramos que os discursos na produção das reformas do ensino visam provocar adesões dos sujeitos aos projetos ensejados na construção das prescrições legislativas. Ao analisar os anais, podemos identificar projetos em disputa assim como os engajamentos dos sujeitos. Desse modo, os anais podem nos ajudar a compreender a presença ou ausência do debate sobre a frequência escolar, contribuindo na compreensão de seu processo de alteração no decorrer dos anos.

O site da Assembleia legislativa do Estado de Minas Gerais¹⁴ no qual coletamos parte dos Anais da Câmara dos Deputados informa que os Anais da Assembleia são parte essencial de um projeto de conservação da memória política mineira para permitir o acesso a esse material pelo público. Neles estão contidas

resoluções e deliberações; atas completas de reuniões de Plenário e pronunciamentos de oradores; atas sucintas de reuniões de comissões; pareceres sobre proposições; comunicações despachadas pela Presidência e manifestações da ALMG a requerimento dos deputados (MINAS GERAIS, 2018).

Segundo Prost (2017), ao analisar a prática de pesquisa dos metódicos, o debate sobre a crítica dos documentos teria levado os pesquisadores daquela escola aos arquivos públicos e

Essa escolha explica que a história feita por eles se apresente como o estudo de períodos porque o devir dos regimes políticos – assunto que havia suscitado seu interesse – inscreve-se, com efeito, em períodos bem definidos. A essa história-período é costume opor a história-problema em que o questionamento, inteiramente explicitado, serve de fundamento ao recorte do objeto de estudo. A oposição é antiga, assim como a prescrição. O preceito grande de Lord Acton, no final do século XIX, já era o seguinte: “em vez de períodos, estudem os problemas” (PROST, 2017, p. 71).

Temos como uma questão central nessa pesquisa o objetivo de conhecer o processo pelo qual a frequência escolar passou a se tornar um elemento primordial na organização da educação republicana, com escopo nas relações entre o político e a educação.

Assim, pretendemos, no decorrer dos capítulos, analisar as ações processuais empreendidas pelo Estado com o objetivo de interferir nas taxas de frequência. Para tanto, organizamos a tese da maneira descrita a seguir:

No primeiro capítulo, enfocamos a maneira como a questão relacionada à frequência se apresenta nos registros da administração pública. Como os secretários do Interior e os presidentes do Estado se referiam à frequência escolar? Quais elementos impactavam a frequência escolar segundo esses sujeitos? Quais seleções sobre dados eles realizaram ao discutir sobre a frequência escolar? Quais debates são colocados sobre a frequência escolar? Quais dados sobre a frequência escolar são produzidos?

Durante a elaboração do capítulo, percebemos que a frequência é abordada de maneiras diferentes no decorrer do período pesquisado. Dividimos, portanto, esse momento em três períodos. Como critérios, buscamos identificar o que se dizia sobre a frequência no

¹⁴Disponível em: https://www.almg.gov.br/consulte/anais_assembleia/index.html. Acesso em: 17 maio 2018.

decorrer dos períodos, que dividimos em primeiro, segundo e terceiro. Tratamos, ainda, neste capítulo sobre os chamados inconvenientes ao ensino que interferiam na frequência escolar, fazendo com que a relação matrícula e frequência fosse muito díspare.

No segundo capítulo procuramos identificar e discutir as previsões legislativas que, diretamente ou, em alguma medida, foram relacionadas pelos agentes do Poder Executivo mineiro à frequência escolar. Pretendemos com isso demonstrar o processo histórico pelo qual a frequência passou a se tornar um objeto de intervenção prescritiva do governo. Para tanto, optamos por analisar as alterações ocorridas nas quatro reformas do ensino ocorridas no período de estudo e as previsões relativas à educação. Utilizamos como objeto de análise a Constituição federal de 1891, a Constituição mineira de 1892, e o conjunto da legislação sobre as reformas do ensino composta por leis e decretos. Os itens da legislação escolhidos para análise foram delimitados com base nos relatórios dos secretários do Interior e nas mensagens dos presidentes do Estado com base no que eles relacionaram com a frequência escolar.

No terceiro capítulo, analisamos as ações empreendidas pelo Poder Executivo no sentido de alterar as taxas de frequência escolar. As ações foram categorizadas em solicitações, intenções não realizadas e ações efetivas. Neste capítulo, priorizamos os debates sobre a dimensão estrutural, administrativa e pedagógica da escola com enfoque nos imóveis; mobiliário e material escolar; fiscalização e produção de dados sobre a educação; atuação do professorado.

Finalmente, no quarto capítulo, analisamos uma medida específica de incentivo à frequência escolar. É dado foco à caixa escolar, que emergiu na legislação educacional republicana no ano de 1907. Tornando-se obrigatória em 1911, era uma instituição voltada ao incentivo à assiduidade escolar e à premiação de melhores alunos. Os recursos da caixa escolar deveriam ser utilizados especificamente para alunos exageradamente pobres na oferta de alimentos, vestuário, calçados, assistência médica, assistência odontológica, livros, papel, pena, tinta e prêmios para os alunos que se destacassem na assiduidade e na disciplina. Apesar de não haver qualquer recurso vinculado à caixa escolar, percebemos aqui uma ruptura, a partir da qual as condições materiais dos estudantes foram colocadas em questão na legislação referente ao incentivo da frequência escolar. Considerando que a pobreza das crianças em idade escolar remonta ao período imperial, nos perguntamos sobre o processo ocorrido entre 1892 e 1911, que fez com que a política educacional republicana instituísse e incentivasse a

organização de um dispositivo voltado para o aumento das taxas de frequência escolar especialmente de alunos pobres.

CAPÍTULO 1

PODER EXECUTIVO MINEIRO: A RELAÇÃO ENTRE OS DISCURSOS SOBRE OS “INCONVENIENTES” AO ENSINO E A FREQUÊNCIA ESCOLAR

1.1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo compreender os discursos realizados pelo Poder Executivo do estado de Minas Gerais para identificar os empecilhos à efetivação da frequência nas escolas públicas mineiras. Para abordar esse tema, priorizamos a análise dos relatórios dos secretários do Interior e das mensagens dos presidentes do Estado, emitidos entre 1892 e 1911, com o propósito de identificar os diagnósticos realizados pelo Poder Executivo em relação à instrução pública primária mineira no que diz respeito aos fatores que incidiam sobre a baixa frequência escolar. O capítulo está dividido em duas partes: inicialmente, abordamos o modo como a frequência é tratada pelos administradores republicanos em três diferentes momentos e, em seguida, analisamos especificamente os principais “inconvenientes” apontados pelos agentes do Poder Executivo que concorriam para que a frequência não se efetivasse.

O ponto de vista abordado neste capítulo é aquele construído a partir da análise dos relatórios da Secretaria do Interior e das mensagens dos presidentes do Estado. Como já mencionado na Introdução desta tese, os relatórios da Secretaria do Interior tinham como objetivo primordial informar ao presidente do Estado o andamento dos trabalhos na Secretaria, realizando, ao mesmo tempo, solicitações de intervenção tanto do Poder Executivo quanto do Poder Legislativo. As mensagens dos presidentes do Estado, por sua vez, tinham como função informar ao Congresso mineiro fatos sobre a execução da administração pública, bem como solicitar ações do Poder Legislativo. Dessa forma, ao realizar essa seleção de sujeitos e discursos para a realização desta parte da pesquisa, buscamos descortinar o processo pelo qual a frequência escolar foi tornando-se uma questão central na organização da educação pública republicana na visão dos secretários do Interior e dos presidentes do Estado, ou seja, dos agentes públicos responsáveis pela administração dos estabelecimentos de ensino públicos mineiros.

Podemos dizer que o processo de organização da escola primária republicana em Minas Gerais foi complexo e os governantes atuaram sobre esse processo de maneiras

diversas, de acordo com intenções que podem ser demarcadas historicamente. Gonçalves¹⁵ (2004), ao analisar o processo de construção da escola primária em Minas Gerais, considera que o

que para um governo era prioridade, como construir casas escolares, não o era, necessariamente, para o outro que lhe sucedia. Uns enfatizaram as construções e os materiais escolares, outros a formação do professorado e outros, ainda, a fiscalização do ensino. Mesmo assim, são notórias as várias modificações propostas pelos regulamentos da instrução, sem necessariamente vinculá-las a um interesse de continuidade (GONÇALVES, 2004, posição 798-799).

Assim, o autor nos auxiliou a compreender por que motivo os discursos do Poder Executivo referentes à frequência escolar variaram tanto entre os anos de 1893 e 1911. É importante destacar que o que se julgava necessário ser objeto de intervenção do Estado foi construído historicamente e variou no decorrer dos governos analisados. Salientamos também que os objetos de intervenção dos administradores da educação pública mineira se amparavam em projetos educacionais específicos e em análises das condições da instrução pública.

No período estudado, pudemos identificar que a forma como a frequência escolar foi citada, abordada e analisada por aqueles sujeitos se alterou no decorrer dos anos pesquisados: no primeiro período, entre 1892 e 1898, os documentos apresentam, privilegiadamente, o número de frequência legal de meninos e meninas no estado de Minas Gerais e a média de frequência por escola provida. No segundo, entre 1899 e 1903, percebemos um processo de transição, no qual a frequência legal é apresentada, predominantemente, como um critério de suspensão de escolas¹⁶. Finalmente, temos um grande bloco entre 1904 e 1911, no qual identificamos que, paulatinamente, a frequência escolar foi se tornando um elemento central no processo de organização da escola pública mineira e passou a se relacionar, de modo mais estreito, com o discurso sobre a necessidade de formação da população.

Essa constatação nos levou a considerar que, no decorrer dos anos de delimitação da pesquisa, a percepção do Estado sobre a importância da frequência escolar para a efetivação da escolarização pública foi sendo elaborada no próprio processo de construção do regime republicano.

¹⁵ Em sua tese de doutorado, Gonçalves (2004) discutiu o processo de passagem entre o que chamou de modelo escolar das escolas isoladas para o modelo escolar dos grupos escolares entre os anos de 1891 e 1918. Como caminho de pesquisa, o autor analisou, entre outras fontes, os discursos oficiais sobre a escola.

¹⁶ É importante explicar que os termos suspensão e supressão escolar, que serão discutidos em diversos momentos desta tese possuem significados distintos. A suspensão da escola indica a paralização das atividades escolares em caráter temporário, podendo ser retomadas em posterior período. De outra forma, a supressão da escola indica o fechamento das atividades sem expectativa de retorno das atividades do ensino naquele estabelecimento.

1.2 A frequência legal no estado de Minas Gerais: um processo de construção (1892-1911)

1.2.1 Primeiro momento: frequência escolar e estatística pública (1892-1898)

Entre 1892 e 1898, Francisco Silviano de Almeida Brandão (1893-1894) e Henrique Augusto de Oliveira Diniz (1895-1898) atuaram como secretários do Interior de Minas Gerais. José Cesário de Faria Alvim (1889-1890 e 1891-1892); João Pinheiro da Silva (1890); Domingos José da Rocha (1890); Chrispim Jacques Bias Fortes (1890), (1891) e (1894); Frederico Augusto Álvares da Silva (1891); Antônio Augusto de Lima (1891); Affonso Augusto Moreira Penna (1892-1894) e Chrispim Jacques Bias Fortes (1894 e 1898) revezaram-se na presidência do Estado de Minas.

Pesquisas realizadas no âmbito da história da educação (GONÇALVES, 2004; FARIA FILHO, 2000; MUSIAL, 2011) indicam que, nesse contexto, as escolas públicas primárias funcionavam em locais improvisados, com estrutura física deficitária: em muitos casos, os prédios escolares eram alugados pelos professores que arcavam com o valor do aluguel; o mobiliário escolar era inadequado para o ensino e, muitas vezes, os professores não possuíam a habilitação exigida na legislação, além de exercerem outras atividades além do magistério.

Segundo Gonçalves (2004), naquele contexto, a frequência escolar era muito reduzida em relação à população escolar, sendo mais expressiva apenas nos locais onde os professores cumpriam seus deveres de forma “zelosa”. Veiga (2017), por sua vez, aponta que os baixos índices de frequência escolar remontam ao período imperial¹⁷. No período que denominamos de primeiro momento, a frequência escolar é apresentada com o objetivo de produzir dados para a estatística do Estado e como critério de suspensão de escolas que não alcançaram a frequência legal. O quadro a seguir, que apresenta quando (e de que modo) a frequência escolar foi mencionada nas fontes relativas ao período inicial, nos permite evidenciar a construção de nossas análises:

Quadro 2 - Referências à frequência escolar (1892-1898)

Ano	Referências à frequência escolar
1892	- Não consta.
1893	- Dados relativos ao número de frequência legal de meninos e meninas.

¹⁷ Veiga (2017) traz como hipótese, nesse trabalho, que “as desigualdades materiais de vivência na infância ganham destaque no contexto de elaboração da sociedade de igualdade de direitos desde fins do século XVIII associado à expansão dos debates sobre estabelecimentos da pública e obrigatoriedade escolar a partir do século XIX” (VEIGA, 2017, p. 1246). Para tanto, a autora analisou documentos variados, entre os quais podemos citar relatórios de delegados literários e de Presidentes de Província, além da legislação do período.

	- Dados relativos à média de frequência por escola provida.
1894	- Informações sobre a distribuição de materiais para alunos pobres que frequentassem as escolas primárias do Estado. - Dados referentes ao número de frequência legal de meninos e meninas. - Dados referentes à média de frequência por escola provida.
1895	- Não consta.
1896	- Não consta.
1897	- Não consta.
1898	- Dados referentes à quantidade de alunos e alunas frequentes. - Informação sobre suspensão de escolas sem frequência legal.

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado de Minas Gerais.
Elaborado pela autora.

Podemos observar que, nos anos de 1892, 1895, 1896 e 1897, a frequência escolar sequer foi mencionada e não há qualquer discurso que indique o intuito de os membros do Poder Executivo intervirem especificamente para aumentar as suas taxas. No entanto, a presença do tema nos relatórios e nas mensagens indica que essa temática não era algo que escapava totalmente à atenção do Poder Executivo.

Constatada a ausência de um debate sobre os baixos índices de frequência escolar nesse primeiro momento, nos perguntamos: quais eram os objetos de preocupação do Poder Executivo, em um contexto no qual, como já descrito pela bibliografia, a educação apresentava problemas considerados preocupantes, tanto no que se referia ao seu mobiliário e aos seus funcionários quanto à sua legitimidade social? Nossas análises nos levam a considerar que agentes do Poder Executivo privilegiaram a busca de apoio do Poder Legislativo no que se referia à organização pedagógica, administrativa e estrutural da escola. Nos anos que compõem esse primeiro momento, portanto, percebemos que o foco do Poder Executivo estava na defesa da oferta de prédios escolares, mobília e material escolar, como livros. Outros elementos que são alvo de reflexão para a melhoria das condições da escola e também para o aumento da frequência escolar se referem à definição do horário escolar, à inspeção escolar, à produção de dados estatísticos sobre a educação e à formação dos professores.

Entre 1893 e 1898, identificamos que os secretários do Interior defendem a necessidade de o Estado promover: a fiscalização adequada, materializada na função dos inspetores públicos, que deveriam ser funcionários do Estado com vencimentos garantidos; a distribuição de compêndios escolares; o incentivo à contratação de professores efetivos com títulos de normalista; o horário de funcionamento que impactasse minimamente na rotina das

famílias; o auxílio financeiro aos professores que tinham que arcar com o aluguel das casas das escolas e da mobília adequada ao ensino¹⁸.

Ao solicitar a intervenção do presidente do Estado de Minas em relação aos itens acima listados, os secretários do Interior nos indicam quais recursos eles consideravam que o governo tinha responsabilidade de arcar para que o preceito constitucional da obrigatoriedade fosse uma realidade. Identificamos que, nos relatórios da Secretaria do Interior e nas mensagens de presidentes do Estado, nesse primeiro momento, não há trechos discursivos sobre a questão da frequência dos alunos, porém, percebemos que se colocava em cheque, reiteradamente, a necessidade de garantir a obrigatoriedade escolar, o que significaria, necessariamente, a presença dos alunos na escola.

Podemos concluir, portanto, que, no primeiro momento, possuem destaque as informações sobre os dados estatísticos de frequência e sobre os chamados “inconvenientes” à efetivação da obrigatoriedade escolar.

1.2.2 Segundo momento: um período de transição (1899-1903)

O período em que Francisco Silviano Brandão (1898-1902) e Francisco Antônio Salles (1902-1906) atuaram como presidentes do Estado de Minas coincidem com a época em que Wenceslau Braz Pereira Gomes e Delfim Moreira da Costa Ribeiro eram responsáveis pela Secretaria do Interior. Nesse período, identificamos uma tendência de alteração na forma como a frequência foi apresentada nas fontes, o que indica, por sua vez, um modo diferente de considerar a questão por aqueles membros do Poder Executivo. Observemos o quadro a seguir:

Quadro 3 - Referências à frequência escolar (1899-1903)

Ano	Referências à frequência escolar
1899	<ul style="list-style-type: none">- Informação de que grande número de escolas não possuía a frequência mínima exigida pela lei.- Informação sobre suspensão do ensino nas escolas sem frequência, de acordo com a lei.- Apresentação do número de escolas com o ensino suspenso por falta de frequência legal.- Atestado de fraudes em mapas que constavam alta frequência.- Nomeação de inspetores extraordinários para apurar a frequência escolar.- Informações sobre professores que provaram não ser causadores da falta de frequência legal verificada nas escolas.
1900	- Não consta.
1901	- Informação de que a maioria dos alunos não frequentavam a escola durante o ano

¹⁸ Esse assunto será discutido com maior ênfase na parte 2 deste capítulo.

	letivo. - Informação de que os filhos dos agricultores eram retirados da escola por ocasião dos trabalhos agrícolas. - Apresentação de dados referentes a alunos e alunas frequentes.
1902	- Não consta.
1903	- Informação que relacionava o papel da inspeção e a suspensão de cadeiras em que não houvesse frequência legal, bem como a sua restauração. - Trecho com relação entre o papel da inspeção e a fiscalização da frequência. - Informação sobre alunos que não frequentavam assiduamente as escolas, especialmente os filhos de agricultores que, em certas ocasiões do ano, se achavam ocupados com a colheita. - Dados com relação entre matrícula e frequência nos grupos escolares. - Trecho do relatório com dados sobre alunos e alunas frequentes.

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado de Minas Gerais.
 Elaborado pela autora.

Nos anos apresentados, a frequência legal continua sendo citada, mas podemos identificar, claramente, alterações relevantes na forma como ela é exposta, o que indica uma relativa alteração na postura dos agentes do Poder Executivo em relação a esse tema. Nota-se, inicialmente, que a quantidade de referências à frequência escolar aumenta significativamente em relação ao primeiro momento. Além disso, diversos fatores, tanto escolares quanto extraescolares são elencados como responsáveis pela situação de baixa frequência.

Entre esses elementos, destaca-se a referência ao próprio perfil dos alunos e de suas famílias. Quase dez anos após a primeira reforma do ensino do período republicano, nos anos de 1901 e 1903, a falta de frequência escolar foi relacionada à situação social dos estudantes. No relatório de 1901, por exemplo, o secretário do Interior Wenceslau Braz Pereira Gomes informou

[...] que a maioria dos alunos das nossas escolas não as frequentam durante todo o ano letivo. Em geral os filhos dos agricultores são retirados da escola por ocasião dos trabalhos agrícolas, conforme informam todas as autoridades encarregadas da fiscalização do ensino e muitos professores [...] (GOMES, 1901).

A alusão aos filhos de agricultores que deixavam de frequentar a escola para trabalhar nos leva a inferir, assim, que o Poder Executivo passou a considerar que, além dos elementos estruturais e administrativos, outras questões impactavam a frequência escolar negativamente. As tensões entre o processo de escolarização e o trabalho infantil no início do período republicano foram analisadas por Veiga (2016). A autora argumenta que, “nesse contexto, a imposição da obrigatoriedade escolar e o uso do trabalho das crianças suscitaram intensos debates, entre eles, o problema da interferência na economia familiar dos pobres, em razão da frequência das crianças na escola.” (VEIGA, 2016, p. 275). Ainda segundo a autora, o processo de regulamentação do trabalho infantil teria ocorrido sob a retórica universal de

que a criança deveria ser protegida da exploração, mantendo-se útil à pátria, sem ser retirada do mundo do trabalho. Segundo Gonçalves e Nogueira,

Tal como ocorreu na Inglaterra, a força de trabalho feminina e a infantil representavam a maior parte do operariado mineiro e, no caso do trabalho infantil e adolescente, nas fábricas têxteis do Estado de Minas Gerais, eram utilizados muitos órfãos, principalmente, com idades abaixo de 14 anos. Às vésperas da República, os números indicavam que, aproximadamente, 90% da mão de obra infantil eram compostos de crianças expostas ou abandonadas (GONÇALVES; NOGUEIRA, 2018, p. 11-12).

Como vemos, os autores indicam a presença do trabalho infantil nas indústrias têxteis no estado de Minas Gerais no fim do período imperial. Para Veiga (2016), o trabalho infantil era algo comum e pouco contestado socialmente, o que indicaria uma contradição. Contudo, a autora aponta a emergência de uma nova realidade em que se colocaria em questão o processo de escolarização das crianças trabalhadoras.

O trabalho infantil não é uma realidade específica do período republicano, mas consideramos salutar chamar a atenção para o fato de que, após dez anos da proclamação da República e, por conseguinte, da mudança do regime político, essa questão foi relacionada à ausência das crianças na escola nos documentos oficiais redigidos pelo Poder Executivo. Apesar de a realidade social desses estudantes passar a ser mencionada, não pudemos identificar, no período em que chamamos de segundo momento, o objetivo de os administradores públicos intervirem nas condições sociais dos estudantes que impediam a garantia de sua instrução. De outra forma, a constatação sobre a concorrência entre o trabalho infantil e a escola parece ser utilizada como uma justificativa para os baixos índices de frequência desse contexto. As situações desses estudantes eram dadas como inerentes à sociedade e vistas como naturais. Não se considerava, ainda, que processos que auxiliassem na alteração dessa realidade social dos estudantes fossem papel do Estado.

Ainda no contexto delimitado por nós como segundo momento, identificamos que o Poder Executivo passou a expressar mais explicitamente a relação entre o trabalho dos inspetores e a fiscalização com a frequência escolar. Ao tratar da inspeção no relatório do ano de 1903, Delfim Moreira da Costa Ribeiro reforçou o papel dos inspetores defendendo que eles deveriam

Propor medidas convenientes a bem do ensino local, a sua suspensão nas cadeiras em que não houver frequência legal, e a sua restauração, quando assim o exigir a necessidade do ensino; Remeter à Secretaria do Interior, com seu visto, os boletins trimestrais e os mapas semestrais e bem assim o resumo da frequência das escolas particulares e municipais [...] (RIBEIRO, 1903).

Identificamos um processo no qual alguns elementos ganharam maior espaço nos relatórios, o que aponta para o fato de que também passaram a ser alvo de maior atenção do Poder Executivo.

Encontramos ainda, com maior destaque nesse momento, a suspensão massiva de escolas devido à frequência com número inferior ao exigido pela lei. No ano de 1899, o então secretário do Interior informou ao presidente do Estado que, após fazer “demorado e fatigante exame dos mapas apresentados pelos professores, reconheci desde logo que grande número de escolas não tinha a frequência exigida pela Lei nº 41, art. 77 do reg. nº 655 art. 54”¹⁹ (GOMES, 1899). Segundo o secretário, havia mapas de frequência fraudulentos e, tendo em vista o cenário da educação apresentado nos mapas analisados, foram nomeados sete inspetores extraordinários com o objetivo de conferir as informações oferecidas pelos professores. Segundo Wenceslau Braz Pereira Gomes,

pelo Estudo dos documentos existentes, conhecimentos de alguns lugares, informações obtidas de outros, cheguei à fundada suspeita de que muitos mapas, que atestavam alta frequência, não exprimiam nem podia exprimir a verdade. Não era justo que a sanção legal caísse somente sobre os professores, que haviam tido a nobre hombridade de dizer a verdade em seus mapas: tornava-se indispensável que o governo promovesse severa fiscalização a fim de serem punidos com energia os que por ventura tivessem empregado a fraude para se manterem em seus cargos (GOMES, 1899).

Em 1899, o presidente de Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão afirmou que “a suspensão do ensino nas escolas sem frequência e o não provimento de algumas cadeiras vagas trouxeram ao tesouro do Estado um alívio de 522:204\$000” (MINAS GERAIS, 1899). Resende (1982) nos ajuda a compreender a situação econômica e política nesse contexto ao nos informar que o final do século XIX representou a culminância de transformações ocorridas em Minas Gerais. Para a autora,

O crescimento regionalizado provocou um intenso desequilíbrio econômico entre as diversas regiões, problema ao qual se acrescenta, no ano de 1889, a desorganização do trabalho que se seguiu à abolição. A Proclamação da República abriu ao Estado amplas possibilidades de discutir e encaminhar as soluções para seus problemas econômicos. As regiões cafeeicultoras pleiteavam maior amparo governamental na solução da carência de mão-de-obra. As regiões estagnadas reivindicavam estradas de ferro para dinamizar a produção local. Para o governo convergiam as atenções regionais em busca de concessões e favores (RESENDE, 1982, p. 26).

¹⁹ O artigo citado pelo secretário apresenta a seguinte regulamentação: “Será suspenso o ensino na escola cuja frequência durante um semestre seguido for inferior à exigida neste regulamento, e se as causas que motivaram a falta de frequência perdurarem durante doze meses seguidos, será suprimida a cadeira, salvo se a falta de frequência for motivada por epidemia.” (MINAS GERAIS. Decreto 1.348 de 8 de janeiro de 1900. Art. 48 §1º). Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/4705>. Acesso em: 8 maio 2018.

Além de as condições econômicas mineiras serem caracterizadas pela diversidade, houve uma intensa política imigratória em Minas Gerais, para atender a cafeicultura, o que favoreceu a emergência de grandes diferenças na densidade populacional entre regiões diversas do estado. Durante o governo de Silviano Brandão, as contas do Estado somavam altas despesas provenientes das dívidas interna e externa, o que fez com que o político assumisse o governo, segundo Resende (1982), com a missão de diminuir as despesas do Estado e recuperar a economia.

Nesse sentido, podemos concluir que a administração do estado de Minas, ao executar a suspensão de escolas, demonstrava menor preocupação relacionada à formação popular do que com a contenção de gastos do erário público. Assim, podemos dizer que a suspensão de escolas era vista, nesse contexto, como uma possibilidade de economia aos cofres públicos e não era avaliada como um problema no propalado projeto de educação da população.

Ainda no ano de 1899, com base nos mapas de frequência que atestaram a grande quantidade de escolas sem frequência mínima regular, Wenceslau Braz Pereira Gomes defendeu o fim das escolas rurais²⁰ no Congresso legislativo, como podemos verificar no trecho a seguir:

Assim pensando, compenetrado dessa verdade, [a falta de frequência regulamentar no estado de Minas] tendes [o presidente do Estado] tido o máximo empenho em estimular o professorado público, em reformar o seu pessoal, já premiando, já suspendendo o ensino de centenaes de cadeira, já finalmente aproveitando os professores que tiverem provado não ser causadores da falta de frequência legal verificada em suas escolas. É de se esperar que o Congresso termine a obra com tão bons resultados iniciada. A meu ver, convém sejam suprimidas as escolas rurais que deverão ficar a cargo das municipalidades, e eliminada de nossas leis a classe dos professores provisórios, que tem concorrido poderosamente para rebaixar o nível intelectual do professorado público mineiro. Mais vale ter poucas escolas e boas, à altura dos intuitos do legislador, do que tê-las muitas e péssimas. Releva consignar-me aqui que sobe acerca de três mil contos a importância gasta somente com a instrução primária, e que não lisonjeia aos otimistas ver os resultados obtidos (GOMES, 1899).

O excerto do relatório nos permite elaborar algumas reflexões: o secretário inicia o trecho elogiando as ações empreendidas pelo governo que, segundo ele, investe um valor considerável na educação. Contudo, esse valor não estaria garantindo a execução do projeto

²⁰ Sobre a análise da emergência das escolas rurais, da sua extinção junto ao poder estadual e da sua representação no início do período republicano, conferir Musial (2011). Musial argumenta que essa extinção ocorreu também devido à construção de representações das escolas rurais como o lugar do rústico e da rusticidade: “no caso da escola rural, possibilitaram a efetivação de uma reforma na instrução primária, na qual a supressão das escolas rurais sob responsabilidade do governo do estado foi justificada pela precariedade dessas escolas, pela ineficiência dos seus professores, pelo pouco interesse das populações atendidas, compostas de sujeitos poucos interessados pela instrução e não merecedores dos ‘grandes’ esforços empreendidos pelo poder público” (MUSIAL, 2011, p. 202-203).

de educação republicano em Minas Gerais. Dessa maneira, Wenceslau Braz defende o fechamento de algumas escolas para que o recurso dispendido na educação seja utilizado de maneira mais eficiente naqueles locais onde a população parece se interessar por sua própria escolarização. Para o caso das escolas rurais, onde a frequência escolar era mais baixa ainda, sugere-se a eliminação da oferta escolar, que acabou por ser acatada na reforma de 1899, regida pela Lei nº 281 (MINAS GERAIS, 1899). Parece-nos, portanto, que, para a Secretaria do Interior, nesse contexto, frequentar a escola não era uma escolha da população e tal escolha não guardava relação com as condições materiais de existência das famílias dos estudantes.

Assim, no segundo momento, constatamos que, apesar de o poder público identificar que em alguns casos a baixa frequência era motivada pelo trabalho infantil, especialmente no caso dos filhos dos agricultores, os agentes do Poder Executivo entendiam que sua função seria a de realizar a oferta da escola e que a resolução da baixa frequência escolar não era um problema do Estado, mas uma questão de cada família.

Consideramos que, nesses anos, há um processo de transição, no qual a Secretaria passa a citar, não fortuitamente, os elementos que impactaram a frequência escolar, seja para atestar a situação do cenário educacional, seja para suspender escolas, economizando, assim, recursos do orçamento público em um momento de crise. Não há, no entanto, o intuito de atuar sobre todos os elementos que pareciam impactar no projeto de educação da população.

Entre a promulgação da primeira reforma do ensino em Minas Gerais em 1892 e o ano de 1899, quando a frequência legal passa a ser utilizada mais frequentemente como critério para suspensão de escolas, podemos verificar que a frequência sempre tinha um número muito menor do que a matrícula, como apontado no quadro a seguir²¹:

Quadro 4- Matrícula x frequência (1892-1898)

Ano	Total de Matrícula	Total de frequência	Média de matrícula por escola provida (%)	Média de frequência por escola provida (%)
1892	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
1893	27.389	1.503	37,85	19,11
1894	49.388	24.514	34,20	16,97
1895	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta

²¹ Identificamos, nos relatórios dos secretários do Interior, nos anos 1895 e 1896, a solicitação de aumento de funcionários para a realização das estatísticas da instrução pública. Consideramos que esse fato explicaria, pelo menos em parte, a carência de dados de matrícula e frequência no contexto do primeiro e do segundo momentos.

1896	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
1897	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta
1898	57.410	34.718	Não consta	Não consta

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior. Elaborado pela autora.

Não identificamos, no entanto, nenhuma discussão que indique a intenção do Poder Executivo de intervir na diferença entre matrícula e frequência. Por outro lado, como trataremos a seguir, no terceiro momento identificamos a pressuposição de que a frequência e a formação da população constituem uma questão a ser resolvida pelo Estado.

1.2.3 Terceiro momento: frequência escolar e formação do cidadão (1904-1911)

Entre os anos de 1904 e 1911, chamado aqui de terceiro momento, percebemos que a frequência escolar passou a ser relacionada, mais diretamente, ao projeto de formação da população. Nesse contexto, atuaram como presidentes do Estado Francisco Antônio Sales (1902-1906), João Pinheiro da Silva (1906-1908), Wenceslau Braz Pereira Gomes (1909-1910) e Júlio Bueno Brandão (1910-1914). Estiveram no cargo de secretários do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1903-1906/1911-1913), Manoel Thomaz de Carvalho Britto (1907-1908) e Estevão Leite de Magalhães Pinto (1909-1910). O quadro a seguir foi elaborado com o intuito de nos ajudar a realizar nossas análises:

Quadro 5- Referências à frequência escolar (1904-1911)

Ano	Referências à frequência escolar
1904	- Citação da Lei nº 41 que determinava a frequência, entre outras coisas. - Informação que relaciona a frequência à formação (analfabetismo e semianalfabetismo).
1905	- Dados de frequência do primeiro e do segundo semestre, sexo masculino e feminino.
1906	- Informação sobre os resultados satisfatórios que a frequência apresenta. - Dado que apresenta a média de alunos frequentes no estado. - Dados referentes à matrícula e à frequência organizados entre primeiro e segundo semestre.
1907	- Informação de que relacionava a situação deficitária da estrutura física da escola à baixa frequência escolar. - Informação que, de acordo com os mapas escolares verificados, a frequência legal era muito baixa em relação à matrícula; - Informação sobre a média da frequência, que, sendo baixa por escola, onerava os gastos públicos, o que acarretou a suspensão de 299 escolas. - Argumentação de que não era possível acarear a média da frequência em Minas Gerais com épocas anteriores. - Informação sobre a convicção de que a frequência sob o novo regime escolar não teria cotejo na história, porque a inspeção técnica do ensino ia realizando com êxito notável os intuitos da Administração. - Sugestão de que com o grupo [escolar] pode se conseguir [...] a atração do aluno para a escola, a frequência assídua.

	<ul style="list-style-type: none"> - Sugestão de premiar professores que tiverem maior frequência escolar com uma viagem à capital. - Sugestão de que o critério de frequência deveria ser adotado, pois da frequência dependeria o progresso do ensino. - Sugestão de premiação a alunos assíduos com a seguinte ressalva: não só deveria ser premiado o aluno que tivesse maior frequência, em absoluto, mas aquele que no primeiro semestre tivesse conseguido por maior esforço compensar as faltas em que tivesse incorrido nos primeiros meses e que no segundo semestre tivesse alcançado com maior assiduidade completar as faltas do primeiro semestre, realizando a frequência exigida no total do ano. - Informação que relaciona a frequência à suspensão de cadeiras do ensino. - Informação que relaciona a inspeção técnica à averiguação da frequência.
1908	<ul style="list-style-type: none"> - Informação sobre matrícula e frequência. - Informação de que a falta de dados impediu a apuração da frequência no ano. - Informação de que a porcentagem da frequência era animadora. - Informação de que a frequência no ano foi superior à estabelecida pela lei. - Pela primeira vez, consta um item específico sobre a matrícula e a frequência. - Informação sobre os diferentes tipos de inspeção: técnica e administrativa. - Informação sobre as solicitações relacionadas à fiscalização da frequência.
1909	<ul style="list-style-type: none"> - Informação sobre escolas fechadas devido à baixa frequência. - Informação sobre escolas criadas em localidades com população escolar e nas quais ocorriam doação de prédios. - Argumentação de que em algumas localidades os habitantes, por má compreensão de seus habitantes, deixavam de mandar as crianças para as aulas. - Argumentação de que as localidades que prestavam auxílio, davam prova incontestável de seu desejo de aperfeiçoamento. - Relação das epidemias à baixa frequência escolar. - Informação de que professores diretores e inspetores defendem a obrigatoriedade escolar. - Argumentação de que, enquanto o Estado não estivesse aparelhado para distribuir o ensino a todas as localidades que precisassem de escolas, não poderia constranger nenhum indivíduo a frequentar as existentes. - Dados estatísticos de frequência por semestre.
1910	<ul style="list-style-type: none"> - Informação de que o interesse público sobre a instrução tinha aumentado, o que podia ser expresso pelo aumento da matrícula e da frequência escolares. - Informação sobre algumas mudanças que foram solicitadas e atendidas. - Estabelecimento de uma segunda época de matrícula, no início do segundo semestre escolar. - Estabelecimento de um mínimo de sete anos para a admissão dos alunos nas escolas. - Informação sobre a mudança do horário escolar para 11:00 às 15:00; - Informação de que nos EUA 21,20% da população total frequentava as escolas primárias. - Informação sobre alterações legais no critério de frequência.
1911	<ul style="list-style-type: none"> - Dados estatísticos sobre a frequência escolar no primeiro e no segundo semestre.

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidente do Estado de Minas Gerais.
Elaborado pela autora.

Como podemos observar, no ano de 1904, identificamos pela primeira vez relação entre a baixa frequência escolar e o analfabetismo. Segundo o secretário Delfim Moreira da Costa Ribeiro, era de conhecimento geral

que a infância, em sua grande maioria, não frequenta a escola, ou, se a frequenta por algum tempo, dela se retira uma vez de posse dos princípios rudimentares da instrução primária. Aí está o semi-analfabetismo avolumando-se ao lado do analfabetismo (RIBEIRO, 1904).

Nesse sentido, o secretário indicou uma preocupação com as consequências da frequência escolar deficitária e argumentou que a instrução vigente não garantia a formação das crianças. As informações proferidas pelo secretário são imprescindíveis para compreendermos o processo pelo qual a relação do Poder Executivo com a noção de frequência escolar foi alterando suas formas no decorrer dos anos estudados.

Segundo Gonçalves (2008), a importância que Delfim Moreira da Costa Ribeiro conferia à educação indica que a escolarização seria a responsável pela incorporação do indivíduo na sociedade ou, como analisa Rocha (2004), os republicanos operavam com o que definiu como argumento civilista. A partir desse argumento, tinha-se em questão a chamada deficiência do povo para a participação política, a qual a educação deveria, de alguma forma, forjar. Ainda segundo Gonçalves, a

insistência na avaliação e no diagnóstico da instrução pública, demarcada pela ausência de sua eficiência e pelos investimentos envidados na sua reforma, ensejando melhorias na sua funcionalidade, pressupõem a crença na eficácia do dispositivo de escolarização como viabilizador da produção e reprodução das formas sociais, por meio da divulgação da instrução da mente, dos corpos e dos valores cívicos e morais (GONÇALVES, 2008, p. 135).

O autor nos ajuda a corroborar a afirmativa de que, nesse contexto, a Secretaria do Interior considerava o processo de escolarização como primordial na formação dos cidadãos. Gonçalves (2008) argumenta que a passagem de Delfim Moreira na Secretaria teria sido um fator determinante para a reforma do ensino de 1906, que representou alterações substanciais no processo de escolarização em Minas Gerais²². Segundo o autor, no período em que Delfim Moreira da Costa Ribeiro atuou como secretário, “a reforma do ensino foi colocada como prioridade, mesmo considerando as dificuldades que o Estado enfrentava, principalmente aquelas de ordem financeira” (GONÇALVES, 2008, p. 143).

Com a reforma de 1906, ocorreu o processo de implementação dos grupos escolares, considerados atrativos que poderiam incentivar o aumento da frequência dos alunos das escolas, como defendeu o secretário Manoel Thomaz de Carvalho Britto:

Com o Grupo se consegue a divisão do trabalho escolar, a fiscalização permanente, o estímulo dos professores, a execução uniforme do programa do ensino, a atração

²² Para Gonçalves, “o estudo desse intelectual possibilita-nos pensar o entrelaçamento da cultura político-jurídica e da cultura escolar. Ao transitar por diferentes tempos e espaços sociais, inscrevendo-se em determinadas redes de relações, esse intelectual do início do século estava imbuído de diversas competências a partir das quais ele procurava intervir no campo social e, nesse papel, articulava diferentes saberes e culturas” (GONÇALVES, 2008, p. 127). Considerando a discussão de Gonçalves, tendemos a afirmar que a ocupação dos cargos na Secretaria do Interior por bacharéis pode ter contribuído para a alteração na forma como o Poder Executivo relacionava a frequência escolar e a formação da população.

do aluno para a escola, a frequência assídua, o hábito das crianças viverem em sociedade, corrigindo-se, modificando-se, aperfeiçoando-se, de modo que o ideal republicano da igualdade pode ser atingido naturalmente no trato de poucas gerações (BRITTO, 1907).

Segundo Vago (2009), a principal inovação na educação da infância no período republicano foi a organização dos grupos escolares, caracterizados pela construção de espaços próprios para o ensino, nos quais abrigava-se em um prédio único escolas que anteriormente eram isoladas. Um novo programa de ensino, novas metodologias e uma nova organização do tempo escolar foram instituídos. Faria Filho (2000) nos informa que a criação dos grupos escolares vai além da organização do ensino, sendo considerada uma maneira de reinventar a escola, formando, controlando e fiscalizando a professora, bem como reconsiderando a relação com as crianças, famílias e com a própria cidade dentro do projeto de homogeneização cultural e política da sociedade.

As alterações ensejadas pela reforma de 1906 levaram os governantes a considerarem que a frequência escolar aumentaria. Nesse ano, Delfim Moreira da Costa Ribeiro considerava satisfatória a relação entre matrícula e frequência:

A estatística da matrícula e frequência das escolas públicas estaduais providas [...] demonstra que o ensino primário custeado pelo Estado apresenta resultado satisfatório, embora tenham sido suprimidas no ano de 1899 – 646 cadeiras estaduais. Compulsado o mesmo quadro, e dividido o número de alunos matriculados e frequentes pelas cadeiras providas, (1430), se verifica uma média de 38 alunos matriculados em cada classe e 25 frequentes. A conclusão a tirar-se desses algarismos é que em geral as classes são frequentadas e apresentam um resultado de frequência superior ao mínimo marcado no Regulamento – 20 alunos para as cadeiras urbanas e distritais (RIBEIRO, 1906).

Em 1907, identificamos mais explicitamente o novo elemento utilizado na análise da frequência escolar: nesse ano, a frequência foi considerada primordial para a garantia de formação do povo. De acordo com o secretário do Interior Manoel Thomaz de Carvalho Britto, devia-se “adotar o critério de frequência, porque é dela que depende o progresso do ensino”. Para Delfim Moreira da Costa Ribeiro, em 1911, “Se o movimento da matrícula é animador, a frequência legal das escolas ainda não satisfaz. A matrícula nada significa, a frequência é tudo nas grandes lutas da instrução” (RIBEIRO, 1911). Nesse ano o número de frequência escolar era muito inferior ao de matrículas, como demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 6- Relação matrícula e frequência (1911)

1911	Matrícula	Frequência	Relação matrícula e frequência (%)
------	-----------	------------	------------------------------------

Primeiro semestre	104.590	58.005	55,45
Segundo semestre	106.136	57.450	54,12

Fonte: relatório da Secretaria do Interior. Elaborado pela autora.

Podemos observar que, em 1906, a relação entre matrícula e frequência é considerada satisfatória. Nesse contexto, o critério de análise se referia ao número legal de frequência mínima, mas, em 1907, defende-se que não bastava a matrícula escolar alcançar um número expressivo se as crianças não frequentassem a escola, que era a instituição garantidora da instrução. Logo, a forma como a frequência escolar se relacionou ao projeto educacional nos discursos dos administradores mineiros foi diverso no decorrer dos anos e das administrações, variando conforme a própria construção do regime republicano. No ano de 1912, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, atuando novamente como secretário, defendeu que a frequência só era computada se chegasse ao número regulamentar. Contudo, se

Além desta frequência legal, há a frequência extra-regulamentar que o regulamento manda não contar; mas, que em todo caso é frequência. Realmente, o aluno que comparece a 10, 12, 14, lições no mês, já colhe algum resultado do ensino administrado na escola. Não figurará no mapa mensal, mas também não poderá figurar no número dos analfabetos, se continua a manter a mesma frequência. Computados estes alunos, a porcentagem da frequência total sobre a matrícula total se elevará muito (RIBEIRO, 1912).

Infere-se, portanto, que a própria definição regulamentar foi questionada em alguns momentos. Assim, se a sugestão de computar alunos com frequência menor que a regulamentar fosse acatada, a diferença entre matrícula e frequência seria menor, o que incidiria positivamente nas estatísticas do governo²³.

O terceiro momento, além de ser o mais longo dos três identificados, é também o mais diverso. Nele, percebemos discursos sobre os inconvenientes à frequência escolar, os debates sobre a obrigatoriedade, além das intervenções do Estado com o objetivo de incentivar a frequência. Optamos por apresentar os aspectos considerados por nós como mais relevantes para compreender o processo de construção do sentido que a frequência escolar apresentou, no decorrer do tempo, para os agentes do Poder Executivo. A seguir, discutiremos sobre os principais elementos considerados como entraves à manutenção da frequência escolar ao longo dos três momentos aqui abordados.

²³ Nesse ano, sob vigência da Lei nº 533 e do Decreto nº 3.191, definiu-se que a frequência escolar mínima mensal era de 15 lições (MINAS GERAIS, 1911).

1.3 Os inconvenientes à frequência: tensões na oferta escolar republicana mineira

Embora o discurso sobre a frequência tenha se tornado recorrente e se relacionado diretamente à formação do cidadão republicano no terceiro momento identificado nesta pesquisa, desde o período inicial, observa-se que o discurso sobre a obrigatoriedade escolar e sobre os empecilhos para cumpri-la são referidos nas fontes. Mas o que se compreendia como obrigatoriedade escolar? Que relações podem ser estabelecidas entre a obrigatoriedade e a frequência? Que empecilhos são apontados pelos agentes do Poder Executivo mineiro para cumpri-la? Tentaremos responder essas questões nesta segunda parte do capítulo.

Na atualidade, podemos verificar nos jornais, na fala de políticos e de educadores, que a criação e a manutenção das escolas são vistas como elementos que se relacionam com o direito à educação (VIDAL, 2013). Nesse cenário, o direito à educação se confunde, muitas vezes, com o direito à escola ou à educação escolarizada. A legislação educacional, analisada no Capítulo 2, estabeleceu o ensino livre que poderia ser ofertado em família ou em escolas privadas²⁴. Isso significa que, caso as crianças obtivessem o aprendizado em casa, não necessitariam frequentar a escola pública. Faz sentido, portanto, informar que o conceito de obrigatoriedade presente nas fontes analisadas se relaciona muito mais com a obrigatoriedade da frequência escolar, ou seja, da presença na escola, do que com a obrigatoriedade do ensino.

Como é possível constatar, analisando o quadro a seguir, o tema da obrigatoriedade do ensino foi tocado nos relatórios a partir do ano de 1897, cinco anos após a promulgação da primeira reforma do ensino em Minas Gerais. A partir de então, a recorrência do tema aumentou tanto nos relatórios dos secretários do Interior quanto nas mensagens de presidentes do Estado.

Quadro 7- Recorrência do termo obrigatoriedade

Obrigatoriedade	
Relacionada à	Ano
Estrutura física escolar	1897
	1902
	1903
	1904
	1908
Administração escolar – fiscalização e recenseamento	1898
	1901

²⁴ MINAS GERAIS. Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Art. 334. Disponível em: <https://bit.ly/2WTgqN9>. Acesso em: 8 maio 2018.

	1903
Formação da população e da cidadania	1904 1906 1909 1911
Imposição de multas às famílias	1899 1900 1904 1908 1909 1911

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

Entre os anos de 1897 e 1903, a obrigatoriedade do ensino aparece nos relatórios e nas mensagens de maneira sucinta, em geral, relacionada à precariedade da estrutura física das escolas e à necessidade de maior inspeção escolar e de recenseamento das crianças mineiras. A partir de 1904, a obrigatoriedade passou a ser relacionada à necessidade de formação da população, o que coincide com a análise apresentada na primeira parte deste capítulo.

No relatório de 1887, o secretário Henrique Augusto de Oliveira Diniz argumentou que “não possuindo o estado escolas convenientemente montadas, não poderá também o governo fazer efetiva a obrigatoriedade do ensino como preceitua a lei 41.” (DINIZ, 1897). O secretário solicitou material escolar, defendeu que os vencimentos dos professores fossem aumentados e denunciou a falta de mobiliário escolar. Para Diniz

[...] urge ir cuidando de instalar as escolas em prédios adequados e próprios do Estado. É óbvio que a má acomodação delas em casas particulares traz inconvenientes ao ensino; pelo que julgo acertado lembrar ao Congresso a manifesta vantagem que advirá aos trabalhos escolares de serem construídas, ao menos nas cidades, as casas necessárias para escolas (DINIZ, 1897).

Dessa maneira, o secretário estabeleceu uma relação direta entre a situação precária do estado e a impossibilidade de garantir a presença dos alunos nas escolas. Assim, a partir dessa e de outras falas dos secretários, identificamos o que o Poder Executivo priorizou no processo de organização da educação com o objetivo de incentivar a presença dos alunos nas escolas no contexto estudado.

No ano de 1903 a obrigatoriedade da educação é novamente colocada em questão pelo secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro:

Pensamos, entretanto, que o ensino obrigatório não poderá ser posto em plena execução, senão depois de tomadas algumas medidas de importância, tendentes ao melhoramento das escolas, atualmente, na sua quase totalidade, mal instaladas, desprovidas de mobília e do necessário material escolar. Será de grande utilidade, senão de necessidade inadiável, que o governo fique habilitado a adquirir ou mandar

construir, ao menos nas cidades, enquanto não possa ser em todo o Estado, prédios apropriados ao funcionamento das escolas públicas primárias. Construídos esses prédios, progressivamente, a começar pelas cidades principais do Estado, precisa o governo dotá-las da necessária mobília e material escolar, aparelhando-os convenientemente para o seu regular funcionamento. De palpitante necessidade é também o preparo profissional do professorado, por meio da criação das Escolas-Modelos, onde se habilite para o desempenho de sua árdua tarefa, compenetrando-se do importantíssimo papel que lhe cabe na direção dos estudos primários (RIBEIRO, 1903).

Temos, então, que a questão da obrigatoriedade do ensino é operada como argumento crucial para a melhoria dos recursos físicos e administrativos da educação pública no primeiro ano em que Delfim Moreira da Costa Ribeiro atuou como secretário do Interior.

Ao defenderem a necessidade de tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino, os secretários do Interior o faziam solicitando ao presidente do Estado e ao Congresso mineiro que oferecessem condições materiais e administrativas para o funcionamento das escolas públicas, o que nos leva a considerar que a obrigatoriedade mencionada por aqueles sujeitos seria aquela que se relaciona à presença dos estudantes nas escolas ofertadas pelo governo. Assim, cabe questionar: quais são os principais empecilhos para garantir a obrigatoriedade e, em consequência, a frequência escolar?

1.3.1 Estrutura física: prédios, mobília e material escolar

Identificamos em nossa pesquisa que alguns representantes do Poder Executivo defendiam que a estruturação física escolar deficitária era um elemento que impactava negativamente os números da frequência escolar. O debate sobre a oferta dos prédios escolares, por exemplo, era recorrente tanto nos relatórios dos secretários do Interior quanto nas mensagens dos presidentes do Estado, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 8- Solicitação de investimentos em prédios escolares

Prédios escolares	
Fonte	Ano
Relatórios dos secretários do Interior	1896
	1897
	1901
	1903
	1904
	1905
Mensagens dos presidentes do Estado	1895
	1897
	1903
	1904

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

Observando as datas do quadro, podemos dizer que os pedidos de investimentos em prédios escolares estão mormente situados entre o primeiro e o segundo momentos. No ano de 1895, o presidente do Estado Chrispim Jacques Bias Fortes informou ao Congresso legislativo que as escolas públicas primárias funcionavam “em geral em prédios que nenhum conforto ou condição higiênica oferecem” e que seria, portanto, “de grande proveito a decretação de verba razoável para a construção gradual de edifícios adequados nas diversas localidades, onde possam elas instalar-se convenientemente” (FORTES, 1895).

No ano de 1896, Henrique Augusto de Oliveira Diniz foi o primeiro secretário a solicitar a construção de prédios adequados ao funcionamento das escolas sob o argumento de que

o fato de estarem, como continuam a estar, mal e precariamente acomodadas em casas particulares, constitui indubitavelmente um grande obstáculo à marcha regular do ensino. É, portanto, de incontestável utilidade para o melhor andamento dos trabalhos escolares que sejam construídos, ao menos nas cidades, os prédios necessários para as escolas (DINIZ, 1896).

Cabe refletir sobre essa fala, que indica duas questões importantes. A primeira delas se refere à confirmação de que, mesmo com previsão na legislação de 1892, a construção de prédios não estava ocorrendo no estado de Minas Gerais. Oliveira (2011) nos ajuda a corroborar essa assertiva ao defender que,

Apesar das legislações do ensino regulamentarem a construção e a manutenção dos prédios escolares e a distribuição de materiais didáticos, as medidas legais nem sempre eram efetivadas e as escolas primárias funcionavam de forma bastante precária. Geralmente as aulas eram realizadas em casas ou galpões mal iluminados, na maioria das vezes alugados pelos próprios professores e impróprios para o ensino (OLIVEIRA, 2011, posição 2313-2316).

Retomando a fala do secretário, a segunda questão se refere ao fato de Henrique Augusto de Oliveira Diniz defender a construção de prédios adequados, pelo menos nas cidades. Devemos considerar o cenário de incentivo à urbanização, compreendendo que o discurso do secretário se insere nas mudanças históricas ocorridas no período. Faria Filho (2000), ao analisar a cultura escolar e urbana nos primeiros anos do século XX, entende a escola como parte do processo crescente de racionalização e urbanização. Em seu trabalho, o autor procura mostrar o movimento da escola que se realiza em relação ao movimento da cidade indicando a tendência dos governantes mineiros de privilegiar a cidade no processo de institucionalização da escola. Além disso, o trabalho de Musial (2011) nos ajuda a

compreender o processo pelo qual as representações sobre as escolas rurais foram sendo construídas, legitimando um discurso de ineficiência em relação a elas.

No ano de 1897, Henrique Augusto de Oliveira Diniz denunciava novamente a má acomodação das escolas como algo que “obviamente trazia inconvenientes ao ensino” (DINIZ, 1897). Nesse mesmo relatório, o secretário defendeu que era importante que o presidente do Estado chamasse a atenção do Congresso mineiro para o fato de que a construção de casas para as escolas traria vantagens aos trabalhos escolares. Outrossim, o secretário solicitou aumento salarial para os professores sob o argumento de que estes arcavam com o ônus do aluguel dos imóveis escolares, como é possível verificar a seguir:

Devo dizer, finalmente, que é precária a situação dos professores primários, que além de sofrerem as dificuldades determinadas pela atual carestia da vida, ainda veem sobrecarregados os seus vencimentos com o ônus do aluguel da casa em que funcione a escola. Penso que o Congresso seria justo decretando a melhoria dos vencimentos desses professores (DINIZ, 1897).

Em 1905, a Lei 41 foi retomada como argumento para a construção de prédios próprios para as escolas de Minas Gerais: mais de dez anos após a promulgação da primeira reforma do ensino republicana, denunciava-se que, mesmo com a previsão para a construção de prédios, esta não havia sido executada devido “a dificuldades sobrevindas e à falta de consignação orçamentária especial” (RIBEIRO, 1905). Ao analisar o processo que culminou na Reforma de 1906, Gonçalves (2004) e Resende (1982) chamam a atenção para o fato de que, nesse contexto, o estado de Minas passava por uma série de dificuldades financeiras. Para o primeiro, o discurso oficial presente nos relatórios dos secretários do Interior e nas mensagens dos presidentes do Estado indicam que, “a despeito dos problemas políticos e financeiros enfrentados pelo governo do Estado, é bom ressaltar que os interesses pela reforma do ensino ainda persistiram” (GONÇALVES, 2004, p. 73).

Manoel Thomaz de Carvalho Britto, secretário do Interior, também defendeu a construção de prédios mobilizando argumentos relacionados à importância da escola na formação das gerações futuras:

[...] na escola que se prepara a futura geração e os responsáveis pela causa pública devem recordar que o prédio escolar que deixarem na sua passagem pelas elevadas posições será eternamente nas localidades o atestado vivo do seu zelo como intermediário entre a geração passada e a geração por vir. Na América do Norte, ao divisar-se ao longe uma povoação, o prédio que mais se destaca é o da escola. É preciso que entre nós, com a energia de quem precisa recuperar o tempo perdido, se promova a construção dos templos em que a geração atual revele o seu altruísmo, preparando a futura geração para a vida numa pátria livre (BRITTO, 1907).

Assim, podemos afirmar que o presidente considerava o estado de Minas Gerais atrasado, e um desses atrasos se referia à dificuldade na formação das novas gerações. Manoel Thomaz de Carvalho Britto operou com a ideia de que a construção dos prédios escolares fazia parte da gama de responsabilidades do Estado na formação dos cidadãos de um país soberano. Outra referência importante se refere ao fato de os Estados Unidos da América serem citados como uma referência na construção de imóveis escolares. Segundo Souza (1998), o ensino primário era um fenômeno consolidado em países da Europa e principalmente nos Estados Unidos da América, e esses países eram considerados modelos de organização da escola no Brasil.

Francisco Antônio Salles, presidente do Estado no ano de 1903, ao denunciar a precariedade do ensino, destacou as condições dos prédios, da mobília, a falta de material escolar, a quase ausente formação específica dos professores e a inspeção do ensino insatisfatória. Para o presidente do Estado,

A decadência do ensino público é visível. Há falta de prédios próprios onde funcionem as escolas, em condições higiênicas, providos de mobília e material escolar conveniente. A maior parte dos professores falta o preparo necessário, a educação pedagógica, o estímulo, e, enfim, a inspeção do ensino. A falta de frequência de alunos que se nota nas escolas é a consequência desse estado a que o ensino se acha reduzido (SALLES, 1903).

Assim, verificamos mais uma vez a relação que os agentes do Poder Executivo elaboraram entre a fragilidade da estrutura física e administrativa da escola e a baixa assiduidade escolar. A oferta de prédios e outros elementos da estrutura interna da escola, como a mobília e o material escolar, eram considerados importantes na manutenção da frequência. No ano de 1903, Delfim Moreira da Costa Ribeiro defendeu em seu relatório que após “Construídos esses prédios, progressivamente, a começar pelas cidades principais do Estado, precisa o governo dotá-las da necessária mobília e material escolar, aparelhando-os convenientemente para o seu regular funcionamento” (RIBEIRO,1903). No quadro a seguir, apresentamos a recorrência da discussão sobre mobília nas fontes pesquisadas:

Quadro 9 - Recorrência do termo mobília escolar

Fonte	Ano
Relatórios dos secretários do Interior	1893
	1894
	1895
	1900
	1901

	1903
	1904
	1905
	1907
Mensagens dos presidentes do Estado	1893
	1894
	1896
	1898
	1899
	1900
	1903
	1914

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

Observando, novamente, as datas, vemos que a maioria dos pedidos referentes à mobília também se encontram entre o primeiro e o segundo momentos e que a menção à mobília escolar era recorrente. No ano de 1898, o secretário do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz relacionou a falta de dotação orçamentária às dificuldades de prover as escolas com os materiais necessários à organização do ensino. O secretário avisou ao presidente do Estado que

Com os escassos recursos que têm sido votados nos orçamentos de anos anteriores, para aquisição de mobília e material escolar para as escolas primarias do Estado, quase todas as cadeiras existentes nas cidades têm sido dotadas com este melhoramento na proporção da verba orçamentária. É indispensável habilitardes o Governo com os precisos meios para aquisição de mobília e material escolar para todas as escolas primarias (DINIZ, 1898).

Podemos inferir que o objetivo do secretário era ser ouvido pelo Congresso legislativo, instância que votava o orçamento da administração do Estado. Assim, Henrique Augusto de Oliveira Diniz se fez valer de sua posição no momento de prestar contas das ações empreendidas na Secretaria para alcançar uma instância com a qual não teria contato direto, contando com a intermediação do presidente do Estado para tanto.

No ano de 1903, o secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro denunciou a necessidade de realizar medidas para o melhoramento das escolas, como apresentado a seguir:

[...] o ensino obrigatório não poderá ser posto em plena execução, senão depois de tomadas algumas medidas de importância, tendentes ao melhoramento das escolas, atualmente, na sua quase totalidade, mal instaladas, desprovidas de mobília e do necessário material escolar (RIBEIRO, 1903).

Vemos que, na ocasião, o secretário relacionou a falta de mobília e material escolar à impossibilidade da execução da obrigatoriedade escolar, o que nos ajuda a corroborar o argumento de que a ideia da garantia da obrigatoriedade foi operada com o sentido da presença daqueles sujeitos nas escolas.

1.3.2 Recenseamento, fiscalização e inspeção escolar

Outro elemento que, de acordo com o Poder Executivo, impactava negativamente a efetivação da obrigatoriedade escolar e, por conseguinte, a presença das crianças na escola, refere-se à falta de dados sobre a população escolar. Em artigo sobre a sistematização do sistema nacional de estatísticas educacionais no Brasil, Gil (2008) buscou compreender o lugar da estatística escolar na formulação de políticas de Estado. Segundo estudos da autora, no ano de 1907 a Diretoria Geral de Estatística²⁵ publicou, mesmo com dificuldades, a “Estatística Escolar de 1907”. Para Gil (2008), o cuidado do Estado em produzir dados sobre a educação no Brasil indica uma ruptura a partir da qual aspectos técnico-científicos passariam a ser utilizados na formulação de políticas relacionadas à educação. A “Estatística Escolar” teria sido

o mais minucioso que se fizera até então, uma vez que trazia, pela primeira vez, as informações sobre a frequência no curso primário, conclusões de curso e distinguia as escolas quanto à dependência administrativa, informações que não apareciam nos poucos levantamentos que já se haviam realizado (GIL, 2008, p. 486).

No caso de Minas Gerais, a falta de dados estatísticos também era uma realidade e impactava a frequência escolar. O tema do recenseamento escolar foi citado em uma série de relatórios dos secretários do Interior e mensagens dos presidentes do Estado, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 10- Recorrência do termo recenseamento escolar

Fonte	Ano
Relatórios dos secretários do Interior	1901
	1904
	1915
Mensagens dos presidentes do Estado	1900
	1901
	1902
	1905

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

²⁵ A Diretoria Geral de Estatística foi criada, ainda no período imperial, com o objetivo de realizar censos decenais e produzir dados estatísticos sobre o Brasil de forma sistematizada. Em sua regulamentação previa-se a efetuação das estatísticas da instrução. Entre tais estatísticas figuravam, além de outros temas, a matrícula e a frequência, sendo elas apenas em relação ao ensino primário. Apesar da previsão legal, não foram oferecidas condições para a diretoria realizar suas atividades, o que acarretou em seu fechamento. No período republicano a diretoria foi reformada e teria atuado para melhorar o serviço de estatística no Brasil. Para saber mais, consulte Gil (2008).

Em 1900, o presidente do Estado Francisco Silviano de Almeida Brandão informou ao Congresso mineiro que teria ordenado a execução de recenseamento escolar com o objetivo de efetivar a obrigatoriedade escolar. Interpretamos que o presidente acreditava que, ao obter dados sobre a população em idade escolar, seria possível obrigar os pais a enviarem os filhos às escolas, como exposto no trecho da mensagem a seguir:

De acordo com as disposições dessa lei, foi ordenado o recenseamento escolar do Estado, afim de tornar-se efetiva a obrigatoriedade do ensino, medida de alto alcance, que, obrigando os pais e mais responsáveis por meninos em idade escolar a fazerem com que estes frequentem as escolas públicas do Estado, muito contribuirá para a extinção do analfabetismo, e para acabar com a falta de frequência que tem sido observada nas escolas [...] (BRANDÃO, 1900).

Nesse sentido, podemos verificar que a produção da estatística do Estado era considerada pelos agentes do Poder Executivo como algo que seria imprescindível para garantir a frequência dos meninos e meninas em idade escolar.

No ano de 1901, o secretário do Interior Wenceslau Braz Pereira Gomes informou ao governo do estado que, sem o devido recenseamento escolar e sem dados referentes à quantidade de crianças em idade escolar em Minas Gerais, não seria possível garantir a obrigatoriedade. Nesse ano, o Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900, regia a educação, prevendo a realização do recenseamento nos municípios pelos promotores de justiça e pelos professores das cadeiras urbanas na sede da respectiva comarca²⁶. Contudo, o próprio secretário informou ao presidente do Estado que “o recenseamento não teve bons frutos pois os promotores de justiça encarregados do mesmo não realizaram o trabalho e os poucos que o fizeram enviaram relatórios lacunares” (GOMES, 1901).

Além do recenseamento escolar, a fiscalização realizada pelos inspetores também era considerada importante na organização do ensino primário. O quadro a seguir nos permite demonstrar a recorrência do termo “fiscalização” nos relatórios dos secretários do Interior e nas mensagens dos presidentes do Estado:

Quadro 11- Recorrência do termo fiscalização

Fonte	Ano
Relatórios dos secretários do Interior	1897
	1898
	1899
	1900
	1901

²⁶ MINAS GERAIS. Decreto nº 1348, de 8 de janeiro de 1900, Art. 14.

	1903
	1907
	1908
	1911
Mensagens dos presidentes do Estado	1897
	1904
	1906
	1907
	1908
	1909
	1914

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

No ano de 1895, o secretário do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz afirmou que a inspeção eficaz do ensino seria o elemento que garantiria o progresso da instrução pública. Para o secretário, “depende o progresso da instrução pública, não só das habilitações do professorado e do aperfeiçoamento material do ensino, mas especialmente, de uma rigorosa inspeção que, em tais condições, se torna impossível” (DINIZ, 1895). Dois anos depois, Crispim Jacques Bias Fortes iria solicitar alterações para que a fiscalização ocorresse de maneira mais eficaz no estado de Minas Gerais. O presidente do Estado defendeu que

Sobre a fiscalização dos inspetores ambulantes, a prática tem demonstrado, inequivocamente, a sua improficuidade, não por falta de cumprimento de deveres dos honrados funcionários, mas devido à grande amplitude das circunscrições de onde transparece a conveniência ou da subdivisão das atuais zonas de inspeção ou de conferir-se aos inspetores municipais, então remunerados, a soma de atribuições daqueles inspetores (FORTES, 1897).

Apesar da defesa da necessidade de inspeção rigorosa, temos a indicação do aumento do número de inspetores somente alguns anos depois, em 1899, quando foram nomeados sete inspetores extraordinários. Ainda nesse ano, a inspeção escolar deficitária foi relacionada com a falta de frequência escolar:

É incontestável que a falta de frequência é muito mais sensível nas escolas situadas em bairros, de população esparsa, nas quais a inspeção, mesmo defeituosa como é, torna-se quase impossível; essas escolas têm dado resultados inteiramente negativos, e a sua supressão é uma necessidade, devendo o ensino elementar ficar aos cuidados das câmaras municipais (BRANDÃO, 1899).

Em 1900, de posse dos dados sobre as escolas mineiras em mãos, o secretário Wenceslau Braz Pereira Gomes elogiou os inspetores, considerando que eles levantaram informações “fidedignas e isentas de partidarismos”. Com o governo de Francisco Silviano de Almeida Brandão, iniciado em 1899, percebemos um aumento na tendência de encontrar dados sobre o ensino público primário relacionados à baixa frequência escolar. O presidente do Estado defendia, ainda, que o aperfeiçoamento da instrução pública era considerado uma

“questão de importância capital e de solução difícilíssima” (BRANDÃO, 1899), que dependia, em grande parte, da efetividade da inspeção.

No ano de 1903, em parte expressiva do relatório, o secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro dedicava atenção ao papel dos inspetores que deveriam

Propor medidas convenientes a bem do ensino local, a sua suspensão nas cadeiras em que não houver frequência legal, e a sua restauração, quando assim o exigir a necessidade do ensino; Remeter à Secretaria do Interior, com seu visto, os boletins trimestrais e os mapas semestrais e bem assim o resumo da frequência das escolas particulares e municipais[...] (RIBEIRO, 1903).

Contudo, o secretário denunciava que muitos inspetores não enviavam os mapas, boletins e atas de exames com os dados do movimento escolar,

retendo-os consigo por mais de um ano, com prejuízo da estatística escolar, não obstante os reiterados pedidos que se lhes fazem, sendo que alguns deixam mesmo de remeter tais documentos. O aperfeiçoamento da instrução pública, questão de importância capital e de solução difícilíssima, depende, em grande parte, da efetividade da inspeção. A lei número 281, de 16 de outubro de 1899, dá aos promotores atribuições de inspeção do ensino público, competindo-lhes, para o desempenho da mesma: Impor multas aos infratores das disposições que dizem respeito ao ensino obrigatório; Visitar as escolas públicas primárias, examinando os livros da matrícula e ponto diário, frequência e aproveitamento dos alunos (RIBEIRO, 1903).

O secretário Delfim Moreira da Costa Ribeiro relacionava diretamente os dados provenientes da fiscalização à possibilidade de imposição de multas às famílias que não respeitassem o ensino obrigatório. Além disso, os inspetores seriam os intermediários entre a escola e a Secretaria do Interior no que se refere à verificação das taxas de frequência escolar dos alunos matriculados. Retomando a Lei nº 281, o secretário argumentou que sem a devida inspeção os artigos da lei referentes à obrigatoriedade não poderiam ser efetivos, uma vez que cabia aos promotores impor multas aos infratores das disposições que diziam respeito ao ensino obrigatório e visitar as escolas conferindo e examinando os livros de matrícula, o ponto diário, a frequência e o aproveitamento dos alunos. Ainda no ano de 1903 o secretário defendeu que, após organizar aspectos estruturais da escola, como prédios, mobília e material escolar, era necessário

organizar convenientemente a fiscalização das escolas, remunerada e competente, única que poderá dar resultados satisfatórios, elevando mais, deste modo, a instrução primária em nosso Estado à altura da dos países mais civilizados do novo e do velho mundo (RIBEIRO, 1903).

Assim, consideramos que a estruturação física e administrativa da escola foram elementos considerados imprescindíveis na organização da escola pública primária, segundo os agentes do Poder Executivo. Assim como sugere Gonçalves (2004), podemos identificar

que cada secretário do Interior e presidente do Estado privilegiou a solicitação de certos elementos na melhoria das condições da escola pública primária.

Retomando a relação entre a obrigatoriedade e a frequência escolar, podemos elencar o movimento de coerção das famílias para envio dos filhos para as escolas, relacionado ao processo de recenseamento escolar. No ano de 1904, Delfim Moreira da Costa Ribeiro defendeu o argumento de que o recenseamento e a obrigatoriedade eram imprescindíveis no desenvolvimento do estado. Segundo o secretário,

O impedimento de tanto desastre futuro pode ser encontrado na obrigatoriedade do aprendizado primário, salutar princípio que não carece mais de defesa; mas, se o princípio é irredutível, sem debate julgado pertinente ao domínio da prática, não há como contestar a sua inexecução em larga escala por toda parte. Cumpre se promova mais rapidamente o recenseamento escolar, para depois vir a imposição real de penas aos pais, tutores e protetores, que não enviarem seu filho, pupilo ou protegido (RIBEIRO, 1904).

Para Ribeiro, o preceito da obrigatoriedade era algo tão óbvio que não necessitaria elencar argumentos para defendê-lo. A realização do recenseamento era, portanto, uma medida de real necessidade para que os pais fossem obrigados a enviar os filhos para as escolas. Apesar de o secretário ter sido o primeiro agente executivo a apresentar dados nos quais explicava que expressivo número de filhos de agricultores se ausentavam da escola para auxiliar as famílias nas atividades laborais, ele parecia considerar que a aplicação das multas aos responsáveis pelas crianças em idade escolar seria fator determinante na realização da obrigatoriedade e, por conseguinte, da frequência escolar.

A culpabilização das famílias pelo não envio das crianças em idade escolar remonta a 1899. Nesse ano, o presidente do Estado denunciou ao Congresso legislativo que a falta de frequência nas escolas revelaria “[...] também, em muitos casos, a desídia por parte dos pais em mandarem seus filhos às escolas, o que demonstra a indeclinável necessidade de ser efetiva no Estado a obrigatoriedade do ensino” (BRANDÃO, 1899). Como apresentado na primeira parte deste capítulo, tendemos a considerar que o fato de as crianças em idade escolar precisarem trabalhar para contribuir no sustento familiar não estava em questão para o Poder Executivo. Para os seus agentes, se houvesse a oferta escolar, a população deveria respeitar a legislação e enviar as crianças para as escolas.

O impacto do trabalho infantil na assiduidade escolar aparece de maneira escassa no acervo documental analisado, porém perpassa todo o período de análise proposto nesta pesquisa. No ano de 1915, o secretário do Interior Américo Ferreira Lopes apresentou uma análise realizada sobre a frequência escolar e o trabalho infantil: no segundo semestre a

frequência escolar teria tido um decréscimo de 5,01% devido ao período da colheita de cereais que ocorria, todos os anos, nos meses finais do ano²⁷. No ano de 1912 a caixa escolar, objeto de estudo do quarto capítulo, passa a ser referida como medida para “incrementar o movimento de matrícula e frequência das escolas”.

1.3.3 Professores primários públicos e frequência escolar

No ano de 1896, Henrique Augusto de Oliveira Diniz informou ao presidente do Estado que um número expressivo das cadeiras de instrução primária estava sendo regido por professores provisórios²⁸. Segundo o secretário, essa classe de professores supria a carência dos concursos para provimento de efetivos das cadeiras²⁹. Em 1897, o secretário argumentou que a “classe dos professores provisórios não serve convenientemente ao interesses da instrução” (DINIZ, 1897) e que eram “nomeados sem que a lei exija prova suficiente de habilitação” (DINIZ, 1897). O argumento sobre a falta de preparo dos professores provisórios foi retomado no ano de 1899 pelo presidente Chrispim Jacques Bias Fortes, que informou ao Congresso legislativo em sua mensagem: “não julguei de bom conselho prover cadeiras com professores provisórios, que incontestavelmente têm sido uma das causas do lastimoso estado em que se acha o ensino primário” (FORTES, 1899). Foi construído e veiculado um discurso de responsabilização dos professores no que se referia à baixa assiduidade escolar, e a classe dos professores provisórios foi citada, de maneira especial, como inconveniente ao ensino. No

²⁷ Informações obtidas no relatório do secretário Américo Ferreira Lopes: “Conquanto houvesse no 2º semestre 13.890 alunos mais que no 1º, a frequência baixou 5,01% da porcentagem verificada neste, sendo aliás muito conhecida a causa desse decréscimo. Todos os anos este fato se repete, pois é sabido que, sendo nos últimos meses do ano que se fazem as colheitas de cereais, grande número de pais de alunos têm necessidade de retirar os filhos da escola, para ajudá-los naquele mister” (LOPES, 1915).

²⁸ De acordo com o Decreto nº 655, art. 66, de 1893, que regulou a Lei nº 41, existiam três classes de professores: efetivos, provisórios e substitutos. Os professores efetivos eram aqueles nomeados definitivamente. Os provisórios eram aqueles nomeados para lecionar em cadeiras vagas até o provimento do professor efetivo e os substitutos eram aqueles que lecionavam no lugar dos professores licenciados ou impedidos. A remuneração dos professores variava segundo a sua classe e local onde lecionava. Além desses, havia também os professores adjuntos, que auxiliavam as turmas em que o número de alunos excedesse. As nomeações dos professores também eram realizadas de acordo com a classe. Os professores efetivos eram nomeados pelo presidente do Estado após demonstrarem suas habilitações em concurso ou pelos diplomas das escolas normais. Os professores adjuntos também eram nomeados pelo presidente do Estado. De outra forma, as nomeações dos professores provisórios poderiam ser feitas pelo inspetor escolar, caso sua atuação se restringisse a apenas 30 dias. Caso a atuação do professor fosse maior do que 30 dias, o secretário do Interior é quem deveria realizar a nomeação. O prazo máximo de contrato do professor provisórios era de seis meses, porém, após esse período, outro professor provisório poderia tomar lugar na vaga (MINAS GERAIS. Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892).

²⁹ Informações obtidas no relatório do secretário do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz: “Não é pequeno o número de cadeiras de instrução primária que se acham ocupadas simplesmente por professores provisórios. Essa classe de funcionários, criada pela Lei nº 41 e mais bem garantida pela de nº 77, é que tem vindo suprir a falta dos provimentos efetivos das cadeiras, por meio de concurso (DINIZ, 1896).

ano de 1899, podemos identificar que foi feita uma relação direta entre os professores públicos e a frequência escolar. Na mensagem do presidente do Estado informou-se que

Da liquidação de mapas existentes na Secretaria do Interior, apresentados pelos próprios professores e competentemente visados pelos inspetores escolares, verificou-se que em 338 escolas primárias não havia frequência legal; por ali pode-se calcular o número que deve existir de outras nas mesmas condições. Esta falta de frequência nas escolas, si por um lado não pode deixar, no grande número de casos, de ser atribuída a falta de habilitações e de cumprimento de deveres por parte dos respectivos professores[...] (BRANDÃO, 1899).

O questionamento sobre a competência dos professores continuou no ano de 1903, sendo direcionado aos professores substitutos. De acordo com o secretário Delfim Moreira da Costa Ribeiro,

Esta segunda categoria de professores, ao contrário do que se pretendia com sua instituição, só tem trazido inconvenientes para a instrução pública, pela falta de habilitação e de conveniente preparo profissional dos mesmos que, além disso, raramente têm para com seus alunos o mesmo cuidado que os efetivos” (RIBEIRO, 1903).

A questão sobre a formação do professorado foi retomada alguns anos depois pelo presidente do Estado, que também defendia a organização material da escola. Segundo João Pinheiro da Silva, o ensino público primário demandava do Estado

medidas remodeladoras, que só dependem de recursos orçamentários para serem adoptadas. Já em 1903, referindo-me a assunto de tanta magnitude, ponderei que *o problema do ensino primário precisa ser encarado pelas duas faces formação do professorado e fundação da escola*, cada qual subordinado a um plano traçado sistematicamente, para ser executado de modo gradativo, de maneira a poder-se ter a segurança de que, dentro de certo período de tempo, esteja operada a sua transformação (SILVA, 1906, grifos nossos).

O tom do governante parece ser mais compassivo com os professores públicos, apesar da insistência no argumento da formação deficitária desses agentes escolares. Por outro lado, é necessário relativizar a percepção dos professores como causadores de impactos negativos na frequência escolar. No ano de 1907, por exemplo, 299 cadeiras foram suspensas após apuração dos mapas escolares para averiguação da frequência escolar que não alcançava o mínimo estabelecido pelos regulamentos do ensino. Contudo, no decorrer da averiguação dos motivos da falta de frequência, foram restauradas 258 das quais os docentes, de acordo com os relatórios de inspeção, não eram os motivadores da baixa frequência escolar. Assim, de quase 300 cadeiras suspensas, apenas 41 dessas suspensões teriam sido motivadas, conforme os secretários do Interior, pela falta de competência dos docentes.

Ao investigarmos a maneira como a Secretaria do Interior lidou com a questão da frequência escolar, percebemos que, a partir da análise da situação escolar com foco nos “inconvenientes ao ensino”, houve uma seleção dos itens nos quais o Poder Executivo considerou necessário intervir para que o preceito legal da obrigatoriedade fosse colocado em prática, para garantir a presença dos alunos nas escolas.

1.4 Considerações parciais

Neste capítulo procuramos compreender de que maneira os agentes do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais trataram as questões referentes à frequência escolar entre 1892 e 1911. No decorrer dos estudos, percebemos que, apesar de a baixa assiduidade escolar ser uma questão que estava em voga nos debates educacionais desde o período imperial, o tema não foi alvo de discussões pelos secretários do Interior ou presidentes do Estado nos primeiros anos do período republicano. Assim, nos chamou a atenção o fato de a baixa frequência não ter tamanho destaque nos documentos oficiais em que esses agentes do governo apresentavam as ações empreendidas e faziam solicitações ao Congresso Mineiro durante muitos anos do regime republicano.

A pesquisa nos permitiu compreender que a frequência escolar, apesar de muito baixa desde os primeiros anos republicanos, não foi considerada desde logo como uma questão a ser resolvida, senão como uma consequência da organização material, administrativa e pedagógica da escola. A presença do tema nos relatórios e mensagens, no entanto, nos indica que essa temática não era algo que escapava totalmente à atenção do Poder Executivo.

Podemos concluir que a frequência escolar, inicialmente, se configurava em um dado estatístico que pouco era considerado na elaboração de políticas públicas na educação mineira republicana, apesar de constar nos relatórios dos secretários do Interior e nas mensagens de presidentes do Estado. Em um momento intermediário, considerado por nós como momento de transição, a frequência passa a ganhar maior destaque discursivo nos relatórios sendo relacionada à suspensão massiva de escolas, à economia do erário público e até mesmo às condições materiais de existência dos estudantes. Por fim, no terceiro momento, identificamos que a frequência escolar passou ser considerada como condição *sine qua non* para a formação dos cidadãos.

Concluimos ainda que o conceito de obrigatoriedade apresentado por aqueles sujeitos históricos se relaciona intrinsecamente com a pressuposição da presença das crianças nas

escolas, o que indica que a frequência escolar e a obrigatoriedade possuíam estreita relação, sendo possível serem consideradas, em alguns momentos, palavras sinônimas.

Neste capítulo, indicamos, ainda, que o Poder Executivo mineiro realizava anualmente, nos documentos oficiais, diagnósticos sobre a situação da escolarização pública primária, realizando seleções dos itens que seriam alvo de pedidos de intervenção orçamentária no Congresso mineiro. No próximo capítulo pretendemos analisar a legislação educacional do período da pesquisa com o objetivo de investigar como a frequência escolar foi abordada pelos agentes do Poder Legislativo de Minas Gerais no decorrer das reformas educacionais.

CAPÍTULO 2

AS PRESCRIÇÕES RELATIVAS À FREQUÊNCIA ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE AS REFORMAS DO ENSINO EM MINAS GERAIS ENTRE 1892-1911

2.1 Introdução

Neste capítulo, interessa-nos identificar e discutir as prescrições legislativas que, diretamente ou, em alguma medida, foram relacionadas pelos agentes do Poder Executivo mineiro à frequência escolar. Pretendemos com isso compreender o processo histórico pelo qual a frequência passou a se tornar um objeto de intervenção, mesmo que ainda em nível prescritivo, do governo. É necessário compreender a construção da legislação educacional à luz do contexto em que é produzida, uma vez que podemos investigar, tanto nas leis quanto nos argumentos que as sustentam, questões relacionadas àquele momento histórico em que estão situadas. Assim, consideramos imprescindível realizar, em conjunto com a pesquisa na legislação, a análise dos debates sobre as reformas para compreendermos melhor quais projetos, disputas, tensões e visões de mundo³⁰ estavam em jogo naquele contexto. Dessa maneira, optamos por analisar as alterações ocorridas nas quatro reformas do ensino ocorridas no período de estudo, como expresso no quadro a seguir, os debates parlamentares que as ampararam e as previsões relativas à educação contidas na Constituição mineira de 1891.³¹

Quadro 12 - Leis e decretos analisados

Ano	Lei	Decreto
1892/1893	41	655
1899/1900	281	1.348
1906	439	1.960
1910/1911	533	3.191

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1893; 1899; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Considerando a teoria do ordenamento jurídico de Bobbio (2011), já discutida na introdução desta tese, optamos por realizar a análise pormenorizada dos decretos editados

³⁰ Segundo Chartier, a ideia de visão de mundo pode ser entendida como o “conjunto de aspirações, de sentimentos e de ideias que reúne os membros de um mesmo grupo e os opõe aos outros grupos” (CHARTIER, 2002, p. 47).

³¹A Lei nº 41 foi regulamentada pelo Decreto nº 655 de 17 de outubro de 1893; a Lei nº 281 de 1899, foi regulamentada pelo Decreto nº 1.348 em janeiro de 1900; a Lei nº 439 de 1906, foi regulamentada pelo Decreto nº 1.960 em 1906, e a Lei nº 533 de 1910, foi regulamentada pelo Decreto nº 3.191 de 9 de junho de 1911. (MINAS GERAIS, 1892; 1893, 1900, 1906, 1910, 1911).

pelo Poder Executivo, por entender que, partindo do conceito de “pirâmide escalonada” de Kelsen, os decretos não poderiam ir de encontro às leis que eles regulamentam. Os itens da legislação escolhidos para análise foram delimitados no decorrer da elaboração do Capítulo 1, no qual procuramos identificar os principais elementos que interferiram na efetivação da obrigatoriedade e, por conseguinte, na frequência escolar, de acordo com os discursos dos agentes do Poder Executivo proferidos nos relatórios dos secretários do Interior e nas mensagens dos presidentes do Estado. Essa escolha se justifica por nossa intenção de verificar de que forma os chamados inconvenientes ao ensino, tão citados nos relatórios, foram abordados por aqueles sujeitos históricos responsáveis por elaborar as leis educacionais. Por fim, realizamos uma “varredura” nos decretos com o objetivo de encontrar e analisar menções à frequência escolar que não se relacionassem com o que foi objeto de debate nos relatórios expedidos pelo Poder Executivo.

Segundo Faria Filho *et al.* (2003), no período que sucede a proclamação da independência do Brasil e se inaugura o período imperial, uma série de discursos sobre a escolarização da população brasileira, em especial da infância, passam a ser articulados por bacharéis, convertidos em “políticos, formadores/fundadores do Brasil e educadores do povo”.

Para o estudioso,

Tais discursos, ao conceberem que o problema da escolarização das camadas inferiores da sociedade era um problema que deveria ser atacado, em primeiro lugar, pelo artifício formal da produção das leis, acabam por atualizar, no Brasil, toda uma tradição ibérica no que diz respeito ao ato legislativo. No entanto, nossos sujeitos pretendem fazê-lo fundando a nova tradição, no momento mesmo que pretendem fundar o Brasil e propor o caminho único para a ordem, o progresso e a civilização do povo (FARIA FILHO *et al.*, 2003, p. 5.).

Consideramos que é possível identificar, por meio da análise do processo de institucionalização da escola sob o viés da organização legislativa, as propostas de aumento da assiduidade escolar que foram realizadas por aqueles sujeitos históricos, ou seja, os agentes do Poder Legislativo mineiro. Assim, os responsáveis pela escolarização da população no Estado independente brasileiro o fizeram, primordialmente, a partir da legislação, o que pode ser visto como uma permanência entre o período imperial, citado pelo autor, e o contexto republicano analisado nesta tese.

Baseando-nos nas premissas de Bobbio (2007), entendemos que o direito pode ser apreendido como um direcionador social, e não apenas como um aparato de controle dos sujeitos. Para o estudioso, o ordenamento jurídico não possui características exclusivamente

protetoras nas quais os interesses dos elaboradores das leis estão patentes e nem deve ser considerado somente como fator coercitivo de ações que possam ir de encontro às leis.³² Logo, podemos ponderar que, diferentemente de ser apenas uma forma de imposição do Estado, como sugere Cury (2014),

A legislação, então, é uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentimento e a ação da cidadania. Não se apropriar das leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania (CURY, 2014, p. 10).

Partindo da premissa de que a escola produz a sociedade e é produto dela mesma (CHERVEL, 1990; FARIA FILHO, 2003) importa-nos estudar de que formas o fenômeno da escolarização ocorre em tempos e espaços específicos e de variadas formas – entre elas a prescritiva e jurídica – e, nesse sentido, é plausível pensar na legislação como uma tentativa de construção da realidade social. Ao identificar que o aumento da frequência escolar tornou-se paulatinamente um interesse dos agentes do Estado, procuramos encontrar os vestígios dessa agenda na legislação.

Analisando prescrições legislativas, ainda, no período imperial, Andrade e Carvalho (2009) argumentam que, ao tornar a frequência obrigatória, o governo mineiro nos dá indícios de uma relativa preocupação com a efetivação do processo de escolarização. Isso nos ajuda a corroborar a premissa de que a organização institucional da escola somente ocorreria, de fato, com a presença das crianças em idade escolar nos estabelecimentos de ensino públicos.

Como vamos observar no decorrer do capítulo, uma série de medidas prescritivas foram tomadas com o objetivo de aumentar a frequência escolar; afinal de contas, a escola só existiria, de fato, se os alunos ali estivessem presentes.

2.2 A Constituição Mineira de 1891 e as reformas do ensino em Minas Gerais (1892-1911)

Partindo do conceito de ordenamento jurídico, entendemos que, para compreender o contexto de produção da Constituição mineira e as prescrições educacionais dela advindas, é importante ter em conta os artigos da Constituição federal de 24 de fevereiro de 1891, no âmbito da instrução pública primária. Segundo Kelsen (2005), definir o conceito de Estado

³² O debate de Bobbio, jurista italiano, insere-se em um contexto no qual a análise da organização jurídica se ampliou. Assim, além da estrutura do ordenamento jurídico, já elaborada por autores como Kelsen, Bobbio procurou atentar a seus interlocutores para a função do direito indicando um papel ativo dessa área do conhecimento na organização e direcionamento da sociedade (BOBBIO, 1992).

não é uma tarefa simples ou fácil. Para o jurista, o termo tanto pode ser utilizado para indicar a sociedade como tal quanto pode ser utilizado com um sentido mais restrito, com o objetivo de indicar um órgão particular da sociedade, como o governo ou até mesmo os sujeitos que constituem o governo. No âmbito jurídico, o Estado é considerado como uma corporação ou até mesmo uma pessoa jurídica; “o Estado como realidade social está incluído na categoria de sociedade; ele é uma comunidade” (KELSEN, 2005, p. 263). Assim, com a ajuda desse autor, consideramos que refletir sobre o ordenamento jurídico de uma sociedade faz parte do processo de analisar a ordem constitutiva dessa sociedade, pois “Uma quantidade de indivíduos forma uma comunidade apenas porque uma ordem normativa regulamenta sua conduta recíproca” (KELSEN, 2005, p. 263). Assim, buscaremos, a seguir, argumentar, a partir da análise das fontes legislativas e dos discursos proferidos no Congresso mineiro, quais condutas eram esperadas pelos sujeitos dessa pesquisa no que se refere à frequência das crianças em idade escolar em Minas Gerais.

A Constituição brasileira de 1891 (BRASIL, 1891) manteve a descentralização presente na legislação educacional desde a promulgação do Ato Adicional de 1834, de base liberal. O Ato Adicional preconizava que o ensino elementar era responsabilidade de cada província com exceção para as escolas primárias do Distrito Federal (CURY, 2014). Ampliou-se ainda, nesse contexto, a descentralização do ensino em geral, uma vez que o governo federal autorizou a livre iniciativa privada para abrir escolas superiores (até então, de sua alçada). Entre outras competências, reservou-se ao governo federal a instituição do ensino laico nos estabelecimentos públicos de ensino (BRASIL, 1891, Art. 72. § 6º), mas se manteve o sistema dual implantado com o Ato Adicional de 1834, segundo o qual a União seria responsável pela escola em seus vários graus, no Distrito Federal, enquanto os estados zelariam de maneira autônoma pelo seu ensino primário e técnico-profissional (BORGES, 1998).

A Constituição mineira de 1891, por sua vez, pode ser considerada sucinta no que se refere à instrução pública, uma vez que, dos 128 artigos do texto legal, apenas quatro se referem ao tema (MINAS GERAIS, 1891). Apesar disso, a Constituição definiu que o Congresso deveria legislar sobre a instrução primária na primeira sessão legislativa, o que pode indicar a importância e a urgência da reorganização da educação nas unidades federativas como previsto no artigo a seguir:

Art. 5. Na 1ª sessão legislativa o Congresso deverá fazer as seguintes leis:- sobre organização municipal o judiciaria, *instrução pública*, regime eleitoral, pecúlio legal

dos funcionários públicos do Estado, responsabilidade do presidente, organização das secretarias do Estado, terras públicas e regime tributário (MINAS GERAIS, 1891, grifos nossos).

Considerando-se a autonomia dos estados no contexto federalista que emergiu com a República, faz sentido a manutenção da descentralização da educação. Além da autonomia dos estados, alguns estudiosos (ARAÚJO, 1997; SCHUELER; MAGALDI, 2008) defendem que, nesse contexto, haveria uma certa impossibilidade de constituição de uma política nacional de educação, pois

a República, no período de sua gestação, se viu pregadora de urgentes reformas no campo político; e, quando lhe adveio o poder de governar, se viu sem o necessário aparato institucional e mesmo sem diretrizes para dirigir a educação nacional; daí porque toda a discussão e a prática político-educacional da primeira metade do século XX esteja centrada na ideia de uma educação nacional, e de sua consequente organização, as quais, segundo esse horizonte, realmente comentariam os laços nacionais (ARAÚJO, 1997, p. 446).

Compreendemos que assertivas como essa ampararam algumas concepções historiográficas acerca das rupturas e continuidades histórico-educacionais entre o período imperial e o período republicano na historiografia da educação que podem ser problematizadas. Houve, durante algum tempo, um reforço da ideia de que a República seria o marco zero da educação no Brasil e em Minas Gerais. Assim, justifica-se mencionar questões relativas à educação pública primária no decorrer do período imperial brasileiro para matizar a noção de ruptura drástica, que pode ser gerada ao enfocarmos as ações republicanas que visavam à reorganização da educação pública no Brasil e em Minas Gerais.³³

No entanto, a historiografia que demonstra o esforço reformista dos governos republicanos nos permite conhecer as intenções daqueles sujeitos e algumas especificidades no contexto. Entendemos que eles partiam de uma visão de mundo característica da modernidade, na qual o passado é visto como algo que deve ser superado e não haveria caminho possível se não o do progresso (GUMBRECHT, 1998).

Defendemos que o esforço discursivo identificado nas reformas e nos debates sobre as reformas educacionais sobre a importância da educação, nesse contexto, é retórico no sentido de convencer. Tendemos a reconhecer que os reformadores da educação possuíam uma visão de mundo coerente com aquele tempo, no qual se via a escolarização da população como caminho para o futuro e para o progresso.

³³Schueler e Magaldi procuraram problematizar “diagnósticos e representações que têm contribuído para a sacralização de determinadas chaves de leitura e hipóteses explicativas, nas quais têm sido permanentemente (re)alimentadas as tensões e disputas pela afirmação e legitimação de uma dada memória e de uma história da educação republicana” (SCHUELER; MAGALDI, 2008, p. 33).

Para a compreensão dos processos que interferiram na frequência escolar, dois artigos da Constituição mineira são relevantes. O primeiro previa a gratuidade do ensino nos termos da constituição federal: “A Constituição garante aos brasileiros e estrangeiros a inviolabilidade de todos os direitos concernentes à liberdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes da Constituição Federal: O ensino primário será gratuito [...]” (MINAS GERAIS, 1891. Art. 3º. § 6º). O segundo – o artigo 11 – determinou a “[...] *obligatoriedade do aprendizado, em condições convenientes* [...]” (MINAS GERAIS, 1891, grifos nossos). Cury (2014) nos alerta para o fato de que

A importância do ensino primário tornado um direito imprescindível do cidadão e um dever do Estado impôs a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. Por isto, o direito à educação escolar primária se inscreve dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos. Tais direitos vão sendo concebidos, lentamente, como uma herança dos *tesouros da civilização humana* e por isso não é cabível que alguém não possa herdá-los. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o próprio usufruto dos direitos civis. Com efeito, as luzes da razão com suas leis racionais supõem a atualização dessas leis nos seres racionais de modo a poder realizar o interesse de todos em cada qual (CURY, 2014, p. 17, grifos nossos).

A citação indica, portanto, a responsabilidade do Estado liberal de ofertar a educação gratuita. A gratuidade caracteriza-se como um dos “tesouros” dos Estados considerados “civilizados”³⁴ e reflete em um dos aspectos que poderia garantir o direito à educação. No entanto, perguntamo-nos: no contexto por nós pesquisado, a gratuidade da educação seria o principal elemento para a garantia da presença das crianças na escola? Seria esse o lugar do Estado na manutenção das crianças na escola? Tendemos a considerar que a concepção que delimita o papel do Estado é histórica e se transformou no decorrer do tempo – assim como o próprio regime republicano – o que impactou em sua atuação no princípio de assegurar a frequência escolar.

Na atualidade, praticamente não existe país que não garanta o direito de acesso, permanência e sucesso dos cidadãos à educação básica, o que não significa que esse direito esteja ao alcance de todos. À parte disso, não existe no mundo uma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução (CURY, 2014; BOBBIO, 1992). Essa é uma assertiva que não pode ser considerada linear historicamente e, em cada período histórico, vai tomando novos contornos, como pretendemos demonstrar.

³⁴ O termo civilização e suas derivações são frequentemente utilizados relacionando o papel da escola pública ao seu papel na construção da própria República, como citado por Faria Filho *et al.* (2003) na introdução deste capítulo.

2.3 A frequência regulamentar no decorrer das reformas do ensino em Minas Gerais

Uma intensa comunicação era realizada entre o Poder Executivo – presidentes do Estado – e os agentes do Poder Legislativo estadual³⁵. Os secretários do Interior enviavam os relatórios de suas atividades para os governadores do Estado que, por sua vez, elaboravam uma seleção do que recebiam, para reportar aos legisladores os processos relativos à instrução pública em Minas Gerais.

Encontramos demandas realizadas ao Poder Legislativo pelo governador do Estado e identificamos, a partir dos debates sobre o processo de construção das reformas do ensino contidos nos Anais da Assembleia Legislativa, que, por uma série de vezes, o Poder Legislativo se amparava nos relatórios do Poder Executivo, quando eles iam ao encontro do que defendiam. De outra maneira, as solicitações do Poder Executivo poderiam ser deixadas para outro momento, como demonstraremos no decorrer do trabalho.

Ao iniciar nossas análises sobre a frequência escolar, identificamos que esse tema figurou em todos os decretos analisados. Porém, percebemos que a forma de lidar com ele alterou-se substancialmente no decorrer das reformas do ensino. Identificamos, por exemplo, que havia um número de frequência mínima para a manutenção de cada escola e que essa condição esteve presente nas quatro reformas analisadas, como expresso no quadro a seguir:

Quadro 13- Número mínimo de alunos frequentes por localização da escola

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 54. A frequência mínima para as escolas primárias do Estado é a seguinte: – 15 alunos para as rurais, 20 para as distritais e 25 para as urbanas.
1899/ 1900	281	1.348	Art. 48. A frequência mínima para as escolas primárias do Estado é a seguinte: vinte alunos para as urbanas e distritais, e quinze para as das colônias.
1906	439	1.960	Art. 87. Funcionará legalmente a escola que tiver, no mínimo, a frequência de 30 alunos nas cidades ou vilas, de 25 nos distritos, de 20 nas colônias.
1911	533	3.191	Art. 240. Funcionará legalmente a escola ou cadeira que tiver, no mínimo, a frequência de 30 alunos nas cidades e vilas, 25 nos distritos, de 20 nas colônias e povoados rurais.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

A primeira reflexão que o quadro nos permite fazer refere-se à relação entre frequência escolar e a própria oferta da escola. Podemos verificar que o funcionamento da escola estaria

³⁵ No início de cada ano, o presidente do Estado realizava a entrega e a leitura do relatório de atividades do Poder Executivo na Assembleia Legislativa de Minas Gerais. A discussão sobre os relatórios dos presidentes do Estado foi realizada na introdução desta tese.

condicionado à frequência dos alunos ou, melhor explicando, à demanda pela escola. Gouvêa e Nicácio (2017) defendem que, na instauração do regime republicano, “as condições de exercício da cidadania mostravam-se restritas, entendidas *não como direito, mas como conquista do indivíduo*, diante de alguns atributos, como do direito de voto, acessível apenas à população masculina letrada, segundo a lei Saraiva de 1881” (GOUVEA; NICÁCIO, 2017, grifos nossos). Logo, condicionar a existência da escola à presença do aluno é traço característico desse período, no qual a instrução era vista como uma necessidade para o Estado e uma conquista dos indivíduos, mas não, ainda, como um direito dos cidadãos.

O quadro contém o número mínimo de alunos que deveriam frequentar as escolas de cada localidade. Nesse sentido, o tipo de localidade impactou na formulação do número mínimo de alunos por escola. Podemos deduzir que esse foi um critério definido pela quantidade de crianças em idade escolar que se previa existir nas localidades urbanas, distritais, rurais e coloniais. Percebemos também que considerar os diferentes tipos de escola nos ajuda a refletir sobre a expectativa de frequência para cada uma delas:

Quadro 14- Modalidades de escolas

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 35. As escolas primárias do Estado são classificadas em rurais, distritais e urbanas e podem ser para o sexo masculino, para o feminino ou mistas. Art. 36. São rurais: I. As escolas estabelecidas em localidades cuja população, na área determinada pelo perímetro escolar, for inferior a 1.000 habitantes. II. As escolas estabelecidas em localidades de população superior a 1.000 habitantes, que não tenham mais de 150 crianças em idade escolar, na área determinada pelo mesmo perímetro. Art. 37. São distritais: As escolas estabelecidas na sede dos distritos administrativos, que não forem vilas ou cidades, qualquer que seja a população dos mesmos. As estabelecidas em localidades de população superior a 1.000 habitantes, que contenham, na área determinada pelo perímetro escolar, mais de 150 crianças em idade escolar. Art. 38. São urbanas as escolas estabelecidas na sede de vilas ou cidades, seja qual for a população destas.
1900	281	1.348	Art. 33. As escolas primárias do Estado são classificadas em urbanas e distritais e podem ser para o sexo masculino, para o feminino ou mistas. Art. 34. São urbanas as escolas estabelecidas dentro do perímetro da sede de cidades ou vilas, e distritais as estabelecidas dentro do perímetro da sede dos demais distritos administrativos.
1906	439	1.960	Art. 15. O ensino primário ministrado pelo Estado será dado em: I. Escolas isoladas. II. Grupos escolares. Art. 16. As escolas isoladas serão classificadas em urbanas, distritais e de colônias, podendo ser para o sexo masculino, para o feminino e mistas. Art. 17. São urbanas as escolas estabelecidas dentro do perímetro da sede dos demais

			<p>distritos administrativos, e finalmente escolas de colônias as que funcionarem dentro das colônias do Estado.</p> <p>Art. 19. Poderão ser instituídas escolas rurais nos centros fabris e manufatureiros de população densa, a qual tenha número de alunos não inferior ao exigido para as escolas em sede de distrito.</p> <p>Art. 22. Poderão, porém, ser criados grupos escolares nas localidades onde a população escolar for suficiente para a instalação, no mínimo, de quatro escolas com a matrícula de alunos exigida pelo art. 81, na parte que se refere às escolas de cidade. Parágrafo único. Neste caso serão organizados com tantas escolas mistas quantas forem necessárias, preferindo-se para estas os alunos dos anos inferiores.</p> <p>Art. 23. Nos lugares onde forem criados grupos escolares, desaparecerão as escolas isoladas, se para elas não houver população escolar suficiente.</p>
1911	533	3.191	<p>Art. 162. As escolas singulares serão classificadas em urbanas, distritais e rurais ou coloniais; poderão ser para o sexo masculino, para o feminino ou mistas.</p> <p>§ 1.º São urbanas as escolas estabelecidas dentro do perímetro da sede das cidades e vilas.</p> <p>§ 2.º São distritais, as estabelecidas dentro do perímetro da sede dos distritos.</p> <p>§ 3.º Rurais ou coloniais, as estabelecidas nos povoados rurais e nas coloniais.</p> <p>Art. 163. Haverá, nas cidades e vilas, duas escolas, no mínimo; nos distritos, de uma a quatro, no máximo; nos povoados rurais e nas colônias, de uma até duas.</p> <p>Art. 165. Para a criação e localização de escolas rurais ou coloniais, serão preferidas as povoações que tenham:</p> <ol style="list-style-type: none"> um núcleo de 20 casas habitadas, no mínimo; 50 crianças ou mais, em idade escolar; prédio para o funcionamento de duas classes, pelo menos. <p>Parágrafo único. Nas cidades e vilas e nas sedes dos distritos, nenhuma escola doravante será criada sem que se prove a existência de prédio com as acomodações necessárias ao funcionamento de todas as escolas existentes.</p> <p>Art. 171. Para a criação de grupos, que só poderão ser localizados nas cidades, vilas e sede dos distritos com núcleo povoado e habitado, de mais de 100 casas, são requisitos essenciais:</p> <ol style="list-style-type: none"> a existência de 200 crianças, pelo menos em idade escolar; prédio de propriedade do Estado, com o número de salas exigidas no art. 180, n.3, deste regulamento. <p>Art. 172. A primeira instalação dos grupos verificar-se-á com o encerramento da matrícula e posse do diretor, no dia e hora determinados pelo Secretário do Interior.</p>

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

As informações sobre os tipos de escolas expressas no quadro nos permitem realizar algumas reflexões que se relacionam à frequência escolar: identificamos a presença de quatro tipos de escolas no decorrer do período estudado: urbanas, distritais, rurais e coloniais.

Essas denominações estavam intrinsecamente relacionadas à quantidade de alunos que deveriam ser frequentes às escolas, ao tipo de localidade em que elas se situavam e à quantidade de moradores da localidade.

Em 1892 foi determinado que as escolas situadas em vilas e cidades fossem consideradas urbanas, independentemente da população total dessas localidades. Sabemos, no entanto, que, de acordo com a Constituição mineira, art. 75, inciso 1, “A população de cada município, que for criado, não será inferior a vinte mil habitantes” (MINAS GERAIS, 1891). Os locais que já obtivessem o *status* de município na ocasião deveriam ter, pelo menos, dez

mil habitantes. Assim, conseguimos deduzir o número de moradores das vilas e cidades na primeira reforma do ensino republicana.

As escolas rurais eram aquelas localizadas em sítios com população menor do que 1000 habitantes e com menos de 150 crianças em idade escolar, o que podemos considerar “alunos potenciais” para essas escolas. As escolas distritais, por sua vez, eram aquelas situadas em locais com mais de 1000 habitantes e mais de 150 crianças em idade escolar. Segundo a Constituição mineira, o distrito deveria possuir uma população total de pelo menos três mil habitantes e ter renda anual mínima de dez mil cruzeiros. Além disso, na sede do distrito deveriam existir, pelo menos, 50 moradias, edifícios para instrução e terreno para cemitério (MINAS GERAIS, 1891, Art. 81). Por fim, as escolas de colônia eram aquelas situadas dentro das colônias do estado. As escolas coloniais surgiram na reforma do ensino regulamentada pelo Decreto nº 1.348 de 1900, e eram oficiais – não étnicas. Segundo Rodrigues (2009), na cidade de Belo Horizonte, existiram cinco colônias. Essas colônias podem ser entendidas como resultado de um projeto do governo estadual, assim como uma forma de intervenção desse governo. As escolas coloniais de Belo Horizonte foram criadas por meio de um Decreto do Poder Executivo no ano de 1903³⁶. Diferentemente das escolas urbanas e distritais, que permaneceram na legislação durante todo o período pesquisado, as escolas coloniais emergiram na reforma de 1899, perdurando até 1911, e as escolas rurais, criadas na reforma do ensino de 1892, foram suprimidas em 1899, sendo retomadas em 1911.

Na reforma de 1906 identificamos uma diferenciação entre escolas isoladas e grupos escolares, com determinações de número mínimo de alunos diferentes para cada um. Nessa reforma, a organização dos grupos escolares estava diretamente relacionada à quantidade de alunos que pudessem frequentar a escola nas localidades. Para tanto, nas escolas urbanas deveria haver pelo menos 120 alunos frequentes; nas distritais, pelo menos 100 alunos frequentes; e nas de colônias 80 alunos deveriam ser frequentes, número que somava quatro escolas reunidas. De acordo com a prescrição, caso o número de alunos não fosse alcançado, não era autorizada a formação do grupo escolar, sendo possível apenas a manutenção de quantas escolas isoladas o número de alunos pudesse comportar.³⁷

³⁶ A autora realizou uma pesquisa sobre a instrução de imigrantes nas cidades de Belo Horizonte e Juiz de Fora entre os anos de 1888 e 1912, buscando compreender as relações entre a educação de crianças filhas de imigrantes e as políticas de imigração no período. Rodrigues compreende que essas políticas podem ser entendidas como ações do Estado “por meio da legislação, de seus agentes e de suas instituições”. Para saber mais, consultar: Rodrigues (2009) e Rodrigues (2013).

³⁷ Os números aqui citados foram obtidos pelo produto do número de cada escola multiplicado por quatro.

Ao colocar as reformas do ensino em perspectiva, identificamos que existe uma expectativa de frequência mínima inferior para as escolas rurais e coloniais em relação ao número esperado para as escolas urbanas e distritais em todo o período pesquisado. Isso pode ser explicado pela baixa densidade populacional característica das populações chamadas rurais. Quanto menor a localidade, menor o número da frequência mínima legal. É plausível, portanto, que as escolas rurais, por exemplo, tivessem o número de frequência mínima menor do que as escolas distritais e urbanas.

A escolas rurais aparecem pela primeira vez na reforma do ensino de 1892. Musial (2011) argumenta que a classificação das escolas rurais esteve presente, de forma mais expressiva, nos textos institucionais, como relatórios dos secretários do Interior, do que na imprensa ou até mesmo na literatura da época. Para a autora, essa especificação não se percebia no uso cotidiano dos mineiros ao retratarem essas escolas; mesmo assim, “ao longo da década de 1890, construiu-se também uma determinada representação daquela escola como o lugar do rústico e da rusticidade, da ineficiência de seus professores, da infrequência de seus alunos e do desinteresse dos pais em relação à escolaridade dos seus filhos” (MUSIAL, 2011, p. 31).

Musial e Galvão (2015) nos explicam que

Foi a lei 41 que, pela primeira vez, nomeou a escola destinada às populações rurais como escola rural, diferenciando as escolas rurais, distritais e urbanas, gerando hierarquias entre as escolas “do ponto de vista da nomeação e também da remuneração dos professores, do currículo, das políticas de melhoria das edificações, além da diferenciação da frequência exigida de alunos e alunas” (MUSIAL; GALVÃO, 2015, p. 21).

Como expresso na citação, as autoras apontam um processo de paulatina diferenciação que criaria hierarquias entre os tipos de classes, nos salários do professorado e no investimento na estrutura entre as escolas. Se o nome não “pegou”, a representação sobre as escolas rurais em seus sete anos de existência foi a do lugar da escassez, da rusticidade, da falta de condições materiais para a vida e de impossibilidade de manutenção da frequência escolar devido às distâncias (MUSIAL, 2011). A autora defende ainda que essa diferenciação entre as escolas trouxe diferentes impactos para as escolas da zona rural, ora facilitando os pedidos de melhorias, ora legitimando o discurso de sua ineficiência e de sua posterior supressão na reforma de 1899.

Se considerarmos o período estudado neste trabalho e o quadro 13 deste capítulo, entre a primeira e a quarta reformas do ensino, o número de alunos quase sempre variou para mais

em todos os tipos de escolas³⁸. Isso pode ser explicado pelo aumento da população em geral no Brasil. Segundo Schwarcz (2012), entre 1880 a 1930, ocorreu um crescimento geral da população. Podemos verificar também que a maior variação se refere às escolas urbanas. Além disso, se levarmos em conta que a escola era considerada a instituição que representava o compromisso do governo republicano com a civilidade e que a reestruturação das cidades representava o progresso e a modernização, podemos compreender o privilegiamento dos espaços urbanos no processo de estruturação das escolas públicas primárias, aumentando o número de frequência mínima legal para as escolas neles localizadas.

Segundo Resende (1982, p.44), “A expansão do setor agrícola, e posteriormente sua dinamização promovida pela cafeicultura, condicionou progressivamente a substituição de uma sociedade de bases urbanas por uma sociedade de bases rurais”. Musial (2011) também considera que existe uma dificuldade em se diferenciar o rural e o urbano em um estado predominantemente rural como Minas Gerais, no final do século XIX e início do século XX, mesmo se levarmos em conta a existência de centros urbanos de destaque regional (MUSIAL, 2011). Apesar disso, Pessanha e Silva (2006) argumentam que

já não se tratava mais da oposição cidade/campo, mas sim da concepção de cidade como lugar “higienizado”, livre das doenças e da desorganização, pela utilização de conceitos “científicos”. Canais, esgoto, pontes, praças, avenidas, mais do que embelezar garantiriam a saúde da cidade, excluindo tudo que significasse doença física, ou social (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 116).

Ou seja, na cidade irá se concretizar a ideia de modernização por via da escola. Devemos considerar, no entanto, que o desenvolvimento urbano no período não foi tão drástico e, até 1930, o Brasil ainda era um país eminentemente agrícola (SCHWARCZ, 2012). No final do século XIX, as partes Sul e da Zona da Mata de Minas Gerais passaram a competir com a região central, pois se tornaram mais atrativas para a população. As outras regiões do estado foram se caracterizando como de baixa densidade populacional e passaram pela chamada crise de mão de obra, seguida da diminuição da agricultura, o que pode nos ajudar a compreender, em parte, o processo de supressão das escolas rurais (MUSIAL, 2011).³⁹

Nos Anais da Câmara dos deputados referentes à reforma que deu origem à Lei nº 281, podemos identificar tensões na questão relativa às escolas, uma vez que não houve

³⁸ A única exceção se deu no número de escolas urbanas, que diminuiu de 25 estudantes para 20 entre 1892 e 1900, alcançando o número de 30 alunos em 1906.

³⁹ Neste trabalho, interessa-nos a relação entre a supressão das escolas rurais e a infrequência dos alunos nessas escolas.

unanimidade na proposição do fim das escolas rurais. O deputado Luiz Cassiano⁴⁰ considerava que

o assunto é de tal magnitude e importância, que eu entendo que por mais precárias que sejam as circunstâncias do Estado, não autorizam a diminuição nem cortes no serviço de instrução do Estado. Como na 1ª discussão só se poderá tratar do projeto sobre o duplo aspecto de sua constitucionalidade e utilidade, seja-me lícito sr. presidente, aduzir algumas considerações a respeito. Eu penso que a disposição do art. 2º. do P25, afeta a Constituição mineira e fere diretamente o que a República tem de mais caro: o sufrágio universal. Digo que afeta o espírito da CM, porque esta, no seu art. 3º. § 6º. Diz terminantemente que “o ensino primário será gratuito” e no n. 27 do art. 30 declara que “compete privativamente ao Congresso o desenvolvimento da educação pública do Estado”. Ora, sr. presidente, desta disposição se depreende facilmente que o intuito dos constituintes mineiros foi disseminar no Estado a instrução primária por todas as camadas sociais, o que ainda fica mais claro vendo-se que o legislador constituinte consignou gratuidade ao ensino para que a sua difusão se fizesse inteira e mais facilmente. Se este foi o pensamento do legislador constituinte, parece-me inadmissível que esta difusão se dê com preterição de grande parte do Estado. No projeto, sr. presidente, não estão mencionadas as povoações rurais, os pequenos centros de população, visto a comissão só cogitar de escolas nos distritos, vilas e cidades (ANAIS, 1899, grifos nossos).

O trecho atesta que as escolas rurais não estavam previstas no projeto de lei que originou a reforma de 1899, e o deputado faz duras críticas à possibilidade de o Estado não oferecer a instrução pública a uma grande parte do território mineiro, ou seja, as localidades rurais. O deputado relaciona, ainda, a instrução ao direito ao voto, ao dizer que o não oferecimento da instrução nas localidades rurais feriria o que “a República tem de mais caro: o sufrágio universal”. Considerando novamente o quadro com as modalidades de escolas, vemos que foram mantidas apenas escolas urbanas e distritais. Durante a discussão que levou à outorga da segunda reforma do ensino, identificamos alguns argumentos para extinção das escolas rurais, como indica o trecho dos Anais da Câmara dos deputados, a seguir:

O Sr. João Velloso (Comissão de Saúde Pública): — Não é destruidor da instrução pública, mas, também não é um projeto que corresponda às necessidades de instrução; o projeto suprime um grupo de escolas, as escolas rurais, justamente aquelas que contribuem para difundir a instrução por entre as massas populares.

O Sr. Raposo de Almeida (Comissão de Instrução Pública e Civilização de Índios): — *Mas que não tem satisfeito até o presente.* [...] (ANAIS, 1899, grifos nossos).

⁴⁰ O Deputado Luiz Cassiano Martins Pereira, natural de Sabará, era político, professor, advogado e jornalista. Realizou seus estudos na Faculdade de Direito de São Paulo e, ao regressar à sua terra natal, atuou como docente na escola normal e no externato do Ginásio Mineiro, além de exercer as funções de advogado e co-fundador do periódico “O Contemporâneo”. Luiz Cassiano foi deputado estadual na 3ª Legislatura, atuando entre 1899 e 1902. Falecido em 1903, foi substituído por Alonso Starling no ano de 1905. Para saber mais, consultar: Monteiro, 1994.

Aliadas, a fonte e a pesquisa bibliográfica permitem-nos entender que a frequência escolar foi um fator que incidiu na supressão das escolas rurais, como se pode ver no trecho abaixo:

O Sr. Ribeiro Junqueira: — [...]. Assim como a obrigação escolar pressupõe a gratuidade da escola, assim a escola *gratuita sem frequência* imperativa representa uma instituição manca [...] O Sr. Ribeiro Junqueira: [...] Demais, o projeto contraria o princípio de obrigatoriedade quando suprime escolas e quando delimita o seu número. Como obrigar o povo a aprender, se lhes tiramos os meios para isso? A esse respeito a incoerência é palpável. (ANAIS, 1899, grifos nossos).⁴¹

As tensões entre os deputados que defendiam a supressão das escolas rurais e aqueles que discordavam são patentes nos debates proferidos na Câmara dos deputados. De um lado, o argumento de que as escolas rurais não “satisfaziam” em seu objetivo, em alguns casos pela baixa frequência dos alunos. De outro lado, a chamada “incoerência” entre o discurso de necessidade da população, da defesa da obrigatoriedade escolar quando o Congresso votava para “retirar os meios para o povo aprender”.

Entendemos que a suspensão de escolas também poderia ser vista como uma incoerência desse discurso. As reformas do ensino nos levaram a considerar que a suspensão se relaciona intrinsecamente com a frequência escolar em todas as modalidades de escolas. Vejamos no quadro:

Quadro 15 - Suspensão do ensino

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	<p>Art. 54. A frequência mínima para as escolas primárias do Estado é a seguinte: – 15 alunos para as rurais, 20 para as distritais e 25 para as urbanas.</p> <p>§ 1.º Será suspenso o ensino na escola cuja frequência durante um semestre seguido, for inferior à exigida neste regulamento; e se as causas que motivaram a falta de frequência perdurarem durante doze meses seguidos, será suprimida a cadeira, salvo se a falta de frequência for determinada por epidemia.</p> <p>§ 2.º Poderá ser o ensino restaurado pelo governo, desde que desapareçam as causas que motivaram a falta de frequência, e desde que a cadeira não tenha sido suprimida.</p> <p>§ 3.º A suspensão ou restauração do ensino será determinada em portaria do Secretário do Interior, e a supressão da cadeira por ato presidencial.</p> <p>Art. 79. Os professores efetivos gozarão das seguintes vantagens:</p> <p>II. Suspenso o ensino da escola, continuarão a perceber o ordenado, até que o ensino seja restabelecido ou que lhes seja indicada outra cadeira de igual classificação.</p> <p>Parágrafo Único. Os professores não gozarão da segunda vantagem, quando a suspensão for motivada por culpa sua.</p>

⁴¹ O Deputado José Monteiro Ribeiro Junqueira, membro de proeminente família liberal, era bacharel em Ciências Jurídicas e esteve presente nas manifestações em favor do regime republicano na cidade de São Paulo no período de sua formação. Quando formado, atuou como promotor público em Leopoldina, onde também organizou um jornal local. Foi deputado estadual em entre 1895 e 1902. Como político teria lutado com Astolfo Dutra Nicácio pela hegemonia na parte sul da Zona na Mata (MONTEIRO, 1994).

1900	281	1.348	<p>Art. 48. A frequência mínima para as escolas primarias do Estado é a seguinte: – vinte alunos para as urbanas e distritais, e quinze para as das colônias.</p> <p>§ 1.º Será suspenso o ensino na escola cuja frequência, durante um semestre seguido, for inferior à exigida neste regulamento; e si as causas que motivarem a falta de frequência pendurarem durante doze meses seguidos, será suprimida a cadeira, salvo se a falta de frequência for motivada por epidemia.</p> <p>§ 2.º Poderá ser o ensino restaurado pelo governo, desde que desapareçam as causas que motivaram a falta de frequência, e desde que a cadeira não tenha sido suprimida.</p> <p>§ 3.º A suspensão ou restauração do ensino será determinada em portaria do Secretário do Interior, e a sua supressão da cadeira por ato presencial.</p> <p>Art. 66. Os professores efetivos gozarão das seguintes vantagens:</p> <p>III. Suspenso o ensino da escola, continuarão a perceber ordenado até que o ensino seja restabelecido ou que lhes seja indicada outra cadeira.</p> <p>Parágrafo único. Os professores não gozarão da segunda vantagem, quando a suspensão for motivada por culpa sua.</p>
1906	439	1.960	<p>Art. 94. Será suspenso o ensino na escola cuja frequência mínima a que se refere o art. 87 não for atingida durante o semestre.</p> <p>Parágrafo único. Para este efeito será considerado frequente o aluno cuja frequência total, no semestre, compensar a falta de frequência em algum dos meses respectivos.</p> <p>Art. 96. Se a falta de frequência tiver sido motivada por causa de força maior, como – epidemia, inundação e outras de igual natureza, o professor será reposto na sua cadeira logo que cessarem as causas da suspensão do ensino.</p> <p>Art. 254. O governo dará instrução no sentido de serem quanto antes visitadas as localidades onde o ensino está suspenso por falta de frequência regulamentar.</p> <p>§ 1.º Se a falta de frequência for devida às causas especificadas no artigo 96 deste regulamento, o ensino será restabelecido com o mesmo professor da cadeira.</p> <p>§ 2.º Para este fim, abrir-se-á uma matrícula extraordinária no dia 7 de março vindouro, a qual se encerrará no dia 21 do mesmo, com as formalidades prescritas no art. 79.</p> <p>§ 3.º Se a falta de frequência não foi motivada por força maior e se se verificar que há na localidade alunos em idade escolar em número suficiente para a existência da escola, será o ensino restabelecido e designado outro professor para exercê-lo, devendo a matrícula ser feita de acordo com o disposto no parágrafo anterior.</p>
1911	533	3.191	<p>Art. 4.º Ao secretário do Interior, que, como auxiliar direto do Presidente do Estado, superintende, dirige e fiscaliza o ensino público, anima e inspeciona o particular, além de outras atribuições definidas nas leis e regulamentos em vigor, compete:</p> <p>14. Suspender o ensino nas cadeiras infrequentes e restaura-lo depois, se assim o entender, observando as disposições do Tit. VII, deste regulamento;</p> <p>Art. 227. Os grupos não instalados continuarão a funcionar provisoriamente, até que o governo delibere a respeito de sua reconstituição ou supressão.</p> <p>Art. 327. O ensino nas escolas suspenderá:</p> <p>1.º nas quadras epidêmicas, grassando com intensidade, no perímetro escolar, a varíola, o crupe, a peste, o cólera, o tifo e outras moléstias semelhantes.</p> <p>3.º sempre que nelas, em dois semestres sucessivos do mesmo ano, a frequência for inferior a prefixada no art. 240 deste regulamento.</p> <p>Parágrafo único. Da infrequência nas escolas, no primeiro semestre do ano letivo, deverão ter conhecimento os pais, tutores e protutores dos alunos, aos quais os professores e diretores de grupo notificarão também a cominação dos números anteriores, avisando-os de que o ensino será suspenso no 2.º semestre, se nele se perpetuar a infrequência do primeiro.</p> <p>Art. 328. Suspenso o ensino numa escola, será ela visitada pelo inspetor da circunscrição.</p> <p>Art. 329. Os inspetores regionais, apurando as causas determinantes da suspensão do ensino, investigarão:</p> <p>1.º se no perímetro, com frequência a uma escola certa, há crianças em idade escolar e quantas;</p> <p>2.º se as crianças em idade escolar, existentes no perímetro, frequentam alguma escola; e qual a frequentada;</p> <p>3.º se na localidade grassou ou grassa alguma moléstia epidêmica; ou se houve ou existe</p>

		<p>outra causa semelhante ou de força maior, que tivesse podido obstar a matrícula ou determinar a infrequência; na hipótese afirmativa, qual;</p> <p>4.º na negativa, existindo alunos em idade escolar e não frequentando eles nenhuma escola, nem recebendo instrução em domicílio, se as causas determinantes da suspensão devem ser atribuídas ao desamor do povo pela instituição;</p> <p>5.º no caso contrário, se ao professor faltam alguns ou todos os requisitos do art.41 §18 e quais.</p> <p>Art. 330. Nenhuma escola permanecerá com o ensino suspenso por mais de 6 meses.</p> <p>Art. 331. O ensino nas escolas será restaurado:</p> <p>a) na hipótese do art. 327 n.º1, apenas conste oficialmente a extinção da epidemia;</p> <p>b) na do mesmo artigo, ns. 2 e 3, ficando provado pelo relatório dos inspetores que a frequência ou falta de matrícula é devida a causas fortuitas ou de força maior, ou a faltas e defeitos do professor;</p> <p>c) em qualquer caso, se a escola for única na localidade e não tiver sido suspensa pela mesma causa no ano anterior, provado apenas que no perímetro existem alunos em idade escolar e que estes não recebem instrução em domicílio ou em escolas particulares.</p> <p>Art. 332. As escolas suspensas, nas quais o ensino, por qualquer causa, não puder ser restabelecido, aplicará o disposto nos arts. 204 e 205 deste regulamento.</p> <p>Art. 334. Restaurado o ensino numa escola, cadeira ou grupo, serão restituídos ao exercício das funções de seus cargos, respectivamente, os professores, diretores e empregados.</p> <p>§ 1.º Da regra são excetuados aqueles que, por suas faltas e defeitos, direta ou indiretamente, houverem concorrido para a suspensão do ensino.</p> <p>§ 2.º A estes, se não forem demissíveis <i>ad-nutum</i>, o Secretário do Interior submeterá a processo, perante o conselho.</p> <p>Art. 445. A citação poderá preceder suspensão preventiva, sempre que a permanência do infrator no estabelecimento prejudicar ou puder prejudicar:</p> <p>a) a ordem;</p> <p>b) a disciplina;</p> <p>c) a frequência.</p>
--	--	---

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Vemos que a primeira e a segunda reformas não possuem qualquer diferença no que se refere aos critérios da suspensão das escolas. A suspensão deveria ocorrer quando as escolas não alcançassem a frequência mínima legal durante o período de um semestre. Nos casos em que a falta de frequência chegasse a doze meses seguidos, a escola deveria ser totalmente suprimida. Aqui, portanto, temos o conceito de suspensão, segundo o qual a escola poderia ser restaurada, e o conceito de supressão, que consistia no fechamento da escola. Se as causas da falta de frequência fossem abolidas, a escola poderia ser restaurada. Porém, caso fosse comprovada a culpa do professor em relação ao não comparecimento dos alunos, a escola seria suprimida. Podemos verificar que um elemento que perpassa as reformas se refere à culpabilização dos professores a respeito da falta de frequência: no ano de 1906 foi inserida na legislação a necessidade de designação de novo professor nesses casos. Quem deveria julgar a culpa ou não do professor seria o inspetor designado pelo Estado. No ano de 1911 foi estabelecido um código de conduta para os professores que servia como parâmetro para avaliar se eles poderiam ser responsabilizados pela ausência dos alunos na escola.

De outra forma, tanto em 1906 quanto em 1911 identificamos o acréscimo de artigos que nos permite reconhecer que houve um processo em que a infrequência escolar passou a ser relacionada a outros elementos que não apenas a preparação ou não dos professores. O primeiro deles se refere às epidemias: como expresso no Art. 96 do Decreto nº 1.960 de 1906, se a falta de frequência fosse causada por epidemias, o ensino poderia ser reestabelecido. No Decreto nº 3.191 de 1911, algumas doenças foram citadas no corpo da lei, o que pode indicar que algumas infecções ocorriam com maior regularidade e impediam as crianças de sustentarem a frequência mínima legal à escola pela demora no reestabelecimento de sua saúde. O segundo elemento se refere a inundações, o que indica que a falta de frequência poderia ser justificada por causas naturais, como condições do tempo.

Verificamos que no ano de 1911 definiu-se a obrigação de os professores informarem aos pais, tutores e protutores caso a frequência de algum estudante estivesse abaixo do esperado. O aluno teria o ensino suspenso no segundo semestre caso não tivesse a frequência mínima no decorrer do primeiro semestre letivo, o que indica uma alteração substancial na forma de a escola estabelecer o tempo escolar, o tempo do aprendizado.

Ainda no Decreto nº 3.191, é explicitada a ideia de “desamor pela instrução” por parte da família como uma das possíveis motivações para o não envio das crianças para a escolas. Apesar de outros motivos, como o trabalho infantil, constarem nas comunicações do Poder Executivo sobre os possíveis motivos de ausência dos alunos às escolas, como apresentado no Capítulo 1 desta tese, construiu-se o discurso de “desamor pela instrução” a respeito dos pais que não enviassem seus filhos para a escola, sem maiores questionamentos sobre os motivos desses pais. As questões relativas ao trabalho infantil ou à necessidade do trabalho infantil como parte constitutiva da economia familiar, se não foram desconsideradas na elaboração da legislação, pelo menos, não foram consideradas como realidade a sofrer intervenção do Estado. Percebemos, portanto, que o Estado considerava apenas duas razões como legítimas para a falta dos alunos: o adoecimento e as causas naturais.

O decreto contempla um discurso que foi realizado pelos governantes como exposto a seguir:

Nesta Capital e nas principais cidades mineiras, é notável o desenvolvimento da frequência nas escolas, ao passo que este decresce nos municípios e distritos afastados da zona mais movimentada. A diminuição da frequência nesses lugares deve ser atribuída ao pouco amor a instrução, ainda mesmo a mais elementar, e a falta de recursos da população (BRANDÃO, 1912).

Rocha (2004) nos ajuda a compreender o discurso sobre o chamado “desamor pela instrução” por algumas famílias que não enviassem seus filhos à escola. Segundo o autor, o chamado “movimento civilista”, ocorrido nos primeiros anos republicanos, partia de uma noção compartilhada pelos governantes de que a instrução deveria ser uma demanda da população, deveria ser uma conquista. Logo, o povo deveria buscar a sua formação. O autor defende, ainda, que apenas com a superação do movimento civilista seria possível se pensar na educação como um direito social.

Galvão e Frade (2019) indicam que

os primeiros anos da República expressam a culminância de uma formação discursiva (Foucault, 1995) que, em gestação principalmente após os debates que antecedem a Lei Saraiva, por meio de enunciados dispersos em várias esferas da vida social, conferem ao escrito um novo lugar na construção de uma nova nação: as leis republicanas reiteram a exclusão política daqueles que não sabiam ler e escrever, multiplicam-se as reformas educacionais e as campanhas de alfabetização de adultos nos diferentes estados; o analfabetismo passa a ser considerado problema nacional e o analfabeto como alguém incapaz; os índices de escolarização e alfabetização do País tornam-se categorias centrais que organizam a apresentação do que é a população de uma nação - inclusive em relação a países considerados mais “adiantados” (GALVÃO; FRADE, 2019, p. 24).

Podemos refletir sobre a disseminação da necessidade de formação escolar no interior de diferentes camadas da sociedade diferentes daquelas já letradas tradicionalmente e que defendiam a instrução da população como uma característica de civilidade. Souza (2016) nos ajuda a corroborar essa reflexão ao ponderar que

A baixa frequência escolar consistia em um problema social decorrente do emprego comum do trabalho infantil pelas famílias e do pouco enraizamento cultural da escola na sociedade. A aprendizagem dos rudimentos de leitura, escrita e cálculo era suficiente para a integração na vida social e nas atividades de trabalho. Nas representações dos professores, porém, a culpa era do indiferentismo da família pela educação dos filhos (SOUZA, 2016, p. 356).

Como é possível constatar, a suspensão do ensino se relaciona à frequência escolar nas quatro reformas. Vale lembrar que esse número variava de acordo com a modalidade de cada escola, com base no número mínimo de frequência legal. Podemos supor que suspensão das escolas representa a preferência do estado em fechar escolas que não tinham alunos suficientes para justificar o uso desses recursos.

No ano de 1907, após a terceira reforma do ensino, Manoel Thomaz de Carvalho Brito relatou ao governador do Estado que, ao analisar os mapas escolares do primeiro semestre daquele ano, teve o seguinte resultado:

em 299 escolas, das quais 95 urbanas e 204 distritais, sendo 160 regidas por normalistas e 139 por professores não normalistas, somente tinham frequência legal 3723 dos 12025 alunos matriculados, sendo de 30% a média da frequência ou 12 alunos por escola, custando cada aluno ao Estado a despesa anual de 110\$153, visto ser de 410:100\$000 a despesa total com as referidas escolas. Suspendi, segundo o regulamento, o ensino em todas elas, afim de submetê-las depois ao regime do regulamento que devia ser dado à lei que autorizou a reforma do ensino e que sob o número 1960 surgiu a 16 dezembro de 1906 (BRITTO, 1907).

Entendemos que a suspensão ocorreu após a análise dos mapas de frequência recebidos, muitas vezes, com os relatórios dos inspetores. Buscando na legislação, constatamos que os mapas de frequência estão presentes nas quatro reformas do ensino:

Quadro 16 - Mapa de frequência

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	<p>Art. 3.º Os diretores ou professores de quaisquer estabelecimentos particulares de educação e ensino são obrigados a:</p> <p>IV. Remeter, no fim de cada trimestre, ao Secretário do Interior um mapa de frequência com especificação dos nomes dos alunos e dos responsáveis por sua educação.</p> <p>Art. 83. O professor público, além das obrigações declaradas no artigo anterior, deve:</p> <p>XII. Remeter, sob pena de multa de 10\$000 a 50\$000, aplicada pelo inspetor escolar municipal, e com recurso voluntário para o Secretário do Interior, ao referido inspetor escolar municipal, e por intermédio do inspetor escolar do distrito, cinco dias no máximo depois de findo o trimestre, o mapa nominal dos alunos matriculados, com declaração de suas faltas, justificadas ou não, e aproveitamento; e dez dias no máximo, depois de findos os exames da escola, cópia autenticada da ata respectiva, e a lista nominal dos alunos que se tornarem recomendáveis por seu talento, aplicação e moralidade.</p>
1900	281	1.348	<p>Art. 21. Desde que algum diretor ou professor de estabelecimento particular de ensino se tornar passível de algumas das multas cominadas no artigo anterior, a autoridade competente o intimará para que cumpra a lei, marcando-lhe para isso prazo razoável.</p>
1906	439	1.960	<p>Art. 2.º Os diretores ou professores de qualquer estabelecimento particular de educação e ensino são obrigados a:</p> <p>IV. Remeter, no fim de cada semestre, ao Secretário do Interior um mapa de frequência, com especificação dos nomes dos alunos e dos responsáveis por sua educação.</p> <p>Art. 3.º Os diretores ou professores de estabelecimentos particulares de ensino primário, que admitirem meninos em idade escolar, são obrigados a:</p> <p>II. Remeter um mapa de frequência, com especificação dos nomes dos alunos e dos responsáveis por sua educação, trimestralmente, ao inspetor escolar, municipal ou distrital, e anualmente ao conselho superior.</p> <p>Art. 73. O professor público primário de qualquer classe ou categoria deve:</p> <p>VII. Comunicar ao inspetor escolar o nome dos alunos que, durante o mês, por faltas seguidas ou interpoladas, não poderão ser considerados frequentes.</p> <p>XIII. Remeter ao Secretário do Interior, devidamente visados pelo inspetor escolar:</p> <p>b) dentro de cinco dias, depois de findo cada semestre, um mapa semestral do movimento de sua escola, do qual constem os nomes, sobrenomes, filiação e idade dos alunos matriculados, assim como o seu aproveitamento, faltas, frequências e datas de matrículas.</p> <p>Art. 90. A frequência semestral será apurada na Secretaria do Interior à vista do mapa a que se refere o artigo 73 n. XIII letra b.</p>

1911	533	3.191	<p>Art. 73. São deveres e atribuições dos diretores de grupos:</p> <p>7. Ter em dia e em boa guarda a escrituração e correspondência escolares, remetendo à Secretaria do Interior, até o dia 5 de cada mês, o boletim mensal e, até 10 dias depois de findo cada semestre, o mapa semestral dos trabalhos escolares e mais papeis exigidos pelo regulamento.</p> <p>Art. 132. Do professor público primário encarregado da formação das gerações futuras, é dever:</p> <p>XVII. Remeter ao Secretário do Interior, devidamente visados pela autoridade escolar competente:</p> <p>a) até o dia 5 de cada mês, um boletim mensal, do qual conste o número de alunos matriculados e frequentes durante o mês antecedente.</p> <p>b) dentro de 10 dias, depois de findo cada semestre, um mapa semestral do movimento de sua escola, do qual constem os nomes, sobrenomes, filiação e idade dos alunos matriculados, assim como o seu aproveitamento, faltas, frequência e data de matrícula de cada um deles;</p> <p>Art. 239. A frequência semestral será apurada na Secretaria do Interior, à vista do mapa a que se refere o art. 132 n. 17.</p>
------	-----	-------	--

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

O quadro nos permite indicar algumas transformações e continuidades nos critérios para envio de mapas de frequência. A legislação previa que deveriam constar, nos mapas de frequência, os nomes dos alunos e dos responsáveis pela educação deles.

Na primeira reforma do ensino, o Decreto nº 655 de 1892, definiu que fosse feito o envio do mapa para o secretário do Interior a cada três meses. Diferentemente, na reforma de 1906, o tempo de envio para a Secretaria do Interior foi aumentado para seis meses – porém, a cada três meses, os diretores ou os professores deveriam enviar os mapas de frequência para os inspetores, os intermediários entre os professores, os diretores e a Secretaria. Além disso, esperava-se que, no fim de cada ano, também fosse enviado um mapa de frequência para o secretário do Interior. Na reforma de 1911, os mapas de frequência deveriam ser enviados mensalmente pelos diretores dos grupos escolares. A complexificação dos processos de fiscalização da frequência escolar nos permitem inferir que não existia, ainda, a ideia de que a frequência era algo importante na formação dos estudantes; no entanto, ao longo do tempo e, por meio da relação com os fiscais do ensino, os inspetores e os diretores, ou seja, a partir das relações cotidianas com os sujeitos envolvidos na organização do ensino, o tema foi ganhando proeminência e um maior controle da frequência passou a se tornar mais evidente a partir dessa própria dinâmica do cotidiano.

A produção de dados sobre a frequência gerou alterações nos relatórios da Secretaria do Interior, que, a partir de 1906, passaram a apresentar dados de frequência referentes ao primeiro e ao segundo semestres. Com as informações provenientes desses mapas, foram organizadas informações sobre a frequência escolar no estado de Minas Gerais que estão

disponíveis nos relatórios da Secretaria do Interior. Apesar de a bibliografia e as próprias fontes nos permitirem refletir sobre possíveis fraudes nessa documentação⁴², a frequência escolar no período estudado sempre foi expressivamente menor do que a matrícula escolar⁴³.

Identificamos também a previsão de envio de boletins de frequência. As prescrições sobre os boletins passaram por transformações no decorrer dos anos, como apontado no quadro a seguir:

Quadro 17 - Boletins de frequência

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Não consta.
1900	281	1.348	Art. 72. O professor público, além das obrigações declaradas no artigo anterior, deve: XIV. Remeter ao inspetor escolar dentro de cinco dias depois de findo cada trimestre, um boletim trimestral, do qual conste o número de alunos matriculados e frequentes, durante cada mês do trimestre.
1906	439	1.960	Art. 72. O professor público primário de qualquer classe ou categoria deve: XIII. Remeter ao Secretário do Interior, devidamente visados pelo inspetor escolar: a) no primeiro dia de cada mês, um boletim mensal do qual conste o número de alunos matriculados em frequentes durante o mês antecedente. Art. 88. A frequência será apurada mensal e semestralmente. § 2.º O professor, no dia 1.º de cada mês, enviará um boletim à Secretaria do Interior, do qual conste o número de alunos matriculados e frequentes durante o mês antecedente. § 3.º Este boletim deverá ser visado pelo inspetor escolar, que nele fará as observações que julgar convincentes, não só em relação aos alunos, como em relação aos professores.
1911	533	3.191	Art. 132. Do professor público primário encarregado da formação das gerações futuras, é dever: XI. Distribuir mensalmente aos pais, tutores ou protetores, o boletim da frequência, aproveitamento e procedimento dos alunos; Art. 237. § 1º. O professor, até o dia 5 de cada mês, enviará um boletim à Secretaria do Interior, do qual fará constar o número de alunos matriculados e frequentes durante o mês antecedente. § 2º. Esse boletim deverá ser visado pelo inspetor escolar, que nele fará as observações que julgar convenientes, não só em relação aos alunos como em relação aos professores. Art. 241. A matrícula, ponto diário, boletins, e mapas, serão feitos de conformidade com os modelos, anexos ns. 1, 2, 3, 4, 5 ou outros que de futuro a Secretaria venha a adotar.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Em todos os casos observados, os boletins deveriam conter o número de alunos matriculados e frequentes. O que variou foi a periodicidade com que eles deveriam ser entregues, seja para o secretário do Interior, seja para o inspetor escolar. Na atualidade,

⁴² Como discutido na Introdução desta tese.

⁴³ Esses dados são discutidos mais detidamente no Capítulo 4.

podemos considerar o boletim escolar como um documento destinado ao acompanhamento da vida escolar do estudante por seus responsáveis, com registro de notas e frequência, contudo, entre 1892 a 1911, não foi com esse objetivo que o boletim foi produzido.

Na primeira reforma, a palavra boletim não pode ser encontrada na legislação, porém, está previsto no art. 82, inciso VII, que os professores deviam “Comunicar ao inspetor escolar os nomes dos alunos que, durante o mês, por faltas seguidas ou interpoladas, não puderem ser considerados frequentes”, o que, até certo ponto, se relaciona com o papel do boletim nas reformas posteriores.

Na reforma de 1899, definiu-se que o professor deveria remeter trimestralmente o boletim de frequência. No ano de 1906, o envio do boletim passou a ser previsto mensalmente. Aliados, boletim e mapa, temos a produção de dados mensais e semestrais sobre a frequência escolar, com o objetivo de produzir dados e informativos direcionados às instâncias governativas.

Em 1911, pela primeira vez, foi determinado que os pais recebessem um boletim com a informações sobre frequência e rendimento de seus filhos. Isso representa uma alteração significativa: parece-nos que a família passou a compor o grupo de sujeitos que deveriam ser informados, mês a mês, sobre o comparecimento ou não das crianças na escola. Isso pode indicar também um processo no qual o Estado passou a considerar, de forma mais concreta, a participação da família na responsabilidade da frequência das crianças, fazendo essa expectativa constar na legislação.

Entre 1892 e 1899, podemos identificar uma continuidade na qual os boletins eram direcionados para o Poder Executivo. Essa continuidade é interrompida em 1911, quando os pais e responsáveis tornam-se parte dessa equação. Os critérios para se considerar que os alunos eram frequentes estão apontados no quadro a seguir:

Quadro 18- Critérios de frequência de alunos

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Não consta.
1900	281	1.348	Art. 74. São considerados alunos frequentes aqueles que comparecem a 82 aulas, no mínimo, durante o primeiro semestre do ano, e 67, no mínimo, durante o segundo semestre; ou aqueles que devem 7 lições seguidas ou interpoladas em cada um dos meses de janeiro a novembro, e 15 em cada um dos outros meses.
1906	439	1.960	Art. 88. A frequência será apurada mensal e semestralmente. § 1.º Terá frequência mensal o aluno que comparecer, no mínimo, a 7 lições em janeiro, 9 em novembro e 19 em cada um dos outros meses do ano letivo. Art. 89. Terá frequência semestral o aluno que comparecer a 102 aulas no

			mínimo durante o primeiro semestre e a 85, no mínimo, durante o segundo semestre.
1911	533	3.191	Art. 237. Terá frequência mensal o aluno que comparecer, no mínimo, a 15 lições em cada um dos meses do ano letivo. Art. 238. Terá frequência semestral o aluno que comparecer a 75 aulas, no mínimo, durante o 1.º e 2.º semestres. Parágrafo único. O primeiro semestre começará no dia 1.º de fevereiro e terminará a 30 de junho, e o segundo semestre começará a 1.º de julho e terminará a 30 de novembro.

Fonte: MINAS GERAIS (1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Percebemos transformações na precisão com a qual os critérios de frequência escolar foram apresentados no decorrer das reformas. Na primeira reforma do ensino, o critério que determinava a frequência escolar pode ser considerado vago, se comparado às reformas posteriores em relação a esse quesito. Não havia artigo que definia em quantas lições o aluno deveria estar presente para ser considerado frequente. Esses indícios nos ajudam a compreender, no entanto, que o número mínimo de frequência legal para cada modalidade de escola deveria ser respeitado para que a escola continuasse funcionando, o que nos leva a considerar que, na primeira reforma do ensino, a frequência escolar está atrelada ao número de alunos matriculados e frequentes na escola, e não à assiduidade de cada aluno em específico. Por exemplo: se uma escola rural tivesse 15 ou mais alunos, ela não seria suspensa, mesmo que esses alunos tivessem uma frequência intermitente. O único critério relativo à frequência dos alunos previsto nessa reforma definiu que, se algum aluno faltasse por mais de oito dias consecutivos, o professor deveria comunicar ao inspetor. Também não foi expressa a possibilidade de desligamento do estudante em caso de não frequentar a escola.

Na reforma posterior, em 1900, podemos perceber um processo de complexificação da legislação com relação à frequência dos alunos, como expresso no Quadro 18. É possível verificar que, a partir dessa reforma, o número de aulas e lições às quais o discente comparecesse determinaria sua frequência escolar. Assim, a escola deveria alcançar o número mínimo legal de alunos frequentes e esse número seria dado considerando-se a presença das crianças na escola de maneira individualizada e contada mensal e semestralmente.

Na reforma de 1900, esperava-se uma frequência de 82 aulas no primeiro semestre e 67 aulas durante o segundo semestre. Na reforma de 1906, houve um aumento para 102 aulas no primeiro semestre e 85 aulas no segundo semestre. Já na reforma de 1911, esperava-se uma frequência de pelo menos 75 aulas, tanto no primeiro quanto no segundo semestres. Identificamos um aumento na expectativa de frequência entre 1900 e 1906, mas um

decrécimo desse valor entre 1906 e 1911.⁴⁴ A frequência passou a ser conferida mensal e semestralmente a partir de 1906. Tendemos a considerar que o acompanhamento da frequência mensal poderia permitir uma intervenção nos casos dos alunos faltosos antes que eles perdessem a possibilidade de alcançar o período mínimo esperado de presença nas aulas.

Outra alteração que ocorreu no decorrer das legislações se refere ao fato de que a frequência individual do aluno passou a compor a possibilidade de eliminação de sua matrícula.⁴⁵

Quadro 19- Eliminação da matrícula

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Não consta.
1900	281	1.348	Art. 74. § 2.º Será eliminado da matrícula o aluno que deixar de comparecer à aula sem causa justificada, durante três meses seguidos.
1906	439	1.960	Art. 85. Será eliminado da matrícula o aluno que deixar de comparecer à aula sem causa justificada durante três meses seguidos.
1911	533	3.191	Art. 230. Serão eliminados na matrícula: 2.º os que, sem causa justificada, faltarem aos exercícios das aulas durante 60 dias consecutivos.

Fonte: MINAS GERAIS (1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Os artigos referentes à eliminação dos alunos faltosos contidos nas reformas de 1900 e 1906 prescreveram uma tolerância de três meses de ausência dos estudantes. Chamamos a atenção para o fato de estar expressa na lei a falta de justificativa das faltas para eliminação da matrícula em ambas as reformas. Assim, compreendemos que, caso houvesse justificativa, o aluno poderia faltar por um período maior do que três meses. De outra forma, percebemos que em 1911 o período máximo de ausência nas escolas permitido diminuiu para 60 dias. Não foi mencionada a possibilidade de justificativa para a falta às aulas, o que nos permite inferir que as ausências que excedessem o previsto poderiam embasar a eliminação das matrículas.

Retomando as considerações, vemos que, a partir de 1900, o aluno que não frequentasse a escola poderia perder sua matrícula e teria que recomeçar os estudos daquela série no ano letivo posterior caso deixasse de comparecer sem justificativa, pelo tempo decorrido de três meses. Essa alteração na lei demonstra um processo pelo qual a assiduidade do estudante passou a ser considerada como critério para a conclusão do curso primário. Rocha (2017) demonstrou em sua tese que, no decorrer dos anos, a frequência passou a se

⁴⁴Em 1900, esperava-se a presença em 149 aulas anuais. Em 1906 esperava-se a presença em 187 aulas anuais. Em 1911, esperava-se a presença em 150 aulas anuais.

⁴⁵ O termo eliminação é utilizado nas fontes e pode ser considerado como suspensão ou cancelamento da matrícula.

tornar, também, mais importante nos critérios de aproveitamento dos alunos, o que nos ajuda a corroborar a conclusão de que o tempo total que o aluno deveria estar presente na escola passou a compor parte dos elementos para determinar se ele poderia ser considerado “pronto”. Identificamos, portanto, um aumento no nível de detalhamento dos itens relativos à frequência escolar desde a reforma de 1900.

Quadro 20 - Faltas

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	<p>Art. 15. Os responsáveis são obrigados a declarar aos professores, públicos ou particulares, as faltas dadas pelos meninos na escola, desde que as referidas faltas forem dadas por mais de oito dias consecutivos, e os professores por sua vez são obrigados a comunicar a infração ao inspetor escolar.</p> <p>§ 1.º As causas das faltas serão justificadas pelo conselho escolar respectivo e, serão motivo de justificação:</p> <p>I. Moléstia do menino.</p> <p>II. Falecimento de pessoa da família.</p> <p>III. Dificuldade acidental de comunicação.</p> <p>IV. Qualquer outra circunstância excepcional ou de força maior.</p> <p>§ 2.º Os professores, por ocasião da matrícula dos meninos, deverão comunicar aos responsáveis as disposições do presente artigo.</p> <p>Art. 83. O professor público, além das obrigações declaradas no artigo anterior, deve:</p> <p>VII. Comunicar ao inspetor escolar os nomes dos alunos que, durante o mês, por faltas seguidas ou interpoladas, não puderem ser considerados frequentes.</p> <p>Art. 152. Ao conselho escolar municipal incumbe:</p> <p>§ 13. Julgar das causas de faltas dos alunos, de conformidade com o art. 15 parágrafo único.</p>
1900	281	1.348	<p>Art. 3º Os professores ou diretores de estabelecimentos particulares de ensino primário, que admitirem meninos em idade escolar, são obrigados a:</p> <p>I. Ter livros de matrícula e ponto diário para registro das faltas dos alunos.</p> <p>Art. 10. Os responsáveis são obrigados a declarar aos professores, públicos ou particulares, as causas das faltas dadas pelos meninos na escola, desde que as referidas faltas forem dadas por mais de oito dias consecutivos, e os professores por sua vez são obrigados a comunicar a infração à autoridade competente.</p> <p>Art. 72. O professor público, além das obrigações declaradas no artigo anterior, deve:</p> <p>VII. Comunicar ao inspetor escolar e ao promotor da justiça o nome dos alunos que, durante o mês, por faltas seguidas ou interpoladas, não puderem ser considerados frequentes.</p>
1906	439	1.960	<p>Art. 72. O professor público primário de qualquer classe ou categoria deve:</p> <p>VII. Comunicar ao inspetor escolar o nome dos alunos que, durante o mês, por faltas seguidas ou interpoladas, não poderão ser considerados frequentes</p> <p>XIII. Remeter ao Secretário do Interior, devidamente visados pelo inspetor escolar:</p> <p>b) dentro de cinco dias, depois de findo cada semestre, um mapa semestral do movimento de sua escola, do qual constem os nomes, sobrenomes, filiação e idade dos alunos matriculados, assim como o seu aproveitamento, faltas, frequências e datas de matrículas.</p>
1911	533	3.191	<p>Art. 132. Do professor público primário encarregado da formação das gerações futuras, é dever:</p> <p>XII. Comunicar à autoridade escolar o nome dos alunos que durante o mês,</p>

			<p>por faltas seguidas ou interpoladas, não puderem, ser consideradas frequentes.</p> <p>Art. 234. Realiza a chamada dos alunos, diariamente, um quarto de hora depois da marcada para o começo dos trabalhos escolares, o professor apontará nas colunas correspondentes aos dias de chamada o comparecimento ou a falta de cada um, lançando com clareza a letra C para significar o primeiro e a letra F para significar a segunda.</p> <p>Parágrafo único. Se algum aluno se retirar antes de findos os trabalhos escolares, o professor fará na coluna das observações a necessária declaração, não podendo esse aluno figurar no número de frequência do dia.</p> <p>Art. 235. Ao terminar o exercício da escola, professor fará a soma da frequência e das faltas do dia, lançando os números que as representarem nas colunas respectivas.</p> <p>Art. 277. Nenhuma criança poderá faltar à aula sem causa participada, por mais de três dias em cada mês.</p> <p>§ 1.º Desta proibição deverão ter conhecimento os pais, tutores ou protutores, por ocasião da matrícula.</p>
--	--	--	--

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

O Quadro 20 nos ajuda a verificar quais prescrições sobre as faltas dos alunos estão presentes nas quatro reformas analisadas. Como é possível supor, os responsáveis pelo registro das faltas dos alunos eram os professores. Nas quatro reformas era obrigação do professor comunicar as faltas dos alunos: entre 1892 a 1906, os professores deveriam comunicar aos inspetores. Na reforma de 1911, consta que os professores deveriam informar as faltas à autoridade escolar. Temos também, na primeira reforma, as possíveis justificativas para as faltas.

Na reforma de 1911, podemos observar que há um artigo específico sobre como a chamada do estudante deveria ser feita e, inclusive, como proceder caso ele não permanecesse na escola até o fim das aulas, perdendo a frequência do dia, mesmo que tivesse participado de algumas lições. Esse artigo indica uma tentativa de padronizar a maneira como a frequência escolar era realizada, evitando que cada escola, ou professor, colocasse como frequente os alunos que apenas “passassem” pela escola. Todas essas previsões legislativas que se transformaram processualmente no decorrer da história nos permitem concordar com Pessanha e Silva (2006), para as quais

a escola é uma instituição da sociedade que possui suas próprias *formas de ação e razão, construídas no decorrer da sua história*, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do *choque entre as determinações externas a ela e às suas tradições, que se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores*, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (PESSANHA; SILVA, 2006, p. 113, grifos nossos).

Rocha (2017) indica, em seu estudo sobre o Grupo Escolar “Paula Rocha” em Sabará, que “Era comum, também, segundo os documentos escolares, os alunos matriculados irem

jogar futebol ou brincar na praça, em frente ao Grupo Escolar, no horário que deveriam estar em aula” (ROCHA, 2017, posição 415-423). Isso nos ajuda a compreender que, apesar dessas prescrições, a frequência escolar ainda era muito baixa em relação à matrícula e nos permite considerar que apenas o ordenamento jurídico não foi suficiente para constranger as faltas dos estudantes. Além disso, é possível dizer que, no decorrer dos anos pesquisados, as alterações que foram realizadas visavam a incentivar a presença dos alunos nas escolas.

2.4 Obrigatoriedade e frequência escolar

Como mostrado no Capítulo 1, refletir sobre a previsão de obrigatoriedade do ensino se faz necessário porque era a partir das premissas da obrigatoriedade que se delimitavam quais crianças deveriam estar na escola e, por conseguinte, deveriam ser frequentes à escola. Como podemos observar, no quadro a seguir, os critérios de obrigatoriedade se basearam, nas quatro reformas, em elementos como idade, perímetro de residência e sexo.

Quadro 21- Obrigatoriedade do ensino

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 10. O ensino primário é obrigatório para os meninos, de ambos os sexos de 7 a 13 anos de idade.
1900	281	1.348	Art. 7.º O ensino primário é obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade [...].
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	Art. 274. Dentro do perímetro, o ensino primário é obrigatório para as crianças de ambos os sexos de 7 aos 14 anos de idade. Parágrafo único. O limite de 14 anos, marcado à obrigatoriedade, não importa na proibição de matrícula aos maiores daquela idade.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

É importante explicar, como expresso no quadro 21, o motivo de não haver nenhum tipo de especificação sobre obrigatoriedade do ensino na reforma de 1906. Lembrando a explicação presente na Introdução, entende-se que os decretos são atos administrativos provenientes do Poder Executivo e foram todos construídos amparados nas leis que reformaram o ensino primário. Apesar de a Lei nº 439 determinar o ensino gratuito e obrigatório (MINAS GERAIS, 1906, Art. 3º), não há nenhuma previsão referente à obrigatoriedade do ensino no decreto que regulamentou essa lei. Concordamos com Faria Filho, para o qual

A escola, ao constituir-se como agência responsável pela educação e instrução das novas gerações o faz não de forma pacífica e consensual, mas de forma conflituosa,

buscando agressivamente resgatar a infância de outros espaços-tempos de formação, notadamente a família, a religião e o trabalho (FARIA FILHO *et al.*, 2003, p. 1),

Dessa forma, os processos de presença ou omissão da prescrição acerca da obrigatoriedade escolar na legislação fazem bastante sentido. Os debates sobre a ausência de regulamentação sobre a obrigatoriedade geraram demandas de professores, diretores e inspetores para a retomada da obrigatoriedade escolar. As análises nos permitiram chegar à conclusão, como exposto no Capítulo 1 desta tese, de que a legislação sobre obrigatoriedade do período pesquisado se refere, em grande parte, à frequência na escola pública primária de Minas Gerais. O quadro a seguir contempla as mudanças no tema da obrigatoriedade no decorrer das reformas:

Quadro 22 - Obrigatoriedade x Escolas públicas

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 11. A obrigatoriedade do ensino primário compreende as matérias dos cursos rural, distrital e urbano conforme a classificação da escola estadual em cujo perímetro escolar residir o menino. Parágrafo Único. O perímetro escolar abrange a área de um e meio quilômetro de raio para o sexo masculino, e de meio quilômetro de raio para o sexo feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal. Art. 13. Os pais, tutores, patrões e protetores são obrigados a fazer com que os meninos sob sua autoridade e em idade escolar, frequentem a escola pública primária do Estado, matriculando-os no prazo de vinte dias, contados do dia 16 de janeiro de cada ano. Parágrafo Único. Desde que pelos responsáveis não seja cumprida a obrigação constante do presente artigo, o que deverá ser verificado pelo recenseamento escolar, combinado com a matrícula nas escolas primárias do distrito, o inspetor escolar mandará que os referidos meninos sejam matriculados <i>ex officio</i> na escola primária mais próxima, devendo o fato ser comunicado aos responsáveis.
1900	281	1.348	Art. 7.º O ensino primário é obrigatório para os meninos de ambos os sexos, de 7 a 13 anos de idade, residentes dentro do perímetro escolar, e compreende as matérias que, de acordo com o presente regulamento, constituem o curso primário. Parágrafo único. O perímetro escolar abrange a área de um e meio quilômetros de raio para o sexo masculino, e de meio quilometro de raio para o feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal. Art. 8.º Os pais, tutores e mais responsáveis são obrigados a fazer com que os meninos sob sua autoridade e em idade escolar frequentem a escola pública primária do Estado, matriculando-os no prazo de trinta dias, contados do dia 16 de janeiro de cada ano.
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	Art. 273. O perímetro escolar abrange a área de um quilômetro para o sexo feminino e de dois quilômetros para o masculino nas cidades e vilas, ampliado de mais meio quilômetro nos distritos e povoados, sendo o centro a escola pública existente ou o grupo escolar.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Se tomarmos por base os decretos em que a obrigatoriedade escolar foi prevista, podemos constatar que ela sempre foi relacionada à escola pública: em todos eles o perímetro de obrigatoriedade de ensino foi determinado tendo como centro a escola pública estadual ou municipal da localidade. Nos decretos de 1892 e 1900, temos a previsão explícita de que os alunos deveriam frequentar a escola pública do estado. Evidentemente, considerando-se o ensino particular e a existência de escolas municipais, entendemos que nem todas as famílias enviavam seus filhos para as escolas públicas, contudo, os artigos citados nos levaram a considerar a intrínseca relação entre obrigatoriedade e frequência às escolas públicas primárias de Minas Gerais.

As análises indicam que há uma certa continuidade, nas reformas, no que se refere à obrigatoriedade do ensino no quesito idade. Na primeira e na segunda reformas do ensino, a idade prevista para o ensino obrigatório se situava entre 7 e 13 anos para ambos os sexos. Na reforma de 1911, a idade mínima se manteve como nessas reformas, sendo aumentada a idade máxima para 14. Isso nos permite dizer que a expectativa de formação no ensino primário não variou muito entre 1892 e 1911.

O Decreto nº 1.960 de 1906, mencionou as idades escolares e as especificou de maneira diferente para meninos e meninas. Então, mesmo sem determinar os termos da obrigatoriedade do ensino, o decreto apresentou uma expectativa sobre quais crianças deveriam frequentar a escola. Segundo o artigo 78, “A criança de idade escolar será de 7 anos para o sexo masculino e de 8 para o feminino; o máximo será de 14 anos para o sexo masculino e de 12 para o feminino” (MINAS GERAIS, 1906, Art. 78.). Vemos que, entre 1906 e 1910, o período total de ensino obrigatório para meninas (quatro anos) é menos extenso do que para meninos (sete anos).

A distância da residência dos alunos também foi critério da obrigatoriedade à frequência escolar. Veremos, a seguir, o quadro que apresenta o perímetro da obrigatoriedade do ensino.

Quadro 23- Perímetro de obrigatoriedade do ensino

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 11. A obrigatoriedade do ensino primário compreende as matérias dos cursos rural, distrital e urbano conforme a classificação da escola estadual em cujo perímetro escolar residir o menino. Parágrafo Único. O perímetro escolar abrange a área de um e meio quilômetro de raio para o sexo masculino, e de meio quilômetro de raio para o sexo feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal.

1900	281	1.348	Art. 7.º O ensino primário é obrigatório para os meninos [...] residentes dentro do perímetro escolar, e compreende as matérias que, de acordo com o presente regulamento, constituem o curso primário. Parágrafo único. O perímetro escolar abrange a área de um e meio quilômetros de raio para o sexo masculino, e de meio quilometro de raio para o feminino, sendo o centro a escola pública, estadual ou municipal.
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	Art. 273. O perímetro escolar abrange a área de um quilômetro para o sexo feminino e de dois quilômetros para o masculino nas cidades e vilas, ampliado de mais meio quilômetro nos distritos e povoados, sendo o centro a escola pública existente ou o grupo escolar.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Vemos, por meio do quadro, que, se os alunos residissem longe da escola, estariam escusados de frequentá-la. Se considerarmos que as populações rurais se encontravam nas regiões com menor densidade populacional, podemos dizer que essa prescrição, de certa maneira, desconsiderava essa questão. Voltando, portanto, à discussão sobre a supressão das escolas rurais em 1899, nos parece que não obrigar os alunos residentes em locais afastados das escolas pode ter contribuído para a baixa frequência delas, o que culminou na defesa do fim das escolas rurais sob diversos argumentos, entre eles a defesa de que aquele tipo de escola não possuía a frequência mínima regulamentar.

Identificamos que o perímetro de distância da escola variava segundo o sexo dos estudantes, sendo o feminino sempre menor do que o masculino. Isso significa, por exemplo, que numa mesma residência um menino em idade escolar poderia ser obrigado a frequentar a escola, enquanto uma menina em idade escolar não seria obrigada a frequentar. De acordo com Galvão e Frade (2019), em 1920 “taxa de escolarização da população em idade escolar no ensino primário era, em Minas Gerais, de 19,3%, sendo 21,7% para o sexo masculino e 16,8% para o sexo feminino” (GALVÃO; FRADE, 2019, p. 36). Podemos considerar que a própria legislação sobre a obrigatoriedade escolar favorecia que as meninas tivessem menores taxas de escolarização. Carvalho (2019) assinala que a escolarização de meninas ocorreu com diferenciações no programa de ensino: as meninas deveriam aprender “prendas, trabalhos de agulha (corte e confecção de vestuários) e elementos de economia doméstica” (CARVALHO, 2019, p. 170). Nesse sentido, supomos que, mesmo passando pelo processo de escolarização, as atividades femininas indicam uma vivência mais familiar, condizente com as questões morais definidas pelo gênero, naquele contexto⁴⁶.

⁴⁶Jinzenji (2010) trata do estabelecimento de escolas para moças ainda no século XIX. Em sua análise a autora trata dentre outras coisas, das especificidades do ensino para meninas de diferentes classes sociais. Para saber mais, consultar: Jinzenji, 2010.

Nas quatro reformas do ensino analisadas nesta pesquisa, percebemos uma continuidade no que se refere aos sujeitos que deveriam garantir a presença dos alunos nas escolas.

Quadro 24- Responsabilidade pela obrigatoriedade

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 13. Os pais, tutores, patrões e protetores são obrigados a fazer com que os meninos sob sua autoridade e em idade escolar, frequentem a escola pública primária do Estado, matriculando-os no prazo de vinte dias, contados do dia 16 de janeiro de cada ano. Parágrafo Único. Desde que pelos responsáveis não seja cumprida a obrigação constante do presente artigo, o que deverá ser verificado pelo recenseamento escolar, combinado com a matrícula nas escolas primárias do distrito, o inspetor escolar mandará que os referidos meninos sejam matriculados <i>ex officio</i> na escola primária mais próxima, devendo o fato ser comunicado aos responsáveis.
1900	281	1.348	Art. 8.º Os pais, tutores e mais responsáveis são obrigados a fazer com que os meninos sob sua autoridade e em idade escolar frequentem a escola pública primária do Estado, matriculando-os no prazo de trinta dias, contados do dia 16 de janeiro de cada ano. Art. 11. Os responsáveis pela instrução de meninos, em idade escolar, não ficarão isentos da obrigatoriedade enquanto estes não receberem o certificado de aprovação em exames, de que trata o art. 53.
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	Art. 277. Nenhuma criança poderá faltar à aula sem causa participada, por mais de três dias em cada mês. § 1.º Desta proibição deverão ter conhecimento os pais, tutores ou pro-tutores, por ocasião da matrícula. § 2.º Na expressão protutores estão compreendidos os proprietários, diretores, gerentes ou administradores das usinas, fábricas ou qualquer outro estabelecimento industrial, agrícola ou pastoril.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Pais e tutores eram responsáveis por fazer com que as crianças frequentassem a escola em todas as legislações que prescreveram a obrigatoriedade do ensino. Podemos constatar, ainda, que na reforma de 1911 os protutores também são considerados responsáveis pela instrução das crianças. Como especificado no Decreto nº 3.191 de 1911, nos “protutores estão compreendidos os proprietários, diretores, gerentes ou administradores das usinas, fábricas ou qualquer outro estabelecimento industrial, agrícola ou pastoril”. Essa legislação indica a concorrência do trabalho infantil com a instrução das crianças em idade escolar e pode ser vista como uma estratégia para que os chefes se sentissem responsáveis pelo ensino dessas crianças. A legislação referente a 1906 não prescreve de quem seria a responsabilidade do envio das crianças à escola, o que, nos parece, se relaciona com a ausência da previsão de obrigatoriedade nessa legislação.

Como citado, o Artigo 117 da Constituição mineira prescreveu “a obrigatoriedade do aprendizado, em condições convenientes” (MINAS GERAIS, 1891, Art. 117. Inciso 1º). Procuraremos demonstrar, a seguir, as ressalvas da obrigatoriedade escolar que podem ser consideradas, em última medida, isenções à presença dos alunos nas escolas e, por conseguinte, exceções à frequência escolar.

Quadro 25- Exceções à obrigatoriedade

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	<p>Art. 14. Ficarão isentos da obrigação constante do artigo antecedentes (<i>sic</i>) os responsáveis que, perante o inspetor escolar provarem qualquer das condições seguintes, relativas aos seus filhos e protegidos:</p> <p>I. Matrícula e frequência do menino em escola municipal ou particular.</p> <p>II. Aprendizado no seio da família.</p> <p>III. Posse de certificado, provando que o menino obteve aprovação no respectivo curso primário.</p> <p>IV. Existência de moléstia contagiosa no menino.</p> <p>V. Incapacidade física ou mental do menino.</p> <p>VI. Residência fora do perímetro escolar.</p> <p>VII. Dificuldade permanente de meios de comunicações.</p> <p>VIII. Indigência</p> <p>§ 1.º A primeira isenção deverá ser provada, no primeiro caso, por certificado do presidente da câmara municipal, e, no segundo, por atestado do professor particular, em cuja aula estiver o menino matriculado; a segunda, quando não possa ser verificada pelo próprio inspetor escolar, deverá ser provada por atestação de qualquer autoridade judiciária do distrito, ou de pessoa fidedigna; a terceira deverá ser provada pela apresentação do certificado de aprovação; a quarta e a quinta deverão ser provadas por atestados médicos ou de pessoas de reconhecida idoneidade, na falta de facultativos; a sexta e a sétima deverão ser provadas por atestações do presidente da câmara municipal ou do presidente do conselho distrital, e, na falta, por atestações de qualquer autoridade judiciária ou policial; a oitava, finalmente, deverá ser provada por atestações de qualquer autoridade judicial ou policial, ou de qualquer membro da corporação municipal ou distrital, ou de qualquer particular que seja fidedigna.</p> <p>§ 2.º A indigência não será a causa da isenção, desde que ao menino sejam fornecidos pelo Estado, pelo fundo escolar, ou por particulares, livros, utensílios escolares e vestuário</p>
1900	281	1.348	<p>Art. 9.º Ficarão isentos da obrigação constante do artigo antecedente dos responsáveis que, perante a autoridade competente, provarem qualquer das condições seguintes, relativas aos seus filhos ou protegidos:</p> <p>I. Matrícula ou frequência do menino em escola municipal ou particular.</p> <p>II. Aprendizado no seio da família.</p> <p>III. Posse de certificado, provando que o menino obteve aprovação no curso primário.</p> <p>IV. Existência de moléstia contagiosa no menino.</p> <p>V. Incapacidade física ou mental do menino.</p> <p>VI. Residência fora do período escolar.</p> <p>VII. Dificuldade permanente de meios de comunicações.</p> <p>VIII. Indigência.</p> <p>Parágrafo único. A primeira isenção deverá ser provada, no primeiro caso, por certificado do presidente da câmara municipal, e, no segundo, por atestado do professor particular, em cuja aula estiver o menino matriculado; a segunda, quando não possa ser verificada pela autoridade competente, deverá ser</p>

			<p>aprovada por atestação de qualquer autoridade judiciária; a terceira deverá ser aprovada pela apresentação do certificado de aprovação; a quarta e a quinta deverão ser provadas por atestados médicos ou de pessoas de reconhecida idoneidade, na falta de facultativos; a sexta e a sétima deverão ser aprovadas por atestação do presidente da câmara municipal ou do presidente do conselho distrital, e, na falta por atestação de qualquer autoridade judiciária ou política; a oitava, finalmente deverá ser aprovada por atestação de qualquer autoridade judicial ou política, ou de qualquer membro da corporação municipal ou distrital, ou de qualquer particular que seja pessoa fidedigna. A indigência não será causa de isenção, desde que os meninos pobres sejam fornecidos pelo Estado livros, utensílios escolares e vestuário.</p> <p>Art. 32. (Disposições transitórias).</p> <p>A obrigatoriedade do aprendizado primário só começará a ser efetiva em cada município, depois que tiver sido feito o primeiro recenseamento escolar.</p>
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	<p>Art. 208. São alunos das escolas primárias estaduais todas as crianças, de um e outro sexo, domiciliadas ou residentes no Estado, excetuadas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) as doentes, afetadas de moléstias contagiosas incuráveis; 2) as loucas; 3) as que receberem instrução: <ol style="list-style-type: none"> 1.º em domicílio; 2.º nas escolas particulares; 3.º nas escolas municipais e institutos federais. <p>Parágrafo único. As crianças domiciliadas fora do Estado poderão frequentar as escolas estaduais, se o requererem, provando:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) que residem na linha de limites ou nas proximidades desta; b) que o Estado de seu domicílio não mantém escolas na localidade. <p>Art. 209. A idade escolar começa aos 7 anos e vai até aos 16.</p> <p>§ 1.º Serão excluídas das escolas mistas singulares as crianças do sexo masculino, maiores de 14 anos;</p> <p>§ 2.º As púberes de um e outro sexo, maiores de 14 anos, cuja presença na escola ou grupo, a juízo do professor e do diretor, competentes para a exclusão, for motivo de indisciplina.</p> <p>§ 3.º Do ato da exclusão haverá recurso para o Secretário do Interior.</p> <p>Art. 219. É vedada a matrícula:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º aos menores de 7 anos e aos maiores de 16; 2.º às crianças mencionadas no art. 208, ns. 1 e 2; 3.º às meninas, nas escolas do sexo masculino; 4.º aos meninos maiores de 9 anos, nas do sexo feminino; 5.º aos menores de 16 e aos maiores de 40, nas escolas noturnas e dominicais; 6.º aos menores de 4 anos e aos maiores de 7, na escola infantil. <p>Art. 276. A obrigatoriedade da matrícula e frequência nas escolas não abrange:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.º as crianças mencionadas no art. 208; 2.º as que são dispensadas de matrícula conforme o art. 219; 3.º as que residirem fora do perímetro escolar ou que, residindo no perímetro, não puderem frequentar a escola por falta absoluta de meios de comunicação. <p>Art. 278. A obrigação de frequentar escolas cessa:</p> <p>Com a aprovação em exame final do curso,</p> <p>Pela mudança para fora do perímetro;</p> <p>Pela superveniência de qualquer dos motivos de isenção do art. 208, ns. 1 e 2.</p> <p>Pelo complemento da idade de 14 anos de alunos.</p> <p>Art. 279. Da inclusão ou não inclusão, <i>ex officio</i> de alunos na matrícula, haverá recurso para o Secretário do Interior, interposto:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Da inclusão ou exclusão, pelas crianças, seus pais, tutores e protutores; b) Da não inclusão ou exclusão, pelos professores ou por qualquer pessoa do povo.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Podemos identificar alguns elementos que se repetem no decorrer das leis que ressalvam a obrigatoriedade do ensino e a frequência à escola: nos decretos de 1892 e 1900, os pais e os responsáveis seriam dispensados de obrigar as crianças a frequentar a escola caso elas estivessem matriculadas em alguma escola municipal ou privada ou tivessem certificado de aprovação no curso primário, ou seja, estivessem no processo de formação ou já o tivessem concluído.

A frequência também não era obrigatória se as crianças tivessem alguma doença contagiosa ou incapacidade mental ou física; residissem longe da escola ou tivessem dificuldades para chegar à escola; ou fossem indigentes. Essas prescrições estão presentes nas quatro legislações analisadas e nos permitem concluir que alguns grupos de crianças não eram esperados nas escolas públicas primárias. A percepção de que a obrigatoriedade escolar possuía ressalvas indica que o projeto de educação da população era em si restritivo e não contemplava uma grande diversidade de crianças em idade escolar.

2.5 Estrutura administrativa e frequência escolar

Como analisado no Capítulo 1, a organização administrativa das escolas públicas primárias mineiras precisava se alterar para deixar de ser um inconveniente ao ensino e, por conseguinte, à frequência escolar. Percebemos que as prescrições legislativas referentes à fiscalização do ensino, à produção de estatísticas escolares e ao horário do funcionamento escolar foram alteradas no decorrer do período estudado com o objetivo de alterar as taxas de frequência escolar e garantir a presença das crianças nas escolas. Nesta parte da tese discutiremos sobre os elementos administrativos que foram associados à frequência explicitamente ou indiretamente.

2.5.1 Produção de estatísticas escolares e frequência escolar

As prescrições sobre estatística escolar, por exemplo, foram alvo de transformações que visaram a aumentar e controlar a frequência escolar. Segundo Bobbio,

Para atingir o próprio fim, um ordenamento repressivo efetua operações de três tipos e graus, uma vez que existem três modos típicos de impedir uma ação não desejada: torná-la impossível, torná-la difícil e torná-la desvantajosa. De modo simétrico, pode-se afirmar que um ordenamento promocional busca atingir o próprio fim pelas três operações contrárias, isto é, buscando tornar a ação desejada necessária, fácil e vantajosa (BOBBIO, 2007, p. 15).

O autor nos ajuda a refletir sobre o processo de construção da legislação no período estudado. No decorrer da análise, buscamos compreender se poderíamos considerar as prescrições que se relacionaram com a frequência escolar como promocionais ou repressivas. Vejamos o caso do recenseamento e a produção das estatísticas escolares: primeiramente buscamos identificar na legislação o motivo de o recenseamento ocorrer. Pudemos perceber, na reforma de 1892, que o recenseamento deveria embasar a ação dos inspetores de matricular os alunos que, estando nas listas de recenseamento, não tivessem sido matriculados pelos pais ou responsáveis. Logo, o recenseamento seria uma forma de comparar os dados sobre as crianças em idade escolar e as crianças efetivamente matriculadas na escola.

Apesar de constar na primeira reforma do ensino, o recenseamento escolar não foi uma determinação unânime dos congressistas, como podemos observar na fala do congressista mineiro Camillo de Brito:

Sr. presidente, a Constituição determina que de dez em dez anos se faça o recenseamento da população, e um dos dizeres do recenseador é si o recenseado sabe ler e escrever; de modo que de dez em dez anos ficaremos conhecendo os analfabetos e os letrados. Sendo assim, me parece inteiramente desnecessário incluir-se nas atribuições do conselho municipal de que trata o art. 35 o recenseamento da população escolar (ANAIS, 1892).

Apesar das ressalvas apresentadas pelos congressistas, verificamos a presença de previsões sobre recenseamento nas legislações referentes a 1892, 1899 e 1911⁴⁷. O artigo 32 do Decreto nº 1.348 de 1900, apresentado no Quadro 25, determinou que “a obrigatoriedade do aprendizado primário só começará a ser efetiva depois que tiver sido feito o primeiro recenseamento escolar.” Isso significa que, mesmo estando prevista na Constituição mineira e na primeira reforma do ensino, todas as premissas da obrigatoriedade escolar estavam baseadas na realização do recenseamento escolar.

No decorrer de todo o período pesquisado, foi prescrito que professores públicos e particulares eram responsáveis por auxiliar na produção dos dados estatísticos. Contudo, em cada reforma, os responsáveis pela realização do recenseamento variaram, como é possível conferir no quadro a seguir:

Quadro 26 - Responsáveis pela realização do recenseamento

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 18. O recenseamento será feito por distritos e pelos conselhos escolares

⁴⁷Identificamos que na reforma de 1906 o recenseamento não está previsto na legislação. Podemos interpretar que a produção da estatística escolar não foi regulamentada devido à ausência da determinação da obrigatoriedade do ensino.

			<p>respectivos.</p> <p>Parágrafo Único. No distrito da sede do município será feito pelo conselho escolar municipal.</p> <p>Art. 19. Os professores públicos e particulares são obrigados a auxiliar os conselhos escolares no recenseamento escolar, seja fornecendo-lhe a estatística de suas escolas seja colhendo dados e informações sobre a população, em idade escolar, existente no distrito, seja finalmente coadjuvando na escrituração do serviço.</p>
1900	281	1.348	<p>Art. 14. O recenseamento escolar será feito em cada comarca pelo promotor da justiça, auxiliado por dois professores de cadeiras urbanas da sítas na sede da respectiva comarca, e os designados anualmente pelo secretário do interior.</p> <p>Art. 15. Os professores públicos e particulares são obrigados a auxiliar o serviço do recenseamento escolar, seja fornecendo a estatística de suas escolas, seja colhendo dados e informações sobre a população, em idade escolar, existente no distrito.</p> <p>Art. 94. Ao promotor da justiça da comarca, como autoridade preposta ao ensino, incube:</p> <p>§ 1.º Confeccionar anualmente o recenseamento escolar em sua comarca, no período que decorre de 15 de agosto a 15 de outubro, sendo nesse serviço auxiliado por dois professores públicos primários, designados pelo governo.</p>
1906	439	1.960	<p>Art. 9. O ensino primário pode ser livremente ministrado no Estado por particulares e associações. Ficando estes apenas sujeitos à fiscalização do governo no que diz respeito à higiene, moralidade e estatística.</p> <p>DOS INSPETORES TÉCNICOS</p> <p>Art. 198. São deveres e atribuições dos inspetores técnicos:</p> <p>§ 1.º Visitar com frequência todas as escolas da circunscrição que lhes for designada, verificando:</p> <p>I. O número de alunos matriculados e frequentes;</p> <p>VI. As condições materiais e higiênicas dos prédios em que funcionaram as escolas e o material de ensino de que a mesma dispõe;</p> <p>§ 4.º Remeter à secretaria do interior um quadro das escolas e estabelecimentos particulares e municipais existentes nas localidades que visitarem, contendo os nomes dos respectivos professores, diretores e número de alunos matriculados e frequentes;</p>
1911	533	3.191	<p>Art. 50. Aos mesmos inspetores compete:</p> <p>21. Promover a estatística escolar, observando as disposições do Cap. II, Tít. VI do presente regulamento.</p> <p>DA ESTATÍSTICA</p> <p>Art. 212. Este serviço será feito por municípios e distritos, em duas listas se paradas, figurando numa as crianças que receberem instrução e na outra as que não receberem.</p> <p>Art. 214.</p> <p>Do recenseamento, são incumbidos os inspetores municipais, os quais nesta tarefa serão auxiliados:</p> <p>a) pelos inspetores regionais;</p> <p>b) pelos inspetores distritais;</p> <p>c) por um professor designado pelo Secretário, em casa município.</p> <p>Art. 215. É dever de todos os professores públicos e particulares auxiliar a autoridade recenseadora:</p> <p>a) fornecendo-lhe listas das crianças matriculadas em suas escolas;</p> <p>b) colhendo dados e informações a respeito de crianças em idade escolar existentes no distrito.</p>

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Na primeira reforma do ensino, os distritos e os conselhos escolares eram responsáveis pela realização do recenseamento e deveriam ser auxiliados por professores públicos e particulares. No decreto de 1900, podemos constatar que o promotor de justiça comarca passou a ser responsável pela realização do recenseamento. Contudo, os debates na Câmara

dos deputados nos permitem supor que houve tensões para aprovação desse artigo. Para o congressista Rodrigues Chaves,

Além de ser medida muito *inconveniente distrair os funcionários da justiça* das atribuições que lhe são próprias para outras alheias ao cargo, é absolutamente impossível que unicamente esse recurso, com que a comissão alterou a lei n. 41, possa produzir os resultados desejados. Não falo sem razão. [...]. Como disse sr. Presidente, acham-se matriculados nas escolas públicas cinquenta e nove mil e dezoito alunos, desses, apenas frequentam as escolas 32.975, por conseguinte a frequência representa apenas uma porcentagem de apenas 4% e três décimos. E, sr. *Presidente, os promotores de justiça que se acham nas sedes das comarcas, poderão fiscalizar o ensino, de modo a tornar efetiva a sua obrigatoriedade nos distritos que se acham a grandes distancias?* Parece que não e isso ressalta aos olhos de todos (ANAIS, 1899, grifos nossos).

Como podemos inferir, a determinação foi motivo de debates sobre sua eficiência, mas acabou se efetivando – fato alterado em 1911, quando essa responsabilidade ficou a cargo dos inspetores escolares.

O quadro nos permite verificar, ainda, que na reforma de 1906 era responsabilidade dos inspetores técnicos coligir dados de matrícula e frequência, porém, o recenseamento requereu, nas outras reformas, maiores informações sobre a população em idade escolar. A seguir, apresentamos os artigos que determinaram o teor dos registros de recenseamento:

Quadro 27- Conteúdo do registro do recenseamento

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 20. O recenseamento compreenderá todas as crianças em idade escolar e de ambos os sexos, existentes no distrito e, dele serão organizadas duas listas: figurando em uma delas os nomes das crianças que recebem instrução, seja em escolas públicas ou particulares, seja finalmente no seio da família, e em outra os dos que não recebem instrução alguma. Art. 21. A lista dos nomes das crianças que recebem instrução deverá ser organizada por escolas ou estabelecimentos, e a dos nomes das que não recebem instrução por bairros ou quarteirões. Art. 22. Qualquer das listas deverá conter o nome da criança, e a declaração do sexo, idade, filiação, naturalidade, residência e meios de subsistência, e quanto a das crianças que recebem instrução, deverá conter mais a época da matrícula, a frequência, as faltas dadas durante o último ano letivo, o comportamento, a aptidão intelectual e aproveitamento.
1900	281	1.348	Art. 16. O recenseamento escolar compreenderá todas as crianças, em idade escolar e de ambos os sexos, existentes em cada distrito, e deles serão organizadas duas listas: figurando em uma delas os nomes das crianças que recebem instrução, seja em escolas públicas ou particulares, seja em colégios ou outros estabelecimentos de ensino, seja finalmente no seio da família; e em outra, os dos que não recebem instrução alguma. Art. 17. A lista dos nomes das crianças que recebem instrução deverá ser organizada por escolas ou estabelecimentos, e a dos nomes das que não recebem instrução, por bairros ou quarteirões. Parágrafo único. Na primeira lista a que se refere este artigo, deverá ser declarado o

			caráter da escola ou estabelecimento: se é pública ou particular, se é estadual, municipal ou distrital, e bem assim qual a sua classificação. Art. 18. Qualquer das listas, deverá conter o nome da criança, e a declaração do sexo, idade, filiação, naturalidade, residência e meios de subsistência, e quanto à das crianças que recebem instrução, deverá conter mais a época da matrícula, a frequência, as faltas dadas durante o último ano letivo, o comportamento, a aptidão intelectual e aproveitamento.
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	Art. 213. De qualquer das listas, deverá constar especificamente: 1.º o nome, o sexo, a idade, a filiação, a naturalidade e a residência da criança; 2.º se esta reside dentro ou fora do perímetro escolar; 3.º se residir fora, quantas residem no mesmo perímetro; 4.º em referência às que recebem instrução, em que escola ou instituto estão matriculadas e desde quando; 5.º finalmente se a criança tem meios de subsistência.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Na legislação referente às reformas dos anos de 1892 e 1899, o recenseamento deveria conter o nome das crianças que recebiam e que não recebiam instrução, o local onde recebiam a instrução – se público ou privado –, o sexo, a idade, a filiação, a residência e os meios de subsistência. As listas das crianças que recebiam instrução deveriam conter também a data da matrícula, a frequência escolar, as faltas, o comportamento, a aptidão intelectual e o aproveitamento.

O período para a realização do recenseamento também estava previsto na legislação e variou no decorrer dos anos, como é possível verificar a seguir:

Quadro 28- Período de realização do recenseamento

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 17. O recenseamento será feito anualmente, no período que decorre de 15 de outubro a 15 de dezembro. Parágrafo Único. Quando, por qualquer motivo, deixe de ser feito nesse período, o governo poderá marcar novo prazo para que seja ele efetuado.
1900	281	1.348	Art. 12. O recenseamento escolar será feito anualmente, no período que decorre de 15 de agosto a 15 de outubro. Art. 13. Quando, por qualquer motivo, o recenseamento escolar não possa ser feito no período determinado no artigo anterior, o governo marcará novo prazo para que seja ele efetuado.
1906	439	1.960	Não consta
1911	533	3.191	Art. 211. Do dia 7 ao dia 30 de janeiro de cada ano, proceder-se-á em todo Estado ao recenseamento das crianças em idade escolar.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Nas duas primeiras reformas, vemos que o recenseamento deveria ser realizado de agosto a outubro. Na reforma de 1911, ele deveria ser realizado no início do ano, apenas no mês de janeiro. Esses dados nos permitem supor que a matrícula passou a ocorrer num período mais próximo ao início do semestre letivo. Após a produção das estatísticas, em todos

os anos, o material deveria ser arquivado na escola, e uma cópia deveria ser remetida à Secretaria do Interior, como apresentado a seguir:

Quadro 29- Destinatário do recenseamento escolar

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 23. Desde que esteja concluído o recenseamento escolar do distrito, dele serão extraídas duas cópias, que deverão ser autenticadas pelas assinaturas da maioria dos membros do conselho escolar, devendo uma delas ser remetida ao Secretário do Interior e a outra ao conselho superior da instrução pública. Parágrafo Único. As cópias deverão ser remetidas, logo que estiver concluído o recenseamento, de modo que cheguem ao seu destino nos primeiros dias do mês de janeiro.
1900	281	1.348	Art. 19. Desde que esteja concluído o recenseamento escolar do município, dele serão extraídas duas cópias que deverão ser autenticadas pela autoridade competente, devendo uma delas ser remetida ao secretário do interior, e outra ao conselho superior de instrução pública Parágrafo único. As cópias serão remetidas dentro do prazo de 30 dias, depois de concluído o recenseamento.
1906	439	1.960	Não consta.
1911	533	3.191	Art. 216. Apuradas, por ordem numérica de distritos, as listas parciais, do resultado final do recenseamento serão extraídas duas cópias, e, delas, uma remetida à Secretaria do Interior, ficando a outra arquivada no grupo da sede do município, ou, não existindo, na primeira cadeira do sexo masculino da cidade. Parágrafo Único. A cópia destinada à Secretaria do Interior será registrada no correio dentro do prazo de 30 dias.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1911). Elaborado pela autora.

Podemos verificar que as estatísticas escolares eram realizadas com o objetivo de munir a Secretaria do Interior sobre a situação das crianças em idade escolar que recebiam ou não instrução no Estado de Minas Gerais. A partir desses dados é que seria, então, definido o número de crianças que deveriam estar nas escolas.

2.5.2 Fiscalização: a relação entre inspeção e frequência escolar

A legislação analisada contém uma série de atividades que deveriam ser realizadas pelos inspetores escolares. Podemos perceber que, no decorrer dos anos, esses sujeitos tiveram seu papel de fiscais do ensino cada vez mais detalhado e aumentado. Podemos entender o processo de detalhamento das funções dos inspetores como uma forma de regulação e formação, na qual as previsões legislativas atuaram como guias da ação desses sujeitos na fiscalização do ensino público primário. As funções dos inspetores selecionadas para análise nesta tese se referem ao controle e ao incentivo à frequência escolar e estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 30- Inspeção e frequência escolar

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	<p>Art. 152. Ao inspetor municipal incumbe:</p> <p>§ 3.º Velar pela fiel observância da lei e regulamento da instrução pública, especialmente pela execução das medidas relativas ao ensino obrigatório</p> <p>§ 5.º Tomar conhecimento das escusas dos responsáveis pelo ensino das crianças, que estiverem isentas da frequência obrigatória, <i>ex vi</i> do disposto no art. 14.</p> <p>§ 6.º Formar uma caixa municipal por meio de subscrição promovida entre os munícipes para, com o seu produto, auxiliar os meninos pobres, fornecendo-lhes o que for preciso para poderem frequentar a escola.</p> <p>§ 12. Propor ao governo medidas convenientes a bem do ensino local, e bem assim a criação de novas cadeiras, e a suspensão do ensino nas que não tiverem frequência legal, e sua restauração, acompanhando as propostas de documentos que as justifiquem.</p> <p>Art. 153. Ao inspetor municipal incumbe mais:</p> <p>§ 6.º Remeter ao Secretário do Interior, com seu visto, os mapas trimestrais dos professores públicos, e o resumo semestral da frequência das escolas particulares e das municipais, assim como uma relação dos diretores e professores que deixarem de cumprir este dever.</p> <p>Art. 176. As atribuições dos inspetores ambulantes são as seguintes:</p> <p>§ 2.º Verificar por si e por intermédio dos conselhos escolares municipais e distritais, o recenseamento da população escolar indagando da frequência dos meninos que residem no perímetro destinado para o ensino obrigatório.</p> <p>§ 8.º Propor ao poder competente a suspensão das escolas que, durante um semestre, não tiverem reunido a frequência legal fazendo acompanhar a proposta de provas que as justifiquem.</p> <p>§ 11. Remeter ao Secretário do Interior por ocasião de cada visita à circunscrição literária que lhe for designada, um quadro das escolas particulares, com os nomes dos professores, diretores, número de alunos, matérias lecionadas, e bem assim a relação dos professores e diretores que, devendo apresentar os mapas mensais da frequência, não o tenham feito no devido tempo.</p>
1900	281	1.348	<p>Art. 86. Ao inspetor municipal compete:</p> <p>§ 2.º Velar pela fiel observância da lei e regulamento da instrução pública, especialmente pela execução das medidas relativas ao ensino obrigatório.</p> <p>§ 6.º Propor ao governo medidas convenientes a bem do ensino local, e bem assim a criação de novas cadeiras, e a suspensão do ensino nas que não tiverem frequência legal, e sua restauração, acompanhando as propostas de documentos que as justifiquem.</p> <p>Art. 93. As atribuições dos inspetores escolares extraordinários são as seguintes:</p> <p>§ 2.º Verificar, por si e por intermédio das respectivas autoridades escolares os recenseamentos da população escolar, indagando da frequência dos meninos que residem no perímetro destinado ao ensino obrigatório.</p> <p>§ 6.º Excitar o interesse pela instrução da parte dos homens de vontade ativa, e solicitar do governo as providencias que julgar indispensáveis para o seu desenvolvimento.</p> <p>§ 11.º Remeter ao Secretário do interior por ocasião de cada visita à circunscrição literária que lhe for designada, um quadro das escolas particulares, com os nomes dos professores, diretores, número de alunos, matérias lecionadas e bem assim a relação dos professores e diretores que, devendo apresentar os mapas mensais da frequência, não o tenham feito no devido tempo.</p>
1906	439	1.960	<p>Art. 183. A inspeção do ensino destina-se a conhecer as causas que influem sobre a instrução do povo, mediante a observação atenta das escolas, da sociedade e do território do Estado e a favorecer o seu progresso, agindo sobre o professor, o meio social e as autoridades.</p> <p>Art. 194. Aos inspetores escolares municipais compete:</p>

			<p>§ 6.º Propor ao governo medidas convenientes a bem do ensino local, e bem assim a criação de novas cadeiras, suspensão do ensino nas que não tiverem frequência legal e sua restauração, documentando suas propostas;</p> <p>§ 12.º Remeter à Secretaria do Interior resumo semestral da frequência das escolas particulares e municipais, fazendo as observações necessárias sobre os diretores dos estabelecimentos de ensino e professores que lhes não fornecerem tais informações;</p> <p>Art. 198. São deveres e atribuições dos inspetores técnicos:</p> <p>§ 1.º Visitar com frequência todas as escolas da circunscrição que lhes for designada, verificando:</p> <p>I. O número de alunos matriculados e frequentes;</p> <p>§ 4.º Remeter à secretaria do interior um quadro das escolas e estabelecimentos particulares e municipais existentes nas localidades que visitarem, contendo os nomes dos respectivos professores, diretores e número de alunos matriculados e frequentes;</p> <p>§ 10.º Conferenciar com as autoridades e outras pessoas prestigiosas das localidades, no sentido de despertar o seu interesse pela causa do ensino, de modo a conseguir-se maior frequência e assiduidade dos alunos e o melhoramento das condições técnicas e materiais das escolas.</p> <p>Este relatório consignará também:</p> <p>II. A descrição dos prédios escolares e se são estaduais, municipais e particulares; dimensões de seus cômodos e se sua situação facilita a frequência dos meninos da localidade;</p> <p>III. O conceito em que os professores são tidos pelos pais de família e outras pessoas gradadas no lugar.</p>
1911	533	3.191	<p>Art.41. São atribuições e deveres dos inspetores regionais:</p> <p>§ 1.º Visitar com frequência todas as escolas da circunscrição que lhes for designada, verificando:</p> <p>I. O número de alunos matriculados frequentes;</p> <p>II. O estado da escrituração das escolas, examinando os livros de matrícula, ponto diário e outros;</p> <p>§ 4.º Remeter a Secretaria do Interior um quadro das escolas e estabelecimentos particulares e municipais existentes nas localidades que visitarem, contendo os nomes dos respectivos professores, diretores e número de alunos matriculados e frequentes;</p> <p>II. A descrição dos prédios escolas e se são estaduais, municipais ou particulares; dimensões de seus cômodos, e se sua situação facilita a frequência dos meninos da localidade;</p>

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Algumas prescrições se repetem em toda a legislação pesquisada: esperava-se que os inspetores estivessem atentos a questões, de diferentes ordens, relacionadas à frequência escolar. Os inspetores deveriam controlar os registros sobre a frequência escolar e enviar resumos de frequência das escolas, ou seja, eles eram responsáveis por conferir o registro elaborado pelos professores e também por construir um registro próprio sobre a frequência escolar para depois encaminhar para a Secretaria do Interior. Caso os professores não elaborassem os mapas de frequência para envio, os inspetores deveriam elaborar uma lista apresentando os nomes desses professores.

Além disso, o inspetor tinha a responsabilidade de verificar se crianças que não recebiam instrução se encaixavam nas ressalvas previstas para a obrigatoriedade do ensino e

para a frequência escolar. Além de perquirir sobre os motivos de ausência dos alunos que não eram obrigados a frequentar a escola, os inspetores eram obrigados a investigar se os alunos residentes do perímetro escolar estavam frequentes ou não.

Era também função do inspetor sugerir ao secretário do Interior a suspensão do ensino nas escolas sem a frequência legal mínima prevista no regulamento com apoio de documentos comprobatórios. Como vimos, esses documentos poderiam ser os mapas e boletins elaborados pelos professores, mas também poderiam ser os resumos produzidos pelo próprio inspetor, o que poderia gerar abusos por parte desses funcionários do Estado.

Em 1900 identificamos a existência de uma prescrição sobre a necessidade de o inspetor “excitar o interesse pela instrução da parte dos homens de vontade ativa [...]” (MINAS GERAIS, 1900, Art.93. §6). Entre 1906 e 1911 a legislação referente à inspeção do ensino manteve as prerrogativas citadas acima, porém foram acrescidas funções ligadas ao incremento da frequência escolar. No decorrer do período pesquisado, identificamos que a expectativa sobre a ação dos inspetores se alterou e seu papel extrapolou os muros da escola. Esperava-se que eles atuassem no “meio social”, como expresso no Quadro 30.

Nessa reforma estava prescrito, ainda, que o inspetor deveria fazer constar nos relatórios o conceito que os professores possuíam pelos pais de família e pelas pessoas “gradas” do lugar. Há, ainda, a presença de um artigo específico sobre a função do inspetor de “conferenciar com as autoridades e outras pessoas prestigiosas das localidades, no sentido de despertar o seu interesse pela causa do ensino, de modo a conseguir-se maior frequência e assiduidade dos alunos e o melhoramento das condições técnicas e materiais das escolas” (MINAS GERAIS, 1906, Art.198. §10). Esse artigo é imprescindível para reconhecermos que os inspetores passaram, no decorrer dos anos, a serem considerados, pelos reformadores do ensino, como instrumentos para aumentar a frequência escolar.

Podemos identificar, ainda, nas reformas de 1906 e 1911, uma relação explícita entre a oferta dos prédios escolares e a frequência. Os inspetores eram solicitados a conferir se a condição dos prédios “facilitava a frequência escolar dos meninos da localidade”, o que nos ajuda a corroborar as discussões realizadas no Capítulo 1 sobre a relação entre estrutura física escolar e incremento da frequência.

Consideramos que a explicitação dos encargos dos inspetores relativos à frequência escolar nas reformas do ensino não ocorreu de forma fortuita, mas, como defendemos

anteriormente, como uma forma de direcionar a ação desses sujeitos, chamando a atenção para seu papel na manutenção da frequência das crianças em idade escolar.

2.5.3 Horário de funcionamento das escolas: o impacto do tempo na frequência escolar

O horário de funcionamento das escolas também pode ser relacionado à frequência escolar. O processo de escolarização dos conhecimentos se relaciona com concepções específicas de tempos e espaços sociais. Logo, o processo histórico de alterações no horário das aulas nos ajuda a compreender o próprio desenrolar da institucionalização da escola pública em Minas Gerais em relação aos conflitos com os costumes já estabelecidos (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

O quadro que se segue nos permite constatar que o horário da escola foi alvo de alterações nas quatro legislações estudadas neste capítulo.

Quadro 31 - Horário escolar

Ano	Lei	Decreto	Conteúdo
1892	41	655	Art. 51. As aulas de qualquer dos cursos funcionarão em duas seções ou turmas: – a primeira das 8 ½ às 11 horas da manhã, e a segunda de 1 hora às 3 e ½ da tarde.
1900	281	1.348	Art. 43. As aulas primárias do Estado funcionarão do dia 16 de janeiro ao dia 14 de novembro de cada ano. Art. 44. As aulas funcionarão diariamente, das dez horas da manhã às três e meia da tarde, exceto no período das férias, que começará no dia 15 de novembro e terminará no dia 15 de janeiro; não haverá também aula aos domingos, quintas-feiras e dias feriados decretados em lei. Parágrafo único. Na semana em que houver dia feriado, haverá aula à quinta-feira.
1906	439	1.960	Art. 97. As aulas primárias do Estado funcionarão do dia 21 de janeiro ao dia 14 de novembro de cada ano e serão diárias, das 10 horas da manhã às 2 horas da tarde. Parágrafo único. Não haverá aula aos domingos e dias feriados decretados em lei.
1911	533	3.191	Art. 291. Os trabalhadores escolares começarão às 11 horas da manhã, em ponto, e terminarão às 3 horas da tarde. Parágrafo único. Na estação calmosa, precedendo-lhe licença do inspetor, as aulas poderão funcionar de manhã, das 7 às 11 horas. Art. 293. Os horários e a distribuição das matérias pelos diversos anos do curso serão organizados pelo Conselho Superior e por ele revisto anualmente. Art. 294. Nas escolas singulares, verificada a impossibilidade da execução dos horários oficiais, os professores organizarão novos, que melhor consultem as necessidades do próprio ensino. Parágrafo único. Os horários especiais, organizados pelos professores, serão submetidos à aprovação do Conselho. Art. 295. Ou estes ou os horários oficiais nas escolas e grupos, deverão figurar, em quadro, na parte mais saliente das respectivas salas de aula. Art. 296. Ao Secretário do Interior compete aprovar os horários organizados pelo Conselho.

Fonte: MINAS GERAIS (1892; 1900; 1906; 1911). Elaborado pela autora.

Como podemos constatar, a prescrição da primeira reforma do ensino previa o turno duplo de funcionamento das aulas. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), o duplo turno seria uma “imperiosa necessidade”, devido ao número expressivo de alunos matriculados; contudo, uma série de motivos foram alegados por diretoras e professoras que tiveram dificuldades em manter o horário escolar prescrito. Entre os motivos citados para justificar os pedidos de mudança de horário escolar, constam as tarefas domésticas realizadas pelos estudantes, a necessidade de levar almoço aos pais que trabalhavam – o horário de almoço das famílias, à época, ocorria entre 9 e 10 da manhã –, os pedidos recorrentes dos familiares pela flexibilização do horário, além da ameaça da retirada dos alunos da escola. Segundo Faria Filho e Vidal (2000), “a definição de tempos de aprendizagem estava relacionada não apenas à possibilidade de a escola vir a cumprir as funções que lhe foram crescentemente delegadas mas, também, à produção da singularidade da instituição escolar e da cultura que lhe é própria” (2000, p. 20), ou seja, podemos interpretar que o processo de legitimação do tempo escolar é intrínseco ao processo de legitimação da própria escola como instituição socializadora.

Podemos identificar alterações nas legislações posteriores: nos decretos de 1900 e 1906, ao invés de o início das aulas ser às 8h30min, ele passou a ocorrer às 10h da manhã. O quadro nos ajuda a ratificar a hipótese de Faria Filho e Vidal (2000) no que se refere ao processo de escolarização relacionado às alterações no tempo escolar. Porém, cabe salientar que nos interessa, principalmente, a relação do horário escolar com a presença dos alunos na escola.

Como demonstrado no capítulo anterior, os indícios da dificuldade de manter a escola funcionando em dois turnos, como previsto na Lei nº 41, aparecem nos relatórios da Secretaria do Interior especificamente nos anos de 1895, 1896 e 1897.

Apesar de a ação de professores, alunos(as), diretores e, mesmo, inspetores nunca ter sido somente de submissão à ordem escolar que se impunha, não podemos deixar de reconhecer que mais e mais a escola foi se constituindo como instituição específica, com seu tempo e espaços próprios, apesar dos costumes, da saúde, da higiene e da culturas daqueles(as) que a frequentavam. A frequência, por sinal, se ao longo do ano era pura “fantasia” para alguns, como afirmavam diretoras em seus relatórios, em meses como dezembro, mês de festas, era mais fantasiosa ainda. Mas contra isso muito pouco pode fazer a escola que, paulatinamente, foi deixando de funcionar no último mês do ano (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 27).

Diferentemente dos períodos anteriores, no Decreto nº 3.191 de 1911, os horários escolares se alteraram e o início das aulas passou a ser previsto para ocorrer às 11h da manhã

com término das atividades escolares às 15h. Com base no relatório da diretora Anna Guilhermina Cândida de Carvalho, de 1910, Gonçalves (2004) nos informa que o horário das 10h da manhã coincidia com o horário de almoço costumeiro nas famílias mineiras. Anna Guilhermina informou que, desde que tinha iniciado os trabalhos como professora de escola isolada, vinha se manifestando contrariamente ao horário do início das aulas, que se ajustava com o horário da primeira refeição dos estudantes.

Percebemos também uma proposta de flexibilização de horários, porém apenas para escolas isoladas, como exposto no quadro a seguir no Art. 294. o que nos permite inferir que, nas localidades nas quais o horário regimentar competia com os costumes, ele poderia ser alterado.

2.6 Conclusões parciais

Com este capítulo pretendemos discutir a relação entre a organização legislativa e o processo no qual a frequência escolar foi recebendo novos contornos, tornando-se cada vez mais importante nos projetos educacionais republicanos em Minas Gerais. Procuramos os indícios desse processo na legislação e nos debates que as originaram.

Percebemos, por exemplo, que, inicialmente, a frequência escolar seria um critério especificado pela modalidade de escola e, depois, passou a se relacionar com cada estudante, até o momento em que as ausências passaram a fazer parte dos critérios de aproveitamento e de aprovação dos alunos ou de eliminação da matrícula.

A obrigatoriedade, ou seja, a expectativa de quem deveria ser frequente à escola, restringia-se às chamadas “condições convenientes” citadas na legislação e por si excluía uma parcela da população da obrigação de instruir-se, assim como desobrigava o Estado de garantir a instrução desses sujeitos. Os critérios da obrigatoriedade, no decorrer dos anos, basearam-se em fatores como sexo, idade e distância da moradia em relação ao perímetro escolar.

É verificado, também, um processo de complexificação nos modos de fiscalização da presença dos alunos na escola com as alterações nas prescrições relativas aos mapas de frequência e aos boletins escolares, que se tornaram cada vez mais presentes.

Também analisamos as alterações legais na estrutura administrativa que se relacionaram com a iniciativa de aumentar a frequência à escola, como a produção de dados por meio do recenseamento escolar, a fiscalização, a inspeção e o horário escolar.

No capítulo posterior pretendemos discutir as intervenções do Poder Executivo que visaram a aumentar a assiduidade escolar dos estudantes.

CAPÍTULO 3

AS INTERVENÇÕES DO PODER EXECUTIVO NA ESTRUTURAÇÃO DA ESCOLA E DA FREQUÊNCIA ESCOLAR

3.1 Introdução

Temos como objetivo neste capítulo realizar uma análise sobre as ações do Poder Executivo do estado de Minas Gerais, no período em estudo, que tiveram o objetivo de intervir nos “inconvenientes” ao ensino. Esses eram, a partir do olhar dos administradores mineiros, fatores que impediam ou dificultavam a presença das crianças na escola, tornando impossível, de acordo com esses sujeitos, a efetivação do preceito legal da obrigatoriedade escolar.

Como apontamos nos capítulos anteriores, a organização dos estabelecimentos de ensino era considerada um elemento primordial ao se discutir a baixa frequência escolar no âmbito da administração pública em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. Para encontrar vestígios das ações que tinham o objetivo de alterar a situação da frequência escolar, aumentando seus números, priorizamos a análise dos relatórios dos secretários do Interior e das mensagens dos presidentes do Estado, emitidos entre 1892 e 1911. Ao priorizar tais discursos, tivemos o propósito de identificar o que foi solicitado ao Congresso mineiro, o que foi previsto e o que foi realizado pela administração pública estadual para que a frequência escolar aumentasse. Logo, é importante salientar que o ponto de vista abordado neste capítulo é aquele construído a partir do que os gestores do Poder Executivo consideraram que incidiria da frequência das crianças.

Como já mencionado na Introdução desta tese, os relatórios da Secretaria do Interior tinham como objetivo principal informar ao presidente do Estado o andamento dos trabalhos na Secretaria, realizando, ao mesmo tempo, solicitações para o desenvolvimento das atividades. As mensagens dos presidentes do Estado, por sua vez, tinham como uma de suas funções informar ao Congresso mineiro fatos sobre a execução da administração pública, além de solicitar ações do Poder Legislativo. Dessa forma, pretendemos retomar o processo pelo qual a frequência escolar foi se tornando uma questão central na organização da educação pública republicana com base na visão dos secretários do Interior e dos presidentes de Estado.

3.2 A frequência escolar e a dimensão estrutural na organização da escola: a busca pela aquisição de imóveis, de mobiliário e de material escolar

Nos primeiros anos da República em Minas Gerais, os quais convencionamos chamar de primeiro momento no Capítulo 1 desta tese, percebemos que a maior preocupação em relação à presença dos alunos nas escolas estava relacionada à oferta da estrutura material, administrativa e pedagógica da escola. Segundo Carvalho (2019),

A complexidade da obra que se punha em movimento, qual seja, o ensino primário, implicava a mobilização de inúmeros vetores, que deveriam ser concretizados de forma homogênea e harmônica, tais como: a formação de professores; a construção de prédios escolares sob os preceitos mais exigentes do higienismo, já em voga desde as décadas finais do século XIX; o estabelecimento de conteúdos comuns e métodos de ensino modernos, cuja finalidade era preparar a infância para a cidadania e o trabalho; a produção e distribuição de material didático – livros didáticos, mapas, cartilhas – coetâneo com a proposta metodológica e o currículo estipulado; a aquisição de mobiliário escolar, incluindo carteiras, sinetas, bilhas de água etc. (CARVALHO, 2019, p. 369).

Os elementos que a autora aponta para a organização de uma escola moderna também foram os itens com maior recorrência no decorrer da pesquisa, o que nos ajuda a corroborar a interpretação de que esses vetores eram entendidos como elementos que permitiriam a efetivação da educação pública primária, pois garantiriam a manutenção de uma frequência escolar satisfatória.

Com relação aos imóveis para o ensino, podemos verificar que a intervenção do Poder Executivo deu-se em duas esferas: a primeira delas se refere à solicitação de recursos ao Congresso mineiro com o objetivo de que fosse feita, pelo Estado, a oferta dos estabelecimentos do ensino. A segunda, por sua vez, refere-se à reforma, à construção e ao recebimento de doações de prédios. Outrossim, podemos dividir a intervenção dos secretários do Interior e dos presidentes do Estado em três tipos: pedidos, intenções de ações e ações efetivas. Os pedidos se referem aos discursos por meio dos quais os agentes da administração pública realizaram solicitações de verbas para construção ou reforma de prédios escolares. Chamamos de intenções as ações que foram sinalizadas, mas que não foram concretizadas pelos administradores públicos. Por fim, chamamos de ações efetivas as informações sobre construção e reforma de prédios.

Em relação aos pedidos, no ano de 1901, o secretário do Interior Dr. Wenceslau Braz Pereira Gomes sugeriu que

Seria um ato patriótico e digno dos maiores encômios, e que concorreria muitíssimo para o desenvolvimento do ensino público no estado, a instalação de grupos escolares, com organização própria, *ao menos nas cidades* onde houver próprios estaduais, ou *naquelas cujas municipalidades oferecerem prédios apropriados para o funcionamento dos mesmos*. Parece que nenhuma municipalidade, ainda mesmo

com sacrifício, negará o seu concurso ao governo no Estado, na nobilíssima e patriótica causa da difusão da instrução popular (GOMES, 1901, grifos nossos).

Faz sentido chamar a atenção para dois fatos presentes nessa citação e que dizem respeito sobre o período e sobre as expectativas do Poder Executivo em relação à sociedade e à organização da educação pública primária naquele contexto. A primeira se refere ao privilegiamento da organização de escolas nas localidades que oferecessem prédios para o ensino. Nesse sentido, o poder público do governo estadual, responsável àquela época pela oferta escolar, previa o compartilhamento dessa responsabilidade com as instâncias municipais, porém privilegiando aquelas que tivessem recursos para oferecer prédios.

Parece contraditório que as localidades mais bem-sucedidas financeiramente, ou seja, aquelas que conseguissem oferecer prédios escolares, fossem beneficiadas na definição de onde se abririam escolas. No entanto, para o contexto, é plausível que os sujeitos defendessem o discurso de que seriam privilegiadas as regiões que também “priorizassem” a educação de seus cidadãos. O outro elemento que pode ser analisado refere-se à priorização da construção de prédios nas cidades, o que indica o favorecimento de organização escolar nas zonas urbanas. Como analisamos em outros momentos desta tese, no decorrer dos anos do período republicano, a escola pública foi passando a ser um projeto urbano, o que nos ajuda a compreender tais discursos naquele contexto. No ano de 1903, o mesmo argumento foi retomado por outro secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro.

Será de grande utilidade, senão de necessidade inadiável, que o governo fique habilitado a adquirir ou mandar construir, ao menos nas cidades, *enquanto não possa ser em todo o Estado*, prédios apropriados ao funcionamento das escolas públicas primárias.

Construídos esses prédios, progressivamente, a começar pelas cidades principais do Estado, precisa o governo dotá-las da necessária mobília e material escolar, aparelhando-os convenientemente para o seu regular funcionamento (RIBEIRO, 1903, grifos nossos).

Além disso, a delicada situação financeira do estado de Minas Gerais no contexto, apresentada por Resende (1982), pode nos auxiliar na compreensão do privilegiamento de algumas regiões e de alguns municípios para a construção dos prédios escolares. Ao sugerir que as construções se iniciassem pelas “cidades principais do Estado”, o secretário indica novamente a tendência sobre as ações do governo na oferta de instrução na escola republicana, mas também a dificuldade de prover todas as cidades com prédios escolares. Carvalho (2019) argumenta que

[...] para as primeiras décadas republicanas, a instalação de um grupo escolar era resultado de uma disputa política implicada em acordos eleitoreiros, conchavos com a vereança e muita discussão com os monarquistas de sempre. Ao verificar o mapa geográfico e cronológico dos primeiros grupos escolares instalados no estado, podemos fazer uma leitura dos centros de poder na época, indicativos da presença das famílias tradicionais que, ao longo do século XX, com a criação de novos municípios, assistiram à fragmentação do poder e dos votos. Isso implica, em parte, o porquê da instalação de grupos escolares em municípios que, atualmente, têm pouca expressão no mapa político mineiro (CARVALHO, 2019, p. 365-366).

Essa situação indica mais uma questão referente à escolha das localidades nas quais os prédios seriam construídos. Oliveira (2014) considera que a situação referente aos prédios escolares inspirava preocupações desde o período imperial, pois

As legislações não somente regulamentavam a construção dos prédios públicos, como indicavam ainda o número de escolas que deveriam ser construídas por ano em cada localidade. A recomendação contida na lei nº 41 de 3 de agosto de 1892, por exemplo, era que se construíssem casas espaçosas, com lugares adequados para pátios e jardins separados por sexo. Deveria haver ainda nas escolas públicas espaços para biblioteca, gabinete e encanamento de água. [...] desde o período imperial muitas escolas funcionavam em casas pequenas e mal arejadas (OLIVEIRA, 2014, p.66).

A situação não teve grande alteração nos primeiros anos republicanos. Muitas vezes, as ações relacionadas aos estabelecimentos de ensino, de acordo com os próprios secretários e presidentes de Estado, não se concluíam por algum motivo, em geral, financeiro. Entre 1905 e 1906, por exemplo, ainda na função de secretário do Interior, Delfim Moreira da Costa Ribeiro informou que pretendia enviar mobília e material pedagógico para algumas escolas, segundo exposto a seguir:

Pensei o ano passado em ir pouco a pouco provendo as escolas, pelo menos as urbanas que funcionam em prédios do Estado, de mobília e de material pedagógico, e para isso solicitei do Congresso uma verba especial que foi voltada, mas posteriormente suprimida, quando na sessão do dezembro sofreu modificações o orçamento.

- Prédios para as escolas públicas – A lei número 41, providenciou para a construção de prédios próprios para as escolas públicas; infelizmente, porém, a disposição dessa lei não teve ainda execução, devido a dificuldades sobrevindas e à falta de consignação orçamentária especial (RIBEIRO, 1905, grifos nossos).

A indicação sobre a ausência de verba explicitada no relatório indica a impossibilidade de provimento dos prédios para o ensino. No ano posterior, em 1906, João Pinheiro da Silva solicitou consignação de verba “para construção e reparos de prédios destinados à instrução. Havendo consignação anual de duzentos contos, dentro de alguns anos estarão as escolas funcionando em prédios próprios e providos de material escolar (SILVA, 1906)”.

As indicações de orçamento aparecem nos anos de 1909 e 1912. No primeiro ano, indica-se que

Foi de 8:493\$000 o dispêndio realizado pela verba - Obras Públicas - com serviços de reparos em estabelecimentos de ensino.

Este serviço está diretamente subordinado à Secretaria do Interior que tem à sua disposição um engenheiro do Estado, um condutor de obras, e verba especial no orçamento (GOMES, 1909).

A mensagem do presidente do Estado apresentada no ano de 1912 indica que o processo de construção de prédios, assim como de reconstrução e reparos, vinha ocorrendo. Indica-se que em 1912 foi gasto o valor de

188:866\$830; com auxílios concedidos, em geral, as municipalidades, despenderam-se 119:178\$696; e, em adaptações de prédios para grupos e escolas, aquisição de imóveis, concertos, melhoramentos e aquisição de materiais de construção, despenderam-se 153:494\$783 (BRANDÃO, 1912).

Os recursos dispendidos com o processo de construção e reparos de prédios, no entanto, parecem ter contado com a necessidade de justificação. No trecho da mensagem a seguir, podemos identificar uma tentativa de argumentar em favor da aprovação dos gastos:

Releva ponderar que a despesa assim feita pelo governo, sobre concorrer poderosamente para a melhoria das condições materiais de grande número de prédios, avulta, de ano para ano, o Patrimônio Público, pela conclusão de novos prédios em excelentes condições de conservação e pelo aumento do valor de muitos outros. Não se pode, pois, considerar essa despesa como improdutiva, e é ela, certamente, uma das que melhores resultados possam produzir (BRANDÃO, 1912).

Em estudos sobre o valor simbólico do prédio escolar, Soares (2000) defende que, nesse contexto, o modelo de prédio neoclássico escolhido para ser construído transferiria, dos prédios escolares para a educação, uma noção de preciosidade e de qualidade. Ainda segundo o estudioso, era imperativo que o prédio escolar se diferenciasse em aparência dos imóveis residenciais: a ideia era de que os prédios escolares causassem deslumbramento na população e que a aparência deles trouxesse à memória a aliança entre o regime republicano e a educação, mais especificamente no ensino público primário, transmitindo a força das instituições públicas e a integridade das administrações, fato que podemos identificar no argumento citado acima por Júlio Bueno Brandão.

Analisando os debates sobre a arquitetura escolar no Brasil, Bencostta nos explica que

La historiografía brasileña inaugura los estudios que abordan el tema de la arquitectura escolar como objeto histórico y al mismo tiempo como lugar de transformación organizando los paisajes educativos. Sus primeros intentos relacionaban la historia de la arquitectura escolar con las transformaciones urbanas de las ciudades de fines del siglo XIX y comienzos del XX inmersas en los procesos de metropolización en la

perspectiva de explicar la producción de discursos, lenguajes, representaciones y concepciones sobre la escuela en la historia de la ciudad (BENCOSTTA, 2019, posición 942-948).

O autor nos ajuda a compreender que a arquitetura escolar passa a compor um processo no qual a remodelação, o saneamento social e físico e o embelezamento das grandes cidades representam a transmissão de um discurso de nação civilizada. Nesse sentido, os edifícios escolares passam a configurar parte desse projeto. No ano de 1909, o secretário do Interior Estevão Leite de Magalhães Pinto que estavam sendo abertas escolas nas localidades com população suficiente e que tivessem prédios para funcionamento das aulas.

Em obediência ao preceito regulamentar, tem-se apurado convenientemente os resultados, quer em matrícula, quer em frequência, que vão oferecendo as escolas do Estado, *mandando fechar aquelas que não apresentam média aceitável de frequência e criando novas escolas nas localidades que demonstraram ter população escolar suficiente e fazem doação de prédios em boas condições para funcionamento das aulas* (PINTO, 1909).

Com relação especificamente ao processo de aquisição, reforma e recebimento de doações de imóveis escolares no ano de 1908, o secretário Manoel Thomaz de Carvalho Britto informou que estavam “em obras no Estado 26 prédios destinados a grupos escolares, de sorte que no espaço máximo de um ano estará duplicado o número dos que estão atualmente funcionando no Estado” (BRITTO, 1908). Nesse mesmo ano, o presidente do Estado, João Pinheiro da Silva, informou que estavam

[...] funcionando regularmente 22 prédios escolares em que se acham matriculados alunos. Brevemente este número estará consideravelmente aumentado, achando-se, para tal fim, em preparo, muitos prédios, que, sem muita demora, terão a necessária adaptação, e provindos principalmente de doações de particulares e das municipalidades (SILVA, 1908).

Podemos verificar que, por algum tempo, cessam, nas mensagens, as informações sobre as construções de prédios, que voltam a aparecer em 1911 e, a partir de então, permanecem como trecho específico nos relatórios. Como previsto na legislação em vigor, houve um expressivo aumento na quantidade de prédios escolares no decorrer do período analisado. No ano citado, o presidente do Estado informou em sua mensagem que o trabalho de construção e reconstrução de prédios continuava regularmente. Esses imóveis seriam utilizados para abrigar grupos escolares e escolas isoladas. As despesas eram pagas com verbas orçamentárias estaduais ou recursos das câmaras municipais. Segundo Júlio Bueno Brandão, o

estado de Minas podia afiançar, naquela data, a posse de 130 prédios.⁴⁸

O problema da difusão e aperfeiçoamento do ensino vai despertando o entusiasmo do povo e das Câmaras Municipais. Em quase todos os municípios do Estado as respectivas administrações procuram combinar com o Governo os meios de dotar a *sede e distritos mais ou menos importantes* com a instituição de grupos escolares. Entre particulares é também bastante animador o movimento; diversas casas têm sido doadas ao Estado, algumas especialmente construídas para o fim de funcionarem nelas as escolas públicas. Durante o ano passado e princípio deste, houve 27 doações de imóveis, entre casas e terrenos. O patrimônio escolar continua assim a aumentar consideravelmente com a incorporação de novos prédios adquiridos ou construídos pelo *Estado e doados pelas Câmaras e particulares*, não sendo exagerado calcular-se em dois mil contos o valor dos prédios existentes (BRANDÃO, 1912).

Podemos inferir que as doações de prédios tornaram-se expressivas no decorrer dos anos. Entre 1912 e 1913, período que coincide com o terceiro momento, houve o “recebimento de 48 escrituras de doação de imóveis ao governo, entre prédios e terrenos, sendo aqueles em número de 50” (BRANDÃO, 1912). Até março de 1913, a Secretaria do Interior havia recebido 48 escrituras de doação de imóveis. Fica evidente que se alargou “por essa forma, anualmente, o Patrimônio Público, que, se possui alguns bens de pouca valia, conta também numerosos prédios escolares de construção moderna e de apreciável valor” (RIBEIRO, 1913). Ao citar as doações de prédios realizadas pela população e a ação das câmaras municipais, os agentes do Poder Executivo queriam indicar que a difusão da educação e a estruturação da escola se tornaram um projeto abraçado pela população e pelos administradores municipais. Percebe-se, portanto, que as câmaras municipais foram agentes imprescindíveis na construção dos prédios escolares.

Apesar do otimismo do presidente do Estado referente ao processo de estruturação material da escola pública primária, ao falar dos imóveis escolares, devemos nos lembrar que a previsão relacionada à construção remonta à Lei nº 41 e que até então não havia se efetivado no Estado de forma satisfatória. Em 1908, período em que o relatório de João Pinheiro foi escrito, a instrução em Minas Gerais já era regida pela Lei n. 439 de 1906, que instituiu os Grupos Escolares. Nas palavras de Carvalho (2019):

A diversidade de organização escolar predominou até a primeira década do século XX: escolas organizadas por gênero, ou escolas mistas, que atendiam meninos e meninas; escolas rurais e distritais; de 1º nível e 2º nível, em sua ampla maioria com

⁴⁸ As informações estão disponíveis na mensagem apresentada pelo presidente do Estado Júlio Bueno Brandão: “Continua com regularidade o trabalho de construção e reconstrução de prédios para o funcionamento de grupos escolares e escolas isoladas, correndo as despesas com esse serviço a cargo das verbas orçamentárias e dos auxílios prestados pelos municípios, principalmente no que concerne à construção de prédios para grupos escolares. Sobem já a 130 os prédios que indiscutivelmente pertencem ao Estado” (BRANDÃO, 1911).

atendimento multisseriada. Essa composição começa a se modificar a partir de 1906, com a Reforma João Pinheiro que, dentre outros aspectos, indicava a organização do grupo escolar para o ensino primário, símbolo altaneiro da modernidade republicana no campo educacional. Nos grupos escolares os alunos eram organizados em séries, bem como os conteúdos a serem ministrados. Dessa forma, objetivava-se a racionalização do trabalho docente, a homogeneização do ensino para a formação do cidadão republicano e, sem dúvida, a interferência do poder público por meio da inspeção escolar. A graduação do conteúdo, que até então se fazia por delimitação geográfica, cabendo às escolas das sedes do município um conteúdo superior ao das escolas distritais e rurais, por exemplo, no grupo escolar passou a se fazer na forma seriada (CARVALHO, 2019, p. 366).

Até 1913, as informações sobre construções de prédios escolares indicam a construção de 11 prédios. Estavam em processo de construção 10 prédios, como se pode visualizar no quadro abaixo:

Quadro 32 - Prédios construídos

Locais		
Carmo do Rio Claro	Ponte Nova	Santo Antônio do Amparo (município de Bom Sucesso)
Cataguases	Pouso Alegre	Vila de Cambuquira
Lima Duarte	S. Miguel do Veríssimo (município de Uberaba)	Vila de Bom Despacho
Pará	S. Sebastião dos Correntes (município do Serro)	—

Fonte: mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

Quadro 33 - Prédios em construção

Prédios em construção		
Bambuú	Monte Santo	S. João Evangelista
Borda da Matta	Passa Tempo	S. Sebastião do Paraíso
Campestre	Patos	Santa Barbara
Carandaí	Peçanha	Santa Barbara
Caxambu	Poços de Caldas	Santa Catharina
Conceição	Pomba	Uberabinha
Curvelo	Pomba	Viçosa
Divinópolis	Pompéu	Vila de Virgínia
Guaxupé	Rio Branco	Vila Inconfidência
Lagoa Dourada	Rio Branco	Vila Nepomuceno
Monte Santo	S. Gotardo	—

Fonte: mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

Quadro 34- Prédios em processo de tramitação (1913-1915)

Abadia do Bom Sucesso (vila)	Faria Lemos	S. Francisco
Abadia de Pitangui	Monte Alegre	S. Gotardo (município do Rio Paranaíba)

BambuÍ	Muzambinho	S. João d'El Rei
Capelinha	Palmira	Tiradentes
Carmo do Frutal	PatrocÍnio	Uberabinha
Contagem	Peçanha	Viçosa
Curvelo	Piumhi	—
Dores da Boa Esperança	Rio Casca	—

Fonte: mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

Apesar de haver uma lista de prédios em processo de construção, reforma e indÍcios de doações, podemos notar que foi um processo longo e que privilegiou as escolas urbanas:

O melhoramento das condições materiais dos estabelecimentos de ensino do Estado tem sido para a Secretaria uma preocupação constante, no intuito de proporcionar *o possível conforto aos professores e às crianças escolares*. O movimento que se tem operado ultimamente em torno desta questão, mais considerável de ano para ano, evidencia bem claramente que o povo se identificou, por tal forma com os negócios da instrução, que não seria mais admissível o retrocesso no longo caminho percorrido. O grupo escolar, estabelecimento que, pela sua perfeita organização interna, produz maiores resultados práticos, tem-se multiplicado por toda a parte devido, ora a intervenção benéfica de várias câmaras municipais, ora a ação conjunta dessas e dos particulares.

[...]

Além disto, funcionando uma parte dessas escolas em prédios particulares, alugados pelos professores, muitos dos quais não tem as necessárias condições de higiene, sendo alguns destituídos dos mais elementares requisitos de segurança, é evidente que não seria justo colocar-se neles mobiliário caro, para ser estragado em breve a ação do tempo ou por falta do necessário zelo (BRANDÃO, 1913, grifos nossos).

Vê-se, portanto, que, mesmo após as quatro reformas do ensino analisadas nesta tese, muitos anos depois da primeira reforma do ensino, também depois da segunda, terceira e quarta, ainda não havia prédios adequados para todas as escolas no estado de Minas Gerais.

Outro processo de intervenção do Poder Executivo se refere ao mobiliário escolar. Segundo Bencostta (2019), a análise de elementos da estrutura material da escola pode nos auxiliar na compreensão das negociações entre professores e autoridades, entre os poderes Executivo e Legislativo, como um espaço onde havia tensões no processo de construção da escola como espaço privilegiado de socialização na sociedade. No ano de 1894, o secretário do Interior Francisco Silviano de Almeida Brandão informou que o governo teria autorizado despesas, como é possível verificar a seguir:

Achando-se quase todas as escolas primárias desprovidas não só de móbilía como de material de Ensino para os meninos pobres, o Governo autorizou a despesa de algumas dezenas de contos de reis *para aquisição de móbilía modesta para as escolas urbanas*, e por contrato com uma livraria do Rio de Janeiro, tem feito aquisição de livros para serem distribuídos a todos os meninos pobres que frequentarem escolas primárias do Estado. As autorizações para aquisição de móbilía foram dadas aos Presidentes de câmaras municipais, que, em geral, com

zelo e solicitude se prontificaram aprestar esse serviço ao Estado (BRANDÃO, 1894).

Oliveira (2014) nos explica também que a mobília escolar, no período republicano, não diferia, assim como os prédios escolares, da situação de precariedade flagrada no período imperial. Tendo como fontes principais os relatórios de inspetores, a autora nos informa que “o fornecimento de mobília e material didático, quando não faltava por completo, era escasso” (OLIVEIRA, 2014, p. 66). Nos primeiros anos da república em Minas Gerais, a situação precária do mobiliário escolar continuou sendo denunciada e, passou a haver a aquisição de mobília com foco “para as escolas urbanas”. Mais uma vez, o auxílio financeiro das câmaras municipais é citado como corresponsável pelo processo de estruturação da oferta escolar em Minas Gerais. Iremos encontrar menções à aquisição de mobília novamente no ano de 1905, quando o secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro realizou uma solicitação de verba aprovada pelo Congresso. No entanto, essa verba teria sido suprimida numa sessão em que o orçamento do Estado sofreu alterações, como é apresentado a seguir:

Pensei o ano passado em ir pouco a pouco *provendo as escolas, pelo menos as urbanas* que funcionam em prédios do Estado, *de mobília e de material pedagógico*, e para isso solicitei do Congresso uma verba especial que foi votada, mas posteriormente suprimida, quando na sessão do dezembro sofreu modificações o orçamento (RIBEIRO, 1905, grifos nossos).

O Congresso mineiro pretendia, desse modo, direcionar recursos para a compra de mobílias e material pedagógico como solicitado pela administração do estado. Contudo, ao realizar uma alteração orçamentária em um contexto de corte de gastos, essa verba foi cancelada. O cancelamento da verba votada pode nos ajudar a conhecer certas escolhas realizadas pelos deputados do Congresso legislativo, que, apesar de propalarem um discurso no qual se reiterava a importância da formação do povo, não puderam realizar, na prática, ações para que isso se tornasse realidade. Temos que considerar, ainda, a já mencionada situação financeira do estado de Minas Gerais nesse período.

Entre 1906 e 1911, encontramos novos indícios da ação do governo por meio da compra de mobiliário escolar. No primeiro ano, “O Governo fez aquisição, a preço cômodo de duas mil carteiras para distribuir com as escolas primárias urbanas” (SALLES, 1906). Posteriormente, em 1911, há a informação sobre

O fornecimento de carteiras escolares tem sido feito do Rio de Janeiro, com material americano anteriormente encomendado; também tem sido remetidas aos professores de escolas isoladas carteiras fabricadas na Penitenciária de Ouro Preto. Ultimamente firmou-se contrato com a Usina Wigg, em Miguel Burnier, para fornecimento de 12.000 carteiras, fornecimento que não foi ainda iniciado,

aguardando-se apenas comunicação do contratante de ter pronta a encomenda para se começar a distribuição, satisfazendo-se imediatamente a grande número de pedidos dos professores. (BRANDÃO, 1911).

Bencostta (2019) identificou a presença da Usina Wigg não apenas em Minas Gerais, mas também em outras partes do país. Segundo o autor,

o governo de Minas tinha contrato com industriais das empresas Corrêa & Corrêa e da Usina Wigg, as fontes consultadas nos revelam que este tipo de relação também esteve presente em outras partes do país. Destacamos aqui a atuação da firma Paschoal Simone, que atuava no fornecimento de materiais escolares em Santa Catarina e no Paraná (BENCOSTTA, 2019, posição 174-177).

Isso indica uma tendência de os governos criarem convênios com as empresas de móveis escolares. Como podemos verificar a seguir, no ano de 1912 foi especificada uma série de móveis para o ensino:

Os móveis que têm sido fornecidos aos grupos escolares e escolas singulares indistintamente consistem em carteiras para dois alunos. Aos grupos, além destas carteiras, são também fornecidos armários, mesas, sofás, cadeiras, lavatórios e outros utensílios necessários à montagem completa de salas de aulas e gabinetes (BRANDÃO, 1912).

É importante relativizar o fato de que, analisando apenas esses indícios, não é possível constatar que realmente houve um processo contínuo de compra de mobiliário para os estabelecimentos públicos de ensino primário no estado de Minas Gerais. No entanto, a presença de dados que comprovam a aquisição de móveis escolares indica que os governantes consideravam que essa intervenção era necessária na organização do ensino e na melhoria da frequência escolar. O período em que as aquisições mais aparecem nos relatórios também é um indicativo sobre a gestão dos secretários e dos presidentes do Estado que priorizaram a compra de mobiliário escolar. Percebemos que a maioria das compras coincide com o terceiro momento apresentado no Capítulo 1 e também com o período após reforma de 1906, no qual os grupos escolares já estavam em processo de instalação em diversas localidades de Minas Gerais. Quando analisadas as informações sobre materiais escolares, os indicativos são semelhantes, como é possível averiguar no quadro a seguir:

Quadro 35- Materiais escolares

Ano	Conteúdo
1894	Para facilitar aos alunos pobres os meios de aprender, fiz aquisição de numerosos livros, adaptados pelo Conselho Superior de Ensino, para serem distribuídos nas escolas. Igualmente autorizei a compra de mobília modesta para as escolas urbanas, em sua quase totalidade, destituídas de qualquer material escolar.

1911	Os livros e mais material didático estão sendo regularmente enviados, a medida das requisições dos interessados.
1912	Com fornecimentos de livros, material didático, mobiliário, conservação e asseio dos estabelecimentos escolares, dispendeu-se a quantia de 139:127\$446. A verba consignada no orçamento foi de 100:000\$000, tendo o Congresso concedido, por solicitação do Poder Executivo, o crédito extraordinário de 39:131\$970, para ocorrer ao compromisso de encomendas feitas e de despesas autorizadas ainda no ano de 1910.
1913	LIVROS E MATERIAL ESCOLAR – O fornecimento de livros e objetos de uso escolar às escolas e grupos do Estado, consistiu no seguinte: 46.523 livros didáticos para alunos dos diversos anos do curso primário; 1.675 livros para escrituração escolar (ponto diário, livro para matrícula, e para atas e termos); 2.108 mapas parietais (de Minas e do Brasil); 435 hinos escolares, de vários autores; 34.550 lápis; 222 porta-lápis ; 833 caixas de giz ; 71.319 cadernos de caligrafia e desenho; 310 coleções de traslados de letra vertical; 27 coleções de pesos e medidas ; 140 bandeiras nacionais; 772 caixas de penas; 13.760 canetas; 3.268 lousas quadriculadas; 34 estojos de desenho; 135 réguas; 3.000 coleções de cartões de «Alinhavos» (trabalhos manuais); 60 coleções de sólidos geométricos; 186 contadores mecânicos; 1.161 folhas de papel para cartografia; 944 frascos de tinta; 295,50 de tela arrociada; 165 tímpanos de metal, para mesa; 150 latas de creolina; 71 capachos; 961 folhas de mata-borrão; 20 espanadores grandes; 12 ródios de parede; 64 cestas de vime; 44 coleções de Quadros de H. Natural e Anatomia Humana; 21 globos geográficos; 29 pares de esquadros; 32 compassos de madeira; 65 escrivatinhas; e 13 si netas de bronze. Foi autorizada a feitura de 101 quadros negros a vários professores do Estado. Com esse fornecimento, foi despendido o seguinte: livros e material didático 103:985\$280; moveis a grupos e escolas 15:168\$684; quadros negros feitos 980\$100. O fornecimento acima especificado foi o que saiu do almoxarifado da Secretaria. Vários grupos escolares, porém, obtiveram certos objetos desses, adquirindo-os local, para que mais pronto fosse o expediente.

Fonte: mensagens de presidentes do Estado. Elaborado pela autora.

O quadro acima nos permite inferir que havia uma divisão entre a qualificação dos materiais escolares: aqueles que o governo oferecia aos alunos pobres, mais especificamente livros; e materiais escolares para a escola, como indicado na mensagem do presidente do Estado em 1913. Com relação aos alunos pobres, de modo geral, são associados à organização estrutural do ensino. Podemos inferir que o Estado assim interviu para aumentar a frequência escolar. Isso nos auxilia a corroborar a hipótese de que os administrados entendiam que, ao oferecer a escola estruturada com materiais, professores, prédios adequados e fiscalização do ensino, a frequência escolar poderia aumentar.

3.3 Dimensão pedagógica: discussões sobre a competência dos professores e a obrigatoriedade escolar

Considerando que os diagnósticos sobre a frequência escolar na instrução pública primária mineira foram diversos, podemos afirmar que as intervenções para alterar essa realidade também foram distintas. Retomando os diagnósticos apresentados no Capítulo 1 desta tese, podemos constatar que os agentes da administração pública em Minas Gerais reverberaram o discurso de que os docentes do ensino primário público estadual eram imprescindíveis na organização do ensino, de modo geral, e na melhoria da frequência

escolar, em particular, assim como poderiam ser considerados culpados pelo sucesso ou pelo fracasso escolar dos alunos e da própria frequência. Segundo Carvalho (2019)

desde a primeira reforma, ainda nas décadas finais do século XIX, estava evidente a preocupação do estado com o andamento da educação pública, melhor dizendo, com o cerceamento da autonomia praticada pelos professores no regime anterior. Para fazer frente a essa prática, fizeram-se presentes os inspetores escolares, funcionários de confiança do presidente/governador, que tinham a seu cargo a responsabilidade de fiscalizar a aplicação das leis do ensino nas escolas sob a sua jurisdição, que correspondia às circunscrições literárias (CARVALHO, 2019, p. 367).

Dessa forma, a autora aponta um dos critérios utilizados pelos governantes mineiros no intento de interferir na atuação do professorado. No decorrer de nossa pesquisa, identificamos uma série de ações realizadas pelo Poder Executivo, que buscava intervir em questões relativas aos professores públicos. Realizamos uma categorização dessas ações a partir dos seguintes temas: formação dos professores; alteração do programa de ensino de acordo com as habilitações; nomeação de professores de acordo com as habilitações; aumento de vencimentos para os professores; fim das indicações para nomeações.

Ao buscar indícios sobre as nomeações de professores, pudemos averiguar que a escolha dos docentes – quando ocorrida por indicação – poderia permitir que pessoas consideradas despreparadas para lecionar fossem contratadas. O presidente do Estado José Cesário de Faria Alvim defendia

que a principal medida para levantar o nível do ensino primário entre nós é o emprego de maior escrupulo na escolha do pessoal docente, banindo-se de vez o hábito antigo de patronato, que tantos males tem causado aos créditos da administração. Nasce desse vício administrativo a crença que tolos são aptos para tudo, desde que disponham de boa proteção, por outro lado é preciso dar ao professor garantia da que não será removido, ou punido, seguindo os caprichos de quem quer que seja nas localidades. O professor só deve recuar ou esperar dos seus próprios atos e não ficar dependente dos vai-e-vem da política (ALVIM, 1891).

Considerando-se o contexto pesquisado, temos que levar em conta as políticas coronelísticas vigentes no contexto. Segundo Lessa (2003), no contexto citado, os governantes municipais procuravam aumentar sua esfera de influência garantindo benesses a suas redes clientelares e, entre tais redes, podemos elencar os professores e os cargos públicos. Passos (2019) aponta um processo pelo qual as exigências na contratação de professores foram se alterando no decorrer do período imperial, até o ano da proclamação da República. Segundo o autor, em 1827 se exigia dos professores uma licença para lecionar. No ano de 1834, por sua vez, exigia-se do docente um diploma de normalista para o exercício do cargo de professor primário. Já no ano de 1899, além da exigência do diploma, previa-se

concurso para ingresso no magistério, além de passarem a constar algumas normas de conduta para os docentes. Nesse contexto também podemos verificar o surgimento da previsão de direitos e deveres para a classe do professorado. Oliveira (2011) nos explica que os concursos para provimentos de vagas já eram costumeiros no período imperial, porém, a partir dos governos republicanos, houve um processo de aumento no rigor nos requisitos para ocupação de cargos⁴⁹. A autora aponta, no entanto, que, apesar da normatização e prescrição dos concursos públicos, muitas vagas nas escolas primárias eram preenchidas por meio das indicações que poderiam ser feitas por políticos locais, assim como inspetores e até membros masculinos de famílias importantes. Segundo a mesma autora,

Assim como nas demais instituições sociais, no cotidiano escolar as tensões entre políticos locais e professores também se faziam sentir. Desde o pagamento do aluguel das casas onde os docentes lecionavam, construções de escolas, até nomeação ou demissão de professores poderiam ocorrer devido à influência do chefe local (OLIVEIRA, 2014, p. 69).

No final do período imperial e início da República, as dificuldades para se exercer a profissão docente não se limitavam apenas às precariedades das condições materiais de trabalho nas escolas públicas do Estado. As tensões vivenciadas no cotidiano das relações escolares entre professores, pais de alunos, políticos locais e gestores do ensino também ocorriam com certa frequência e quase sempre geravam consequências para o exercício do trabalho, como as recusas, absenteísmos, perseguições políticas e reclamações (OLIVEIRA, 2011, posição 1252-1256).

Podemos relacionar a precária situação de contratação dos professores públicos primários a uma das primeiras manifestações do Poder Executivo relacionada aos docentes, qual seja, a solicitação do fim da classe dos professores provisórios. No ano de 1895, indicou-se na mensagem do presidente do Estado Crispim Jacques Bias Fortes que um “Grande número de cadeiras se acham preenchidas por professores provisórios, que nem sempre têm as habilitações precisas para o magistério” (FORTES, 1895). Porém, a contratação de professores provisórios manteve-se constante até sua supressão na reforma do ensino de 1899, promulgada pela Lei nº 281. A extinção dos professores provisórios era demanda recorrente nos relatórios da Secretaria do Interior e nas mensagens dos presidentes do Estado. Francisco Silviano de Almeida Brandão anunciou no ano de 1900 o fim da classe dos professores provisórios. O presidente do Estado informou que a motivação para o fim dessa classe seria a “incompetência para o magistério, [que] tanto concorreu para a decadência do ensino

⁴⁹Em sua pesquisa, Oliveira (2011) identificou que, no período imperial, para se candidatar ao cargo de professor público primário, era necessária a comprovação de idade mínima, boa moralidade e capacidade profissional. Na República, o Decreto nº 516 de 12 de junho de 1891 instituiu, por meio do seu artigo nº 47, que o candidato também deveria provar estar isento de crimes, além de possuir “Boa compleição e isenção de moléstias incompatíveis com o exercício do magistério” (MINAS GERAIS, 1891, p. 277).

primário” (BRANDÃO, 1900). Essa reforma permite inferir que existia certa influência do Poder Executivo sobre o Poder Legislativo e que as propostas feitas pelo presidente do Estado poderiam ser acatadas. Entre todos os elementos citados, encontra-se um discurso sobre alterações diversas que deveriam ser realizadas, entre elas uma série referente aos professores, como podemos verificar a seguir. Todos os elementos citados foram considerados como pontos que incidiam na baixa frequência escolar, o que foi exposto de maneira explícita em 1899, por Chrispim Jacques Bias Fortes.

Verifica-se que [...] os professores, sem tempo suficiente e mesmo muitos sem o conveniente preparo para leccionarem todas as matérias exigidas pelo regulamento respectivo, e além disso notando que suas escolas não são inspecionadas e às vezes nem mesmo são visitadas pelas autoridades literárias, e que indivíduos, sem exibirem provas de habilitações, gozam entretanto de favores e regalias idênticos aos seus, ficam sem estímulos, revelam pouca dedicação e pouco amor a sua profissão, em geral mal cumprem os seus deveres, e não poucos dividem ainda o seu tempo e atividade com misteres alheios ao magistério e até incompatíveis com as funções pedagógicas, com manifesto detrimento do ensino. *Uma das tristes consequências que decorrem desse estado de cousas, é a falta de frequência que se nota nas escolas.* Da liquidação de mapas existentes na Secretaria do Interior, apresentados pelos próprios professores e competentemente visados pelos inspetores escolares, verificou-se que em 338 escolas primárias não havia frequência legal; por ali pode-se calcular o número que deve existir de outras nas mesmas condições. *Esta falta de frequência nas escolas, si por um lado não pode deixar, no grande número de casos, de ser atribuída a falta de habilitações e de cumprimento de deveres por parte dos respectivos professores [...]* (FORTES, 1899, grifos nossos).

Após a reforma de 1899, mesmo com o fim dos chamados professores provisórios, os protestos relacionados aos professores não cessaram, como podemos verificar na fonte de 1903, sob o governo de Francisco Antônio Salles:

A decadência do ensino público é visível. [...] A maior parte dos professores falta o preparo necessário, a educação pedagógica, o estímulo, e, enfim, a inspeção do ensino.

A falta de frequência de alunos que se nota nas escolas é a consequência desse estado a que o ensino se acha reduzido.

[...]. Este problema precisa de ser encarado pelas duas faces - formação do professorado e fundação da escola, cada qual subordinada a um plano traçado sistematicamente, para ser executado de modo gradativo de maneira a poder-se ter a segurança de que, dentro de certo período de tempo, estará operada a transformação do ensino. É impossível a sua reforma radical bruscamente feita; mas também nada justifica a conservação indefinida do estado de desorganização a que atingiu esse serviço.

Feita a reforma nos moldes de instituições congêneres, já aplicados com grande êxito em outros Estados, aproveitando-se os ensinamentos que os processos experimentados por outros nos ministram, teremos alicerçado a transformação futura do ensino (SALLES, 1903).

As críticas apontadas em relação aos professores continuaram, mesmo com a reforma do ensino de 1899 e mesmo com a supressão da classe dos professores provisórios. Alguns anos depois, nos debates que antecederam a reforma de 1906, João Pinheiro da Silva defendeu que

São elementos essenciais de uma boa reforma do ensino a constituição de um bom professorado, a fiscalização real da escola, o fornecimento de prédios que reúnam as necessárias condições de higiene, o mobiliário escolar conveniente, e a obrigatoriedade do ensino. A imovibilidade do professor deve sofrer limitações no interesse e em benefício do ensino, assim como sua vitaliciedade, que, sendo uma excelente garantia para o bom professor, não deve ser tão absoluta que chegue ao extremo de condenar os alunos ao contato diário com um professor afetado de moléstia contagiosa ou de mal incurável, ou de abalada reputação moral. [...]. Não dissimulo o receio do mau resultado que, para o ensino, advirá do pouco preparo de professores saídos de algumas escolas normais equiparadas às do Estado, e que, parece, se esforçam mais em diplomar o normalista do que em preparar o professor (SILVA, 1904, grifos nossos).

Vemos algumas questões importantes por meio desse relato. Uma delas refere-se à questão da mobilidade dos professores e o seu impacto nas escolas. Outro tema presente toca a questão da vitaliciedade do cargo. É importante levar em conta que o presidente do Estado questionou esses elementos no contexto em que a reforma do ensino de 1906 já estava em discussão no Congresso mineiro, argumentando que seria um problema manter professores doentes ou com a reputação abalada nos estabelecimentos de ensino republicanos. Identificamos, ainda, a preocupação com a formação de professores nas escolas normais equiparadas que, de acordo com o presidente, poderiam estar mais preocupadas em “diplomar do que preparar”. Além disso, no ano de 1905 a formação dos professores é novamente citada. O presidente do Estado defendeu que

A reorganização do ensino normal em novos moldes é um dos assuntos que mais merecem a atenção do legislador mineiro, pois dele depende a formação do professor e a solução futura do problema do ensino primário.

Inúteis serão todos os esforços dos poderes públicos com relação a esse ramo da administração, se não começar pelo preparo do professorado, e neste particular a ação do Estado dever ser direta e exclusiva (SALLES, 1905).

O debate sobre o preparo dos docentes do ensino público primário foi recorrente no período pesquisado. Contudo, podemos observar que, entre a primeira e a segunda reformas do ensino em Minas Gerais, o número de professores normalistas e não normalistas variou consideravelmente, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 36 - Formação docente (1894–1899)

Escolas	Urbanas		Distritais		Rurais	
Ano	Providas por Normalistas	Providas por não normalistas	Providas por Normalistas	Providas por não normalistas	Providas por Normalistas	Providas por não normalistas
1894	275	130	120	628	54	259
1895	273	150	133	732	56	309
1896	302	112	155	552	59	243
1897	317	96	171	520	51	221
1898	334	97	184	511	55	230
1899	324	85	182	462	42	176

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior. Elaborado pela autora.

Como aparente no quadro, entre os anos de 1895 e 1899, a proporção de normalistas nas escolas urbanas foi sempre maior do que a de não normalistas. Diferentemente, nas escolas distritais e rurais, a proporção de não normalistas sempre foi maior do que a de normalistas. O quadro traz à luz a grande disparidade territorial na oferta de professores habilitados e não habilitados. Nos distritos e nas escolas rurais, o número de professores não habilitados era muito mais expressivo do que o número de professores habilitados, o que demonstra a necessidade de incentivo à formação dos professores naquele contexto.

Comparando os dados dos extremos no quadro temos, para o ano de 1894, o total de 449 docentes normalistas e 1017 docentes não normalistas atuando no ensino público primário mineiro. Diferentemente, no ano de 1899, havia 548 docentes normalistas e 723 não normalistas. Apesar da queda no número total de docentes do estado, podemos verificar uma diminuição da relação relativa entre professores normalistas e não normalistas. Em 1894 o número de normalistas chega a 30% do total de docentes o que se altera para aproximadamente 43% no ano de 1899, indicando um aumento número de professores diplomados no ensino público no decorrer dos primeiros anos do governo republicano.

Quadro 37- Formação docente (1900 – 1911)

	Urbanas		Distritais		Rurais	
ANO/ITEM	Providas por Normalistas	Providas por não normalistas	Providas por Normalistas	Providas por não normalistas	Providas por Normalistas	Providas por não normalistas
1900	243	142	113	636	47	263
1901	356	92	270	504	Não existem	Não existem
1902	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não existem	Não existem
1903	391	97	312	520	Não existem	Não existem
1904	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não existem	Não existem

1905	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não existem	Não existem
1906	416	88	420	487	Não existem	Não existem
1908	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não existem	Não existem
1907	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta	Não existem	Não existem
1909	343	83	415	435	Não existem	Não existem
1909/2	316	86	434	450	Não existem	Não existem
1910	729	511	Não consta	Não consta	Não existem	Não existem
1911	743	620	Não consta	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: relatórios da Secretaria do Interior. Elaborado pela autora.

Essas solicitações eram feitas de forma concomitante ao discurso apresentado no Capítulo 1 de que os professores primários, despreparados para atuar no ensino, seriam, entre outros determinantes, causadores da baixa frequência escolar. Passou-se, portanto, a questionar a aptidão ou a competência daqueles que eram os responsáveis pela formação da população, até então.

Tão logo a primeira reforma do ensino organizada pela Lei nº 41 foi posta em execução, foram feitas reflexões sobre o extenso programa do ensino, como demonstrado a seguir:

A lei n. 41 desenvolveu amplamente o programa de ensino nas escolas primárias, de modo seguramente superior as habilitações da maior parte dos professores atuais. Dali, nos primeiros anos de execução da lei, não só resultar embaraços, como nem se poderão colher resultados práticos (ALVIM, 1891).

Os professores não tinham ainda, portanto, na concepção dos gestores, a formação esperada para executar as aulas de acordo com o programa do ensino primário. No ano de 1897, Chrispim Jacques Bias Fortes sugeriu a revogação do programa de ensino estabelecido pela Lei nº 41. Segundo o presidente do Estado,

[...] impõe-se, igualmente, a revogação do excessivo programa estabelecido na citada lei nº 41 e no decreto nº 814, de 15 de março de 1895, tanto para o curso do ensino primário como para o concurso de provimento das cadeiras de instrução primária, a fim de que, tornada mais acessível a obtenção desses lugares, desapareça a anomalia dos professores provisórios, de todo o ponto não convenientes aos interesses da instrução e que devem desaparecer (FORTES, 1897, grifos nossos).

Vemos, portanto, que o presidente do Estado considerava que, caso se alterasse o programa do ensino, provavelmente o número de professores nomeados por meio de concurso seria mais expressivo, o que diminuiria a necessidade de nomeação de professores provisórios. Não podemos dizer que a mudança do programa era uma sugestão que persistiu em todo o decorrer do período pesquisado. Alguns anos antes, em 1893, Affonso Augusto de Moreira Penna sugeriu que a alteração do programa era ainda precoce, justamente devido à

formação deficitária do professorado, o qual, segundo o presidente do Estado, não estava “em sua grande maioria, preparado para execução do programa extenso da lei citada, só depois de alguns anos se poderão tirar ilações da conveniência ou desnecessidade de modificar-se o sistema, adotado” (PENNA, 1893). Contudo, vemos uma continuidade no discurso de que os professores não estavam preparados para executar o programa do ensino primário.

A seguir verificamos que Chrispim Jacques Bias Fortes interpretava que o provimento das cadeiras com professores provisórios seria uma consequência do programa de ensino alargado. Ainda em 1895, o presidente do Estado já indicava a dificuldade de prover as cadeiras com professores habilitados. Segundo o presidente do Estado,

Grande número de cadeiras se acham preenchidas por professores provisórios, que nem sempre têm as habilitações precisas para o magistério. *Talvez pela amplitude do programa de ensino criado pela lei n. 41 para as escolas primárias, vão estas muitas vezes a concurso, não aparecem concorrentes que se opunham ao seu provimento*, sendo necessário que o governo use constantemente da faculdade que tem de nomear professores provisórios para não deixar essas cadeiras indefinidamente vagas. O programa desenvolvido pela lei n. 41 é seguramente superior às habilitações de quase todos os professores atuais. *Durante alguns anos ainda, até que os professores ponham-se ao nível desses programas, pouco resultado prático tirar-se-á do sistema adoptado* (FORTES, 1895, grifos nossos).

O presidente do Estado indicava a dificuldade do provimento de cadeiras com docentes preparados, inclusive devido à ausência de concorrentes ao concurso, ao mesmo tempo em que sugeria um facilitamento do acesso às cadeiras o que, de acordo com o governante, poderia diminuir a nomeação de professores provisórios. No ano seguinte, a mesma sugestão foi feita ao Congresso com o acréscimo de outra:

Acham-se providas quase todas as cadeiras de instrução primária. Grande número delas são regidas por professores provisórios, nomeados em falta de normalistas ou de professores habilitados em concurso. Seria talvez conveniente que o Congresso diminuísse a exigência do programa de instrução primária contido na lei n. 41, por demais desenvolvido, e tornasse dependentes de alguma prova de habilitação as nomeações de professores provisórios (FORTES, 1896).

Aqui vemos uma tentativa de garantir uma possível qualificação aos professores provisórios para que passassem por algum processo de seleção ao serem nomeados, o que indica a tentativa de melhorar a qualidade dos docentes do ensino primário.

No decorrer dos anos, percebemos alterações nas formas de intervenção solicitadas pelo Poder Executivo, como podemos verificar a seguir:

ENSINO NORMAL – É intuitivo que todo o problema da instrução primaria depende da boa organização do ensino normal para a conveniente formação do professorado.

O governo do Dr. João Pinheiro assim entendendo, enfrentou a solução deste problema, criando a Escola Normal desta Capital e estabelecendo severa fiscalização junto às escolas particulares equiparadas.

Preciso e que se desenvolva o programa oficial das escolas normais, de modo a compreender todas as disciplinas exigidas no curso das escolas primárias, acentuadamente a instrução rudimentar e pratica de agricultura, nestas ministrada (GOMES, 1909).

Aqui, a intervenção se altera e não se pede que o programa mude, mas que a formação dos professores esteja de acordo com o programa. Vemos, portanto, que, após a execução de Lei 41, as sugestões do governo iniciaram-se com a proposta de diminuição do programa de ensino relacionada à formação dos professores que não abrangeria os conhecimentos propostos na reforma. Posteriormente a isso, o debate da formação se relacionou ao provimento de cadeiras por professores provisórios, também considerados inaptos para o exercício da docência. Isso culminou com o debate sobre o patronato, que, de acordo com os presidentes do Estado, auxiliava na nomeação de professores pouco preparados para o ensino.

Segundo Passos (2019)

no século XX, diversas mudanças foram se operando no cenário brasileiro. Novos horizontes assinalaram/assinalam a história da escola e da profissão docente. As reformas de ensino, o processo de institucionalização educacional e a formação dos professores estavam/estão articulados com a história da educação brasileira. Vários estudos contribuem para a compreensão do processo que se desencadeou para sua organização, como também para o movimento dos professores (PASSOS, 2019, p. 302).

O autor corrobora a ideia da existência de alterações processuais na organização dos professores, assim como nos discursos sobre eles⁵⁰. No contexto, portanto, vemos uma série de demandas realizadas pelos administradores em relação aos professores, com o objetivo de interferir na qualidade do ensino e, por conseguinte, na frequência escolar.

Nos primeiros anos do período republicano em Minas gerais, identificamos uma série de pedidos de auxílio financeiro aos professores. Esses pedidos ocorriam, muitas vezes, relacionados ao fato de que os professores tinham que arcar com as contas de aluguel das casas. Segundo Oliveira (2011), foi possível encontrar uma série de relatos de professores solicitando auxílio financeiro ao secretário do Interior para garantir espaços mais adequados ou menos precários para os estudantes. No ano de 1894, Affonso Augusto Moreira Penna sugeriu que

⁵⁰ Nesse artigo, o autor inquire, entre outras coisas, sobre em que medida e sobre quais aspectos os atores políticos impactaram a organização da carreira docente e como o professorado mobilizou dispositivos legais que amparam o seu exercício profissional. Para saber mais, consultar: Passos (2019).

À vista da grande carestia da vida e enquanto não se dá completa execução á lei n. 41, na parte que autorizou a construção de casas para escolas, o que depende do concurso das municipalidades, parece ser de justiça votar-se algum auxílio para os professores alugarem essas casas. É o meio mais pronto de fazer-se algum melhoramento no que toca à instalação material dos alunos (PENNA, 1894).

A mesma questão foi colocada novamente no ano de 1897, agora, por Chrispim Jacques Bias Fortes:

De outra parte, deparas sê-me como imperiosos reclamos de utilidade do ensino primário, a melhoria dos vencimentos dos professores, bem como a dotação de moveis para as escolas e a sua instalação em prédios adequados e próprios do Estado, removida, destarte, a má acomodação delas em casas particulares; além da aquisição de completo material de escolas, constante de livros e mais objetos de ensino, cuja distribuição há sido nimamente restrita, convindo inserir-se, no futuro orçamento, uma verba especial para esse mister, atenta a escassez da quota atual (FORTES, 1897).

Oliveira (2014) considera que as alterações ocorridas nas legislações referentes aos professores representam o movimento de mudanças nas relações entre professores e gestores do ensino. Essas mudanças teriam sido impulsionadas tanto pela legislação quanto pelo processo de atuação dos docentes que também foram ativos no processo de normatização da escola pública primária. A autora apresenta, em sua dissertação, uma série de relatórios de inspetores nos quais a postura dos docentes foi relacionada à baixa frequência escolar. Em alguns casos, os professores eram acusados de ser pouco zelosos na atuação docente, em outros, por questões políticas, a população e o inspetor perseguiram esses professores. A autora nos explica que não há detalhes dos processos disciplinares movidos contra professores, no entanto, argumenta que a absolvição de diversos professores indica que as denúncias feitas a eles não eram justificadas.

A reforma de 1906 determinou uma série de mudanças nas funções dos professores. De acordo com Oliveira (2011), apesar do aumento da expectativa sobre esses agentes, eles continuavam a trabalhar em condições muito precárias, o que teria contribuído, inclusive, para o processo de associativismo desses sujeitos históricos. Nesse ano, a fala do presidente do Estado apresenta novo tom em relação aos professores. Francisco Antônio Salles defendeu que

Na nossa legislação encontram-se preceitos dignos de serem aplicados com proveito, dependendo de sistematização e execução. A solução do problema está em fornecer elementos de estímulo ao professor que se distinguir no exercício do magistério; aumentar seus vencimentos, que são realmente pouco remuneradores de sua atividade; fiscalizar convenientemente o ensino e fornecer prédios regulares ás escolas com o necessário mobiliário (SALLES, 1906).

Esse discurso pode apontar que o chefe do Poder Executivo estadual representou uma nova postura, na qual defendia que a melhoria do ensino era intrínseca à melhoria da carreira.

Entre 1906 e 1909, identificamos algumas falas nas quais os professores foram tratados de maneira mais elogiosa pelos presidentes do Estado em exercício. Francisco Salles disse, em 1906:

Em 1897, com a existência de 2.120 cadeiras, havia matriculados? 57.410 alunos e frequência de 34.718, e em 1905 a matrícula foi de 54.825 e a frequência de 36.072 alunos, em 1.411 cadeiras. Naquele ano, foi de 499 o número de alunos aprovados nos exames finais e em 1905 elevou-se a 1.835 esse número, tendo-se verificado muito maior aproveitamento por parte dos alunos; *acrescendo que esse resultado, que revela maior esforço, mais dedicação da parte dos professores*, foi obtido com grande economia, pois a consignação orçamentária para 1905 foi de 1.800:000\$000, quando em 1903 foi de 1.900:000\$000 e 1904 foi de 1.935:000\$000. Há atualmente apenas 62 cadeiras vagas (SALLES, 1906, grifos nossos).

Mais cauteloso, no ano anterior, João Pinheiro da Silva defendeu que era “cedo ainda para nos julgarmos senhores de uma vitória definitiva: a reforma tem que lutar com os hábitos maus e inveterados, com um professorado que não estava suficientemente preparado para a prática dos novos métodos” (SILVA, 1907). Posteriormente, Wenceslau Braz Pereira Gomes afirmou:

A criação dos Grupos Escolares nos centros mais populosos, realizando, pela divisão do trabalho o melhor aproveitamento do esforço dos professores; a sistematização inteligente do programa de ensino; a organização, do horário com o tempo rigorosamente delimitado a cada disciplina os cuidados relativos a higiene das escolas e a efetiva frequência; a fiscalização técnica e os estímulos aos bons professores, tais são as medidas postas em prática pela reforma de que se trata. O interesse com que o povo vai acompanhando o desenvolvimento da sua instrução, o aumento extraordinário das matrículas e da frequência, a brilhante exposição escolar, levada a efeito pelo ilustre Vice-Presidente Bueno Brandão, confirmam, de modo peremptório, a eficácia das medidas acima mencionadas. (GOMES, 1909).

Esses discursos indicam certo grau de satisfação do Poder Executivo em relação à postura dos docentes nesse ano, assim como diversos outros aspectos da instrução pública. A questão relativa aos professores não foi a única que dizia respeito à intervenção do Poder Executivo. Entendemos que as discussões sobre a obrigatoriedade escolar e a tutela do Estado presentes em alguns discursos também indicam a intenção de alteração das condições da instrução pública, com foco na presença dos alunos nas escolas. Segundo o secretário do Interior Estevão Leite de Magalhães Pinto,

Um dos pontos que as tem recebido mais instantes é o referente à não obrigatoriedade do ensino. Ponderam professores, diretores de grupos e inspetores técnicos que nossa população ainda não está preparada para o regime da liberdade e que pais menos orientados ou mais gananciosos deixam de mandar os filhos à

escola, ou para lhe aproveitarem o trabalho ou por mero descuido e falta de zelo. Pedem, em consequência, medidas coercitivas no sentido de se conseguir à força o que espontaneamente não se pode obter. Penso, com o Dr. Carvalho Britto, autor da reforma, que improcede a reclamação, que a reforma da instrução há de se impor por si mesma e que, quando assim não fosse, enquanto o Estado não estiver aparelhado para distribuir o ensino a todas as localidades que precisam de escolas, não pode constringer nenhum indivíduo a frequentar as existentes (PINTO, 1909).

Vê-se que diversos agentes escolares consideravam que, sem a obrigação de levar os filhos para as escolas, as famílias não se interessariam em promover a educação escolar de seus filhos. Porém, um elemento digno de atenção é o fato de o secretário defender justamente que o Estado não teria o direito de coagir as famílias a enviar as crianças para as escolas, considerando que ainda não havia escolas ofertadas em todas as localidades do estado de Minas Gerais. Consideramos que o secretário indica uma preocupação baseada em um pressuposto: se o Estado obriga as crianças a frequentarem as escolas, não teria o Estado que promover a oferta irrestrita de escolas em todas as localidades? Conhecendo a realidade da oferta escolar em Minas Gerais, Estevão Leite de Magalhães Pinto apresentou uma reflexão que nos ajuda a conhecer as escolhas feitas pelo Poder Executivo no processo de intervenção nos elementos que consideravam impactar negativamente a frequência escolar. No ano de 1911, semelhante debate foi realizado por Delfim Moreira da Costa Ribeiro. Segundo o secretário do Interior,

Por compreender que da consorciação atual de três elementos depende a progressão crescente do ensino primário em Minas, a reforma decretou: a- a intervenção decisiva do Estado, criando e organizando o ensino oficial; [...] Uma legislação sobre a instrução primária, que não estabelece nesse caso o ensino obrigatório, só seria aceitável num país já completamente educado e onde os pais de família, conhecendo o que vale o saber dispensassem, por supérflua, a imposição do ensino. Seria realmente uma afronta essa obrigação nos países em que a família tivesse em grande apreço o ensino. A obrigatoriedade do ensino deve estar na razão direta da ignorância de um povo (RIBEIRO, 1911).

É salutar chamar a atenção para o fato de que a defesa da obrigatoriedade do ensino não era unânime e, em alguns casos, podemos identificar inclusive divergências de opinião entre um secretário e outro, como é o caso de Estevão Leite de Magalhães Pinto e de Delfim Moreira da Costa Ribeiro, anteriormente citados. Pinto defendeu que o Estado se estruturasse, o que, para ele, promoveria o processo de adesão à educação escolar pela sociedade. De forma diferente, Ribeiro empunha a bandeira da “interferência decisiva do Estado”. Nesse último caso, podemos verificar, analisando as falas do secretário, a presença do discurso sobre interferência do Estado em relação à educação das famílias:

Quando o pai de família não pode, não quer ou não sabe ser verdadeiro pai, deve intervir a sociedade, *fundada em título legítimo de sua própria conservação*, para assumir o encargo de instruir e educar a infância. A constituição mineira assim o compreendeu e estabeleceu (artigo 117) a obrigatoriedade do aprendizado primário em condições convenientes. (RIBEIRO, 1911, grifos nossos).

Na fala do secretário, reconhecemos o discurso de “insuficiência do povo” apresentado por Rocha (2004). Segundo o pesquisador, os primeiros anos da República no Brasil poderiam ser caracterizados como um momento em que se construiu um discurso por meio do qual se difundiu a ideia de que a população estava despreparada para o exercício da cidadania, o que conferiria certo caráter de fragilidade aos processos decisórios no país. A tese de insuficiência do povo só seria possível, portanto, em um contexto em que se esperava que o povo realizasse a escolha de sua representação política. Segundo Rocha,

A efetivação de políticas públicas de expansão da escolaridade, de forma que torne a educação um direito dos povos e um recurso de inclusão dos cidadãos nacionais num certo padrão de cidadania vigente, parece ter uma relação estreita com as políticas de representação (ROCHA, 2004, p. 59).

Podemos inferir que o argumento do secretário Delfim Moreira da Costa Ribeiro se insere no grupo de educadores que consideravam que a formação escolar seria imprescindível para o processo de construção daquela nova sociedade.

A intervenção por meio da lei não foi a única estratégia utilizada pelo Poder Executivo no incentivo à frequência escolar. No ano de 1915, Américo Ferreira Lopes, secretário do Interior, informou ao presidente do Estado que, ao organizar o recenseamento que estava previsto no decreto que regulou o ensino após a reforma de 1911, comissionou inspetores regionais para auxiliar os inspetores municipais, especialmente nos municípios em que não havia ocorrido o recolhimento dos dados sobre a instrução (LOPES, 1915). Segundo o secretário,

As visitas domiciliares feitas pelo professor assumem uma importância particular, considerando que nesta mesma época se procede à matrícula nas escolas estaduais e que o conhecimento que o professor adquire das circunstâncias da vida de cada aluno, o habilita a remover, com facilidade, os embaraços por ventura opostos à frequência da criança aos trabalhos letivos. Ganha sobre modo a escola com esse primeiro movimento de sacrifício feito pelo mestre: verificam-se desde logo os resultados no aumento de inscrições e na consoladora disposição com que, daí a pouco, a população assiste à abertura da escola local (LOPES, 1915).

O secretário do Interior informou que havia associado o recenseamento a um processo de integração entre os diretores, os professores e as famílias para que os agentes escolares conhecessem a situação familiar dos alunos, com atenção àqueles que precisassem de

assistência da caixa escolar. Isso foi feito para promover a sua assiduidade à escola⁵¹, o que indica mais uma atitude estratégica para o aumento da frequência escolar, como será melhor discutido no Capítulo 4. Com relação ao período, percebemos, no decorrer da análise, que os discursos indicativos de intervenções na dimensão pedagógica do ensino obtiveram maior recorrência no primeiro momento, entre os anos de 1892 e 1898. De outra forma, os discursos indicativos de melhorias no que se refere ao professorado passaram a ser realizados no período que chamamos de terceiro momento.

3.4 A frequência escolar e a dimensão administrativa: a inspeção, a estatística e o recenseamento escolares

No âmbito do discurso dos gestores da educação pública primária, a inspeção escolar era considerada um dos elementos primordiais para que os preceitos legais fossem garantidos, principalmente aquele referente à obrigatoriedade escolar. Identificamos que, no primeiro e no segundo momento, a solicitação de contratação de mais funcionários para a área da inspeção era recorrente. O secretário do Interior Henrique Augusto de Oliveira Diniz chegou a sugerir que o progresso da instrução pública não dependia apenas “das habilitações do professorado e do aperfeiçoamento material do ensino mas, especialmente, de um rigorosa inspeção que, em tais condições, se torna impossível. Entendo por isso que deve ser alterada a lei n. 41” [...] (DINIZ, 1895). O mesmo pedido foi retomado, alguns anos depois, pelo secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro que considerava que, para ser realizado o “levantamento da estatística minuciosa das matrículas e frequência de alunos nas escolas públicas e particulares, torna-se preciso dotar a respectiva seção da Secretaria do Interior de mais alguns empregados” (RIBEIRO, 1903).

A inspeção pública foi considerada importante no arranjo da escolarização, e as informações obtidas por meio dos relatórios de inspetores contribuíram para que os agentes do Poder Executivo sugerissem medidas a serem tomadas na reforma de 1899. Segundo o presidente do Estado, foi instituída, naquele ano, a inspeção extraordinária. A partir dos dados arrolados pelos inspetores, o Poder Executivo fez as seguintes sugestões de alterações na legislação educacional:

⁵¹ Informações do relatório do secretário do Interior Américo Ferreira Lopes. “Procurei, nas sedes dos municípios e nas localidades em que havia grupo, associar a esse serviço diretores e professores, que encontrariam, desta forma, ensejo para estabelecer relações com os pais e responsáveis pelos alunos, conhecendo de perto a situação de cada um destes, e, assim, habilitados a lhes prestar, se preciso, por meio da caixa escolar, a assistência bastante para garantir a sua assiduidade à escola” (LOPES, 1915).

– simplificação e uniformização do ensino primário, tornando-o prático e exequível; supressão das cadeiras rurais; extinção da classe dos professores provisórios; delimitação orçamentaria do número de cadeiras, que devem ser providas e custeadas; proibição taxativa aos professores de ocuparem a sua atividade com misteres estranhos à sua profissão e incompatíveis com as funções pedagógicas (BRANDÃO, 1899).

Como tratado no Capítulo 2, podemos constatar que algumas dessas sugestões foram acatadas, como a supressão das cadeiras rurais, a extinção da classe dos professores provisórios e a diminuição orçamentária do número de cadeiras de instrução primária. Segundo Isobe (2013), a inspeção, privilegiadamente após a reforma de 1906, teria como uma de suas funções um papel singular na consolidação de uma determinada forma escolar no âmbito da reforma de 1906. Veloso (2012), no entanto, nos ajuda a compreender que a análise das operações de inspeção escolar “revela que, no cumprimento da legislação e das atribuições do seu cargo, os inspetores escolares produziram e tentaram impor práticas e representações, sendo este um processo que gerou resistência por parte dos sujeitos submetidos à fiscalização” (VELOSO, 2012, p. 135), chamando atenção para os conflitos entre inspetores, professores e até mesmo familiares dos estudantes.

Francisco Silviano de Almeida Brandão também considerava que o aumento no número de inspetores causaria um impacto positivo na organização da escola pública em Minas Gerais. O secretário do Interior informou que teria sido

estabelecida a *inspeção escolar extraordinária*, remunerada, medida utilíssima, que, [...] produzirá o melhor resultado, tendo sido nomeados inspetores escolares extraordinários cidadãos de competência e que saberão desempenhar-se, com grande proveito para o ensino, dos deveres que lhes incumbem; *finalmente, tem o governo, conforme permite-lhe a pequena verba orçamentaria para esse fim destinada*, procurado dotar as escolas primárias com mobília e algum material escolar, fazendo ao mesmo tempo a conveniente distribuição de compêndios aos meninos indigentes (BRANDÃO, 1900, grifos nossos).

No ano de 1900, o secretário do Interior defendeu que, caso houvesse mais inspetores extraordinários, a fiscalização seria facilitada. No entanto, podemos verificar que a contratação de novos inspetores não ocorreu, pois, na mensagem do presidente do Estado de 1902, informou-se que “A supressão de fiscais extraordinários, imposta pela inadiável necessidade de economias, que tornassem possível manter-se o crédito do Estado, no país e no estrangeiro, é medida que, a meu ver, deve ser modificada, tanto quanto o permitirem os recursos do tesouro” (SALLES, 1902).

Alguns anos depois, consta no relatório de Manoel Thomaz de Carvalho Britto do ano de 1907 que “Nunca se elevou tanto em Minas Gerais o número de alunos matriculados. A

maior matrícula que temos conseguido é a de 1891, que foi de 73457 em 1294 escolas, coincidindo com a inspeção ambulante remunerada.” No mesmo ano, a mensagem do presidente do Estado defendeu que a reforma do ensino, promulgada no ano anterior, deveria

ser completa e total quanto aos métodos de ensino, à disciplina escolar e à *fiscalização severa do serviço*, estando o Governo cuidando da questão de casas escolares apropriadas e do respectivo mobiliário, dentro de restritos recursos orçamentários. [...] *A fiscalização técnica do ensino tem sido feita com toda regularidade* (SILVA, 1907).

A fala do presidente do Estado aponta uma ruptura nos discursos até então proferidos nos diagnósticos realizados em relação à situação da fiscalização no Estado de Minas, como explicaremos a seguir: em 1903, o presidente do Estado Francisco Antônio Salles defendeu elementos que deveriam compor a reforma ocorrida em 1906, entre os quais destacamos a sugestão de instituição da inspeção permanente concomitantemente à realização da inspeção periódica⁵². Na reforma de 1906, a inspeção escolar passou a ser dividida entre inspeção administrativa e inspeção técnica. Isobe (2013) nos informa que a inspeção administrativa mantinha os pressupostos da inspeção que já vinha ocorrendo desde o período imperial, inclusive a falta de remuneração a esses agentes escolares. Segundo a autora, os inspetores eram responsáveis pela fiscalização das escolas no que se referia a assuntos gerais relacionados privilegiadamente a assuntos burocráticos e administrativos. “O caráter predominantemente fiscalizador que marcava o serviço da inspeção desde o século 19, em Minas Gerais, se mantém no ramo da inspeção administrativa” (ISOBE, 2013, p. 13). De outra forma surge, com a mesma reforma, a chamada inspeção técnica. A mesma autora nos explica que essa inspeção tinha como objetivo principal incidir diretamente no “fazer” do professor. No ano de 1908, Manoel Thomaz de Carvalho Britto informou que

No início da execução da reforma era natural que na fiscalização predominasse a feição burocrática. Tratava-se de regularizar a escrituração das escolas, de modificar sua parte material, de verificar as condições de sua instalação, de providenciar sobre o mobiliário e utensílios, de apurar se os professores estavam a postos e se as crianças frequentavam as escolas (BRITTO, 1908).

Vemos que o secretário discorreu sobre o processo de alteração na forma como os inspetores atuavam e como passariam a atuar, paulatinamente, após a reforma do ensino datada de 1906.

⁵² “Essa reforma deve ser sistemática e definitiva, para ir tendo aplicação metódica e gradativa. Da medida dos recursos disponíveis, de modo a generalizar-se no fim de certo tempo. [...] Instituir a inspeção permanente, ao lado da periódica” (SALLES, 1903).

Mesmo relativizando a atuação dos inspetores, no mesmo relatório, no entanto, o secretário frisou o que já vinha sendo solicitado aos inspetores:

Aos senhores inspetores escolares tem-se, por várias vezes, pedido que nas escolas sob sua inspeção exerçam a máxima fiscalização para o bom andamento das mesmas, *não só quanto à frequência do de alunos, como também quanto ao fiel desempenho do atual programa de ensino* e ainda mais, *para que façam ver aos responsáveis pela educação das crianças, a necessidade de mandá-las às escolas* (BRITTO, 1908, grifos nossos).

Além disso, como argumenta Gonçalves (2007),

é importante ressaltarmos que, com a criação dos grupos escolares, o trabalho de fiscalização ficou mais facilitado pois, ao visitar um grupo, o inspetor teria a economia abreviada do tempo, uma vez que cada um deles teria, pelo menos, quatro escolas isoladas reunidas num mesmo lugar. Anteriormente, as escolas encontravam-se dispersas, isoladas, distantes umas das outras, o que aumentava o tempo de dedicação à inspeção (GONÇALVES, 2007, posição 169-172).

Em 1911, informou-se que “organizada a inspeção técnica do ensino, se bem que ainda algum tanto imperfeita e falha de aparelhos de funcionamento impecável, a utilidade da instituição corresponde em grande parte às previsões do legislador mineiro” (BRANDÃO, 1911). Essa afirmação nos permite inferir o processo no qual a inspeção foi se adequando ao que previa o governo no decorrer dos anos posteriores à reforma de 1906. No decorrer dos anos, outras medidas foram tomadas pelo governo com o objetivo de indicar o papel da fiscalização do ensino. No ano de 1913, indica-se que foram dirigidas circulares aos inspetores

Regionais recomendando-lhes que percorram continuamente as respectivas circunscrições, examinem meticulosamente as escolas, mormente as que foram visitadas em época remota, ministrem aos professores as instruções precisas, façam junto aos pais uma propaganda inteligente e tenaz que possa favorecer a frequência, mostrem o fim colimado pela humanitária instituição – a Caixa Escolar (RIBEIRO, 1911).

Com relação à produção de dados sobre a instrução pública, algo considerado extremamente importante para a construção do diagnóstico sobre as crianças em idade escolar frequentes ou não às escolas, identificamos que as primeiras solicitações referentes à construção das estatísticas no período republicano realizadas pelo Poder Executivo datam de 1894. A produção de dados, como o recenseamento escolar, se ligava ao intento de garantir a presença das crianças na escola, como apontado a seguir:

De acordo com as disposições dessa lei, foi ordenado o recenseamento escolar do Estado, afim de tornar-se efetiva a obrigatoriedade do ensino, medida de alto alcance, que, obrigando os pais e mais responsáveis por meninos em idade escolar a

fazerem com que estes frequentem as escolas públicas do Estado, muito contribuirá para a extinção do analfabetismo (BRANDÃO, 1900).

Contudo, segundo o presidente do Estado, “Para levantamento da estatística minuciosa das matrículas e frequência de alunos nas escolas públicas e particulares, torna-se preciso dotar a respectiva seção da Secretaria do Interior de mais alguns empregados” (PENNA, 1894).

Logo, temos, nesse contexto, um processo no qual a inspeção também vai se alterando no processo de organização do Estado republicano, passando a desfrutar de um papel de maior responsabilidade na oferta escolar e na manutenção da frequência. É importante considerar, ainda, que esse processo não foi linear, sendo rompido em alguns momentos, principalmente por causa da delicada situação financeira do estado de Minas.

3.5 Considerações parciais

Neste capítulo analisamos os prognósticos realizados pelos governantes no sentido de agir para que a frequência escolar aumentasse. Esses elementos foram organizados em três categorias: dimensão estrutural, dimensão pedagógica e dimensão administrativa da escola. A definição dessas categorias foi feita por meio dos diagnósticos apresentados no Capítulo 1 e das prescrições legislativas, analisadas no Capítulo 2, que se relacionaram com a frequência escolar. A partir dos diagnósticos do Poder Executivo e das prescrições do Poder Legislativo, procuramos encontrar as atuações do governo do estado no âmbito da administração para alterar a realidade da educação pública primária no que tange à frequência escolar.

Com relação à dimensão estrutural que trata dos prédios, mobiliário e material escolar, identificamos solicitações, intenções e ações propriamente ditas no decorrer das análises. Com relação aos imóveis do ensino, convém chamar a atenção para o papel que, por meio dos discursos do Poder Executivo, deveria ser realizado pelos governos locais nas Câmaras Municipais. Nesse sentido, regiões que já possuíam recursos foram beneficiadas no processo de escolha das localidades nas quais os prédios seriam construídos. Com relação ao mobiliário e ao material escolar, identificamos que por vezes verbas aprovadas eram canceladas, o que nos permite verificar uma não linearidade na oferta desses materiais, que alteravam-se de acordo com as contingências de cada período.

Frisamos que a questão docente também foi alvo de frequentes intervenções do governo de diferentes formas. Em alguns momentos, sugeriu-se a mudança do programa, considerado extenso para a formação dos professores do estado de Minas Gerais; em outros momentos, questionou-se o preparo dos docentes ou o vínculo com o qual eram ligados ao

Estado, sugerindo que isso poderia impactar na forma do trabalho, acarretando o desestímulo dos estudantes e familiares e, por conseguinte, diminuindo a frequência dos alunos. A obrigatoriedade escolar também foi alvo de debates no âmbito do Poder Executivo. Nesse sentido, a questão da tutela do Estado no processo de educação do povo pode ser considerado uma questão de fundo no debate sobre obrigar as famílias a enviar as crianças à escola. A discussão sobre a legitimidade de o Estado impor essa obrigação também nos permite inferir que a discussão estava em processo de construção no regime republicano.

As análises nos permitem reiterar que o processo de intervenção nos índices de frequência escolar foram processuais – o que indica a construção da noção de frequência no interior do projeto de construção da República em Minas –, assim como foram temporais, alterando-se de governo em governo e também de acordo com as condições financeiras do Estado.

Os entraves aos projetos ou às intenções do governo que ficaram por se realizar nos indicam, ainda, as resistências ocorridas no interior desse processo. Nesse sentido, o diálogo com a bibliografia especializada nos temas abordados foi imprescindível para a construção de um olhar que não se baseasse totalmente no discurso oficial do Estado, apesar de termos proposto, desde o início deste trabalho, analisar as ações administrativas e legislativas realizadas à frequência escolar. No decorrer das análises pudemos constatar que a elaboração dos relatórios e das mensagens passou por um processo no qual alguns elementos, como a frequência escolar, tornaram-se mais presentes, o que pode indicar que a importância atribuída a tais elementos alterou-se no decorrer dos anos.

Por fim, identificamos uma outra abordagem realizada com o intuito de interferir especificamente na frequência escolar, tendo como base a situação social dos estudantes. Falaremos no capítulo a seguir sobre a constituição da caixa escolar no período republicano em Minas Gerais.

CAPÍTULO 4

A CAIXA ESCOLAR: UM PONTO DE CHEGADA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO LUGAR DO ESTADO NA MANUTENÇÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR

4.1 Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir a relação entre o processo de organização da caixa escolar em Minas Gerais e a construção da concepção sobre a responsabilidade do Estado na manutenção da frequência das crianças em idade escolar. Os estudos sobre frequência escolar em Minas Gerais no final do século XIX e no início do século XX levaram-nos a construir a hipótese de que a organização da caixa escolar representa um ponto de inflexão na atuação do Estado no que se refere ao seu lugar nas políticas de incentivo da frequência escolar. Em Minas Gerais, a partir de 1907 e principalmente em 1911, o Estado republicano passou por um processo no qual se foi delineando, paulatinamente, a organização de uma associação que tinha como objetivo interferir em questões exteriores à escola, como a condição social da família e do aluno, para que a frequência escolar aumentasse.

A inauguração da caixa escolar republicana no estado de Minas Gerais deu-se em 3 de janeiro de 1907, quando o Decreto nº 1.969, com as regulações do regimento interno dos grupos escolares e das escolas isoladas do Estado de Minas Gerais, entrou em vigor. Podemos afirmar que esse regimento foi responsável por reinserir a caixa escolar no *corpus* legislativo referente à instrução pública mineira, uma vez que não encontramos referência às caixas escolares na Lei nº 439 de 1906, que reformou a instrução em Minas Gerais, ou no Decreto nº 1.960 de 1906. Assim, no que se refere ao âmbito prescritivo, iremos tratar da caixa escolar segundo o Decreto nº 1.969 de 1907 e o Decreto nº 3.191 de 1911.

No entanto, é importante advertir que a caixa escolar não é uma novidade republicana⁵³.

De acordo com Veiga (2017), a caixa escolar mineira foi criada no período imperial, no ano de 1879, por meio do Regulamento nº 84. A autora nos explica que a caixa escolar tinha como objetivo prescrito captar recursos e direcioná-los aos meninos pobres para que eles pudessem aprender. Além disso, o regulamento previa que os recursos da caixa também poderiam ser utilizados na compra de mobília para a escola, indicando um duplo sentido para a instituição:

⁵³ Outras formas de financiamento da educação podem ser encontradas na literatura. No período colonial foi instituído o subsídio literário, por exemplo. No período imperial, o deputado Tavares Bastos teria criado as taxas escolares como tentativa de vincular recursos específicos a fins educacionais. A ideia do deputado definia que tais recursos deveriam ser provenientes de tributos. Para saber mais, consultar: Melchior (1981).

amparar a educação de alunos pobres e subsidiar a manutenção material das escolas. Andrade e Carvalho (2009) nos informam que, nesse mesmo contexto, a caixa serviria como local para “o depósito de valores vindos das multas, donativos e as quotas dos orçamentos provincial e municipal para a aquisição de materiais e utensílios necessários ao ensino de meninos pobres” (2009, p. 121). Oliveira (2011), por sua vez, defende que a criação da caixa escolar no período imperial teria ocorrido por causa das dificuldades financeiras que o Estado vinha passando, o que ajuda a corroborar nossa interpretação sobre as funções da caixa escolar no período imperial.

Veiga (2017) nos informa, ainda, que uma série de elementos impactava a frequência escolar no século XIX. Entre eles podemos destacar: a situação financeira da “classe desvalida”, a falta de alimentação e vestimenta para os alunos e a necessidade do trabalho infantil na manutenção da economia doméstica. Assim, por meio da análise de relatórios dos presidentes de Província no período imperial, a autora defende que, naquele contexto, o principal fator que impedia a frequência escolar era a pobreza das famílias dos estudantes. Logo, faz sentido dizer que a medida que visava amparar a educação de meninos pobres no período imperial se relacionava tangencialmente com a frequência escolar desses alunos, porém, sem que o termo frequência estivesse explícito na legislação.

Como procuramos apresentar nos capítulos anteriores desta tese, as ações dos administradores do estado de Minas Gerais indicam que eles consideravam que, ao intervir, procurando melhorar as condições materiais, pedagógicas e administrativas da escola, e ao aumentar a fiscalização, bem como tornar efetiva a obrigatoriedade do ensino que – representada pela presença das crianças nas escolas, ou seja, pela frequência escolar – seria alcançada. Contudo, no decorrer dos anos, as intervenções realizadas pelos governantes não foram suficientes para aumentar esses números. Consta, na tabela a seguir, a relação entre matrícula e frequência nos primeiros anos republicanos, entre 1891 e 1905. Optamos por separar os dados relacionados à matrícula e à frequência em duas tabelas: a primeira corresponde às reformas do ensino referentes à Lei nº 41 de 1892 e à Lei nº 281 de 1899; a segunda refere-se às reformas de ensino da Lei nº 439 de 1906 e da Lei nº 533 de 1911. A separação foi feita porque se observa uma alteração drástica nos números de matrícula escolar após 1906. Nesse contexto, efetivou-se, ainda, o estabelecimento dos grupos escolares, com uma fiscalização do ensino mais intensa (GONÇALVES, 2007).

Tabela 1 - Relação entre matrícula e frequência (1891-1905)

Período	Total de matrícula	Total de frequência	Porcentagem de matrícula em relação à frequência (%)
1891	73.457	Não consta	Não se aplica
1893	53.882	27.389	50,80
1894	49.388	24.514	49,60
1895	Não consta	Não consta	Não se aplica
1896	Não consta	Não consta	Não se aplica
1897	Não consta	Não consta	Não se aplica
1898	56.410	34.718	61,50
1899	Não consta	Não consta	Não se aplica
1900	Não consta	Não consta	Não se aplica
1901/1	30.833	20.203	65,50
1901/2	20.183	17.029	84,30
1902/1	31.068	13.113	42,20
1902/2	32.121	Não consta	Não se aplica
1903/1	31.094	15.453	49,60
1903/2	32.121	19.690	61,20
1904/1	52.454	26.867	51,20
1904/2	52.021	33.661	64,70
1905	54.825	36.072	65,70

Fonte: relatórios da secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborada pela autora.

Podemos observar que, no decorrer dos anos, ocorreu um aumento progressivo dos números referentes à matrícula, mesmo que pouco substanciais e com algumas oscilações. No mesmo contexto, podemos dizer que a frequência escolar relativa não excedeu o número de 65,70%, o que indica um número elevado de alunos infrequentes, com exceção do segundo semestre de 1901, que representa um dado expressivamente desviante das tendências observadas na tabela. Considerando os dados entre 1891 e 1905, a frequência relativa variou entre 42,20% e 65,70%. Mesmo se considerarmos essa variação de 20% significativa, ela está dispersa ao longo do período, não apresentando crescimentos ou decréscimos substanciais.

Há que se considerar, diante de tal cenário, o baixo grau de confiabilidade dos dados referentes à estatística escolar nos primeiros anos dos governos republicanos. Podemos conferir essa situação a diversos fatores, entre eles, às estatísticas faltosas tanto de inspetores quanto de professores e diretores. O secretário do Interior em exercício no ano de 1896 aponta para esse fato ao sustentar em seu relatório que

São inelutáveis por ora as dificuldades que há para se pôr em dia todo o vasto expediente desta secção. Apesar de tudo, é muito para louvar-se o modo como têm

corrido os trabalhos que lhe estão afetos. Desses trabalhos só se acham propriamente em atraso o de liquidação de registro de mapas e atas de exames e estatística escola e o de distribuição de livros didáticos pelas escolas. Quanto ao levantamento da matrícula do ensino particular no Estado, vós bem sabeis quais os motivos por que este serviço nem sequer foi iniciado ainda. As presentes notas da 4ª Seção vão também acompanhadas de quadros demonstrativos das cadeiras de ensino primário em todas as cidades, distritos e povoados de Minas. Constituem um trabalho de interesse e bem feito, em que se coligem os primeiros dados para uma estatística mais desenvolvida da instrução pública neste Estado (DINIZ, 1896).

Vê-se que alguns números foram arrolados, porém, tratando-se dos “primeiros dados” surge a impossibilidade de sabermos se os dados correspondem à realidade. Gil (2007) nos auxilia a compreender as estatísticas como um recorte da realidade. Ela postula que “Mesmo que atendidas todas as condições necessárias para a adequada produção de informações numéricas e ainda que os trabalhos sejam feitos com o maior escrúpulo, suas possibilidades descritivas, explicativas e de previsão não deixam de sofrer restrições” (GIL, 2007, p. 299). Concordamos com a autora quando esta argumenta que as estatísticas nos dão a ver pequenos fragmentos do real e, mesmo com lacunas ou inconsistências, podemos identificar tendências nesses dados. Levamos em consideração, portanto, com a ajuda das reflexões proferidas pela autora, que

menos do que “revelar a realidade”, como numa fotografia numérica, as estatísticas constroem os “fatos” e criam os modos de ver. Os números conformam-se a escolhas que não são nem completamente conscientes nem totalmente arbitrárias, mas que definem o ângulo de visão, que é sempre necessariamente parcial. Essas escolhas, por sua vez, atrelam-se às circunstâncias e objetivos que motivaram a busca da informação quantitativa (GIL, 2007, p. 299).

No ano de 1903 a questão relacionada às estatísticas escolares foi colocada em discussão mais uma vez como podemos observar no relatório de Delfim Moreira da Costa Ribeiro:

A prova disso está em que muitos deles não remetem a esta Secretaria, em tempo, os mapas, boletins e atas de exames referentes ao movimento escolar dos respectivos municípios, retendo-os consigo por mais de um ano, com prejuízo da estatística escolar, não obstante os reiterados pedidos que se lhes fazem, sendo que alguns deixam mesmo de remeter tais documentos (RIBEIRO, 1903).

Dessa vez, criticou-se o envio dos dados para a Secretaria do Interior em tempo hábil para a produção dos relatórios. Ainda de acordo com GIL (2007),

“Os levantamentos estatísticos sofriam, durante todo o período analisado, em maior ou menor grau, com as dificuldades de obtenção dos dados primários. As omissões eram comuns, sobretudo nos primeiros anos de realização de trabalhos dessa natureza. O atraso na remessa dos números também era um problema constante (GIL, 2007, p. 304).

Ao analisar os processos históricos referentes à produção de estatísticas no Brasil republicano, com ênfase na história e nas ações da Diretoria Geral de Estatística, a autora discorre sobre a

ocorrência de falhas e inconsistências nas estatísticas do ensino. Há indícios de relatórios divergentes sobre o mesmo tema arrolado indicando que “o problema podia decorrer de ineficiência ou negligência das fontes informantes (que acabam fornecendo dados díspares para um e outro órgão), de erro ou da própria variação de critérios entre as repartições que publicavam estatísticas” (GIL, 2007, p. 308). Além disso, a autora frisa que o regime federativo instaurado com a organização da República no Brasil, bem como a autonomia conferida aos estados, gerou uma série de consequências tanto na produção dos dados estatísticos quanto na própria organização da instrução primária pública.

A realização das estatísticas, de modo geral, ficou a cargo dos estados, devendo cada qual produzi-las e enviá-las ao órgão central, que tinha a incumbência de proceder às totalizações nacionais. Como os estados tinham concentrado muitos encargos e dispunham de poucas condições e escassos recursos para cumpri-los, na maioria das vezes não conseguiam atender aos pedidos da Diretoria (GIL, 2007, p. 63-64).

A autora indica, portanto, mais uma demanda financeira direcionada aos entes federados e nos ajuda a compreender os discursos dos agentes do Poder Executivo que reiteradamente indicavam problemas nos processos de produção dos dados estatísticos que utilizamos para compreender os dados quantitativos sobre a frequência escolar. Desse modo, como apontado nos capítulos anteriores, vê-se que, apesar das diversas atuações do Poder Legislativo e Executivo com o objetivo de intervir na estruturação da escola, temos uma permanência dos baixos índices de frequência escolar, o que nos levou a refletir sobre a iniciativa de reorganização da caixa escolar no período republicano.

4.2 O percurso da caixa escolar no período republicano: o regimento de 1907 e a reforma de 1911

A reforma de 1906, que instituiu, entre uma série de outros elementos, os grupos escolares, foi instituída em um contexto no qual os índices de frequência escolar ainda eram muito baixos em relação à matrícula, como exposto na Tabela 1. Entendemos que a retomada da caixa escolar em 1907 e a sua reorganização em 1911 se relacionam com uma nova estratégia da Secretaria do Interior e do governo do estado que tinha como escopo o aumento dos números da frequência escolar. O estudo de Rocha (2017), por exemplo, aponta que houve uma alteração na importância dada à frequência na promoção dos estudantes após 1906. A autora sugere que nesse período o discurso sobre matrícula e frequência passou a ser mais veemente, tornando-se requisito parcial para a aprovação dos estudantes, pois, até então, a promoção dos alunos estava relacionada apenas às médias das notas. Assim, “Findo o ano

escolar, os professores deveriam organizar, para efeito da promoção ou dos exames, o rol dos alunos matriculados, especificando sua classe e suas médias anuais de frequência, procedimento e aproveitamento” (ROCHA, 2017, posição 2033-2035). A autora indica, nesse sentido, um elemento constitutivo do processo de construção do lugar da frequência na estruturação da instrução primária em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas.

No ano de 1907, o secretário do Interior Manoel Thomaz de Carvalho Britto, ao tratar de assuntos referentes à matrícula e à frequência escolar, no período em que esteve responsável pela Secretaria do Interior, sugeriu que

Não é possível confrontar a média da frequência atual com a de outras épocas de Minas, uma vez que apenas estão apurados os boletins correspondentes ao primeiro trimestre deste ano letivo, *mas tenho perfeita convicção de que a frequência sob o novo regime escolar não terá cotejo na nossa história*, porque a inspeção técnica do ensino vai realizando com êxito notável os intuitos da Administração (BRITTO, 1907, grifos nossos).

A bibliografia indica que, inicialmente, em 1907, a caixa escolar pode ser vista como um auxílio ao Estado na manutenção das escolas isoladas e dos grupos escolares, além de um amparo aos alunos considerados pobres. Souza (2006), por exemplo, nos explica que a reconstituição da caixa escolar no período republicano foi estimulada pela precariedade das escolas públicas e também pelas condições materiais de existência dos estudantes. Viega (2012) parece assentir com a autora, pois defende que a criação das caixas escolares se relacionou com a necessidade do Estado de economizar recursos, uma vez que já tinha suas finanças comprometidas com a constituição dos grupos escolares. Essa síntese pode nos ajudar a compreender a decisão pela retomada da caixa escolar, pois, uma vez que o Estado tinha que arcar com os custos dessa reforma, a caixa pode ser entendida como uma maneira de desonerar os cofres públicos, evitando o completo fracasso do intento educacional consolidado pela reforma de 1906. Essas características podem ser reconhecidas nas diretrizes relativas à caixa escolar constantes nos Artigos 58 e 61 do Regimento Interno dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Minas Gerais, como expresso no quadro a seguir:

Quadro 38- Caixa Escolar – 1907

Art. 58. A cargo do diretor e sob sua exclusiva responsabilidade poderá ser criada uma CAIXA ESCOLAR, para ocorrer as pequenas despesas do estabelecimento, de expediente e auxílios aos alunos pobres.
Parágrafo Único. A sua escrituração, simples e clara deve ser feita em livro especial com –débito e crédito-, extraindo-se em cada mês o saldo, que será comunicado ao governo com todos os esclarecimentos da receita e despesas mensais.
Art. 59. A receita do Caixa Escolar se constituirá, principalmente das seguintes verbas:

- a) gratificação que deixar de ser paga nos ordenados do pessoal docente e administrativo do Grupo, quando em licença, ou por faltas não abonadas.
 - b) Donativos em dinheiro por parte dos particulares.
 - c) Produto de exposições, quermesses e outras fontes de receita, promovidas pelo diretor, professores e alunos.
 - d) Todas as outras fontes que o governo autorizar ou o diretor conseguir.
- Art. 60. As despesas autorizadas a fazer pela Caixa Escolar, são:
- a) Fornecimento de material escolar a alunos pobres.
 - b) Idem de roupa e calçado aos mesmos.
 - c) Assistência médica aos alunos em caso de moléstia grave, quando os pais não tiverem recurso algum.
 - d) Aquisições para o Museu Escolar e Biblioteca.
 - e) Beneficiamento do material escolar, do jardim, prédio, etc.
- Art. 61. Nenhuma despesa superior a 100\$000 será feita pela Caixa Escolar, sem que se obtenha permissão previa do Secretário do Interior, a quem será ela solicitada.

Fonte: Decreto nº 1.969 de 1907 – Regimento interno dos grupos escolares e das escolas isoladas do estado de Minas Gerais. Elaborado pela autora.

Os excertos do regimento referentes à caixa escolar nos ajudam a conhecer a expectativa de seus organizadores. No Artigo 58 consta que os recursos da caixa escolar poderiam ser destinados ao auxílio dos alunos pobres e a algumas pequenas despesas dos estabelecimentos de ensino. O Artigo 60 apresenta, em cinco itens, as despesas autorizadas para uso dos recursos da caixa escolar. Entre essas despesas podemos perceber o privilegiamento do auxílio aos alunos pobres nos itens “a, b e c”. Os itens “d e e” tratam da manutenção da escola, com ênfase no Museu Escolar, na Biblioteca, no material escolar, no jardim e no prédio.

Considerando que os recursos poderiam ser provenientes de donativos, quermesses, gratificações dos professores e outros funcionários do grupo, como destacado no Artigo 59, podemos inferir que, com a caixa escolar organizada em 1907, permitiu-se que a escola produzisse um fundo com recursos financeiros. Porém, a ausência de vinculação de recursos do Estado às caixas escolares também ficou evidente.

Além desse trecho, outras partes do regimento mencionaram a caixa escolar, porém especificamente com relação a tarefas que eram designadas nominalmente como responsabilidades dos diretores dos grupos escolares, como detalharemos a seguir. Vale lembrar, como aponta Vago (2009), que a fiscalização da escola, após a reforma de 1906, também era uma das funções dos diretores escolares, o que pode ajudar a explicar que esses agentes escolares tivessem como uma de suas funções a gerência da caixa escolar a partir do regimento de 1907.

Segundo o item “k” do Artigo 6º referente ao pessoal, o diretor era responsável por “ter a seu cargo e sob sua responsabilidade a <<Caixa Escolar>>, e sua escrituração, promovendo o aumento da receita e fazendo a despesa com o máximo zelo e interesse pelos

alunos” (MINAS GERAIS, Art. 6º, 1907). No parágrafo único do Artigo nº 28, previa-se que, “no caso de serviços extraordinários, [o diretor] poderá contratar servente especial, que será pago pela Caixa Escolar” (MINAS GERAIS, Art. 28, 1907). Esse artigo é importante na comparação do uso dos recursos da caixa entre 1907 e 1911, uma vez que, após a Reforma de 1911, os recursos da caixa escolar apenas poderiam ser utilizados para premiar alunos assíduos e auxiliar alunos extremamente pobres. O Artigo 46, no 9º item, definiu que o diretor do grupo seria responsável por alguns livros de escrituração escolar, entre eles os livros da Caixa Escolar, que deveriam ser “abertos e encerrados pelo inspetor escolar” (MINAS GERAIS, Art. 46, item 9º, 1907).

No Artigo 55, a caixa escolar foi relacionada ao Museu escolar: segundo esse artigo, esperava-se que “a biblioteca da escola, para uso exclusivo dos professores e alunos, se comporá especialmente de obras, publicações e revistas de ensino e educação, as quais serão adquiridas por donativos e, quando possível, com o auxílio da Caixa Escolar.”

Sobre recursos da caixa escolar, previa-se, no Artigo 57, que

as exposições repetidas de produtos industriais e até mesmo agrícolas devem ser postas em prática nos Grupos Escolares, por iniciativa dos alunos e sob a direção dos professores. Parágrafo único. O produto em dinheiro dos artigos destas exposições, adquiridos por particulares ou pelo próprio governo, constituirá receita da CAIXA ESCOLAR e será arrecadado pelo diretor (MINAS GERAIS, 1907).

Nesse sentido, identificamos diferentes dimensões na organização da caixa escolar no ano de 1907. É importante frisar que nesse regulamento a relação entre a caixa escolar e a frequência escolar não está explícita ou é sequer mencionada, o que nos permite dizer que a caixa escolar de 1907 em muito se assemelhava com a caixa escolar imperial, no que se refere ao direcionamento de seus recursos, quais sejam o auxílio a alunos pobres e o auxílio na manutenção material da escola. Consideramos que isso pode nos amparar na compreensão da persistência da baixa frequência escolar no período posterior à reforma de 1906, mesmo com as taxas de matrícula em processo constante de elevação, como a tabela a seguir nos permite visualizar:

Tabela 2- Matrícula X Frequência no Estado de Minas Gerais (1906-1914/2)

Período	Matrículas EI + GE	Frequência EI + GE	Porcentagem de matrícula em relação à frequência (%)
1906/1	54.825	33.439	60,90

1906/2	54.651	36.072	66,00
1907	83.643	Não consta	Não se aplica
1908	95.754	Não consta	Não se aplica
1908/1	Não consta	Não consta	Não se aplica
1908/2	Não consta	Não consta	Não se aplica
1909/1	82.426	44.435	53,90
1909/2	82.144	39.934	48,60
1910/1	100.369	Não consta	Não se aplica
1910/2	101.605	52.056	51,20
1911/1	104.590	58.005	55,40
1911/2	106.136	57.450	54,10
1912/1	117.635	Não consta	Não se aplica
1912/2	122.976	63.000	51,20
1913	138.719	83.306	60,00
1914/1	131.948	85.231	64,50
1914/2	144.728	83.892	57,90

Fonte: relatórios da secretaria do Interior e mensagens de presidentes do Estado. Elaborada pela autora.

Uma das considerações possíveis de serem realizadas a partir dessa tabela se refere ao aumento progressivo dos números de matrícula ocorridos após a reforma de 1906, com poucas oscilações. A reforma de 1906 representou uma mudança drástica nos números de matrícula e um certo entusiasmo por parte dos administradores mineiros que consideravam que as estatísticas escolares seriam cada vez mais positivas. Entre 1903 e 1913, por exemplo, podemos verificar um aumento de 432,86% no número de crianças matriculadas no ensino primário público de Minas Gerais. Gonçalves e Faria Filho (2007) argumentam

que o sucesso da elevação da matrícula e da média de alunos matriculados se devia à existência de uma inspeção permanente, com uma funcionalidade regular e eficiente a formação do professorado, mediante a implementação das escolas normais. Quanto ao primeiro caso, é importante ressaltarmos que, com a criação dos grupos escolares, o trabalho de fiscalização ficou mais facilitado pois, ao visitar um grupo, o inspetor teria a economia abreviada do tempo, uma vez que cada um deles teria, pelo menos, quatro escolas isoladas reunidas num mesmo lugar. Anteriormente, as escolas encontravam-se dispersas, isoladas, distantes umas das outras, o que aumentava o tempo de dedicação à inspeção (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2007, posição 169-172).

Contudo, se considerarmos os dados sobre a frequência no mesmo período, veremos uma alteração pouco significativa: em 1903, a frequência correspondia ao total de 61,20% dos alunos matriculados. Já em 1913, a frequência correspondia a 60,00%, o que nos leva a considerar que as alterações que garantiram o aumento da matrícula não impactaram no aumento relativo dos índices da frequência escolar. Logo, os dados nos mostram que a

convicção do secretário do Interior Manoel Thomaz de Carvalho Brito, no ano de 1907: “*mas tenho perfeita convicção de que a frequência sob o novo regime escolar não terá cotejo na nossa história*”, não se efetivou na realidade para o contexto por nós pesquisado.

Ainda no ano de 1913, foram apresentados, no Jornal Minas Gerais, uma série de resumos de relatórios referentes a 51 grupos escolares. Nesses trechos foi possível detectar os seguintes dados: criação do grupo escolar, organização administrava do grupo – com ênfase sobre os agentes do ensino com os quais o grupo contava –, matrícula e frequência, situação da caixa escolar do grupo, exames finais e promoções de alunos, festividades realizadas nas escolas e exposições de trabalhos escolares. Percebemos que houve uma seleção dos elementos escolhidos para compor a divulgação dos processos que vinham ocorrendo nos grupos escolares e que, nessa seleção, a matrícula e a frequência possuíam destaque. Identificamos informações de 51 grupos escolares e pudemos calcular as taxas referentes à relação entre matrícula e frequência no primeiro e no segundo semestre daquele ano.

Foi possível verificar que, dos 51 grupos, 31 possuíam frequência relativa entre 31,00% e 60,99%, no primeiro semestre, como expresso a seguir:

Tabela 3 - Frequência e matrícula por grupos escolares (1913 – primeiro semestre)

Grupo Escolar	Matrícula	Frequência	Relação entre matrícula e frequência (%)
3º Grupo Escolar da Capital	440	262	59,54
Grupo Escolar de Pedro Leopoldo de Rio das Velhas	224	129	57,59
Grupo Escolar de São João Del Rei	402	230	57,21
Grupo Escolar Dr. Wenceslau Braz de Passos	625	353	56,48
Grupo Escolar de Juiz de Fora	1169	644	55,09
Grupo Escolar de Sete Lagoas	419	230	54,89
Grupo Escolar de São José da Lagoa, município de Itabira	252	135	53,57
Grupo Escolar de Prados	339	176	51,92
Grupo Escolar de Vila Braz	455	236	51,87
Grupo Escolar Bueno Brandão de Três Corações do Rio Verde	591	305	51,61
Grupo Escolar “Major Leonel” de Cabo Verde	193	99	51,30
Grupo Escolar Gabriel Ribeiro de Silvestre Ferraz	317	162	51,10
Grupo Escolar Dr. Afrânio de Paracatu	392	200	51,02
Grupo Escolar de Vila Nova de Lima	597	303	50,75
Grupo Escolar Dr. Carvalho Britto, de Itabira do Mato Dentro	554	278	50,18
Grupo Escolar Francisco Fernandes de Oliveira	481	241	50,10
Grupo Escolar de São João do Caratinga	346	167	48,27

2º Grupo Escolar da Capital	480	227	47,29
Grupo Escolar Coronel Gaspar de Pedra Branca	308	138	44,80
Grupo Escolar de Araguari	688	305	44,33
Grupo Escolar de Vila Paraguassu	201	88	43,78
Grupo Escolar de capela nova do Betim	239	103	43,10
Grupo Escolar de Santa Quitéria	315	129	40,95
Grupo Escolar do Prata	226	92	40,71
Grupo Escolar Dr. Gomes Lima de Dionísio De São Domingos do Prata	244	99	40,57
Grupo Escolar Miranda Manso de Aventureiro, Município de Mar de Hespanha	230	92	40,00
Grupo Escolar Antero Dutra de São Pedro do Pequery, município de Mar de Hespanha	285	114	40,00
4º Grupo Escolar da Capital	552	210	38,04
Grupo Escolar Domingos Bibiano de Queluz	476	160	33,61
Grupo Escolar Coronel Paiva de Ouro Fino	516	173	33,53
Grupo Escolar Ribeiro de Oliveira de Entre Rios	257	85	33,07

Fonte: Jornal Minas Gerais – 1912-1913. Elaborada pela autora.

No segundo semestre 32 grupos tiveram frequência relativa entre 41,00% e 70,99%, o que indica uma pequena variação para menos e para mais se comparado com o segundo semestre, como expresso a seguir:

Tabela 4 - Frequência e matrícula por grupos escolares (1913 – segundo semestre)

Grupo Escolar	Matrícula	Frequência	Relação entre matrícula e frequência (%)
Grupo Escolar de São José D'Além Paraíba	206	145	70,39
Grupo Escolar de Vila Braz	278	193	69,42
Grupo Escolar de Araguari	424	288	67,92
Grupo Escolar de Pouso Alegre	Ilegível	2/3 da matrícula	67,00
Grupo Escolar do Prata	162	107	66,05
Grupo Escolar de Santa Quitéria	273	180	65,93
Grupo Escolar de Pedro Leopoldo de Rio das Velhas	191	124	64,92
Grupo Escolar Dr. Afrânio de Paracatu	407	259	63,64
Grupo Escolar de São José da Lagoa, município de Itabira	203	127	62,56
2º Grupo Escolar da Capital	375	226	60,26
Grupo Escolar Coronel Paiva de Ouro Fino	389	228	58,61
Grupo Escolar de Vila Platina	295	171	57,97
3º Grupo Escolar da Capital	440	250	56,82
Grupo Escolar de São João Nepomuceno	595	327	54,96
Grupo Escolar "Major Leonel" de Cabo Verde	131	71	54,20

Grupo Escolar Coronel Gaspar de Pedra Branca	288	154	53,47
Grupo Escolar Dr. Carvalho Britto, de Itabira do Mato Dentro	554	296	53,43
Grupo Escolar de Prados	339	181	53,39
Grupo Escolar de Rio Preto	255	134	52,55
Grupo Escolar de Juiz de Fora	727	608	52,01
Grupo Escolar Dr. João Bráulio Júnior de Águas Virtuosas	262	136	51,91
Grupo Escolar de São João do Caratinga	346	171	49,42
Grupo Escolar Dr. Wenceslau Braz de Passos	625	306	48,96
Grupo Escolar Bueno Brandão de Três Corações do Rio Verde	518	253	48,84
Grupo Escolar de Vila Paraguassu	175	85	48,57
Grupo Escolar Dr. Gomes Lima de Dionísio De São Domingos do Prata	244	118	48,36
Grupo Escolar de Vila Nova de Lima	606	289	47,69
Dr. Delfim Moreira de Santa Rita do Sapucaí	352	181	47,38
Grupo Escolar de São João Del Rei	464	212	45,69
Grupo Escolar Francisco Fernandes de Oliveira	495	220	44,44
Grupo Escolar de Sete Lagoas	419	180	42,96
Grupo Escolar Domingos Bibiano de Queluz	367	157	42,78

Fonte: Jornal Minas Gerais – 1912-1913. Elaborada pela autora.

Comparadas, as tabelas 3 e 4 nos levam a inferir que a maioria dos grupos escolares que teve informações divulgadas no ano de 1913 tinha uma frequência que variou entre 33,70% e 70,39%. Essa é a principal tendência identificada nessa tabela. Não identificamos nenhum grupo escolar com taxa relativa de frequência com 80,00 ou 90,00%. Da outra forma, identificamos quatro grupos com taxas inferiores a 30,99% de frequência relativa no primeiro semestre e também 4 no segundo semestre, sendo a menor a frequência de 12,44% no grupo escolar Ernesto Santiago de São José dos Botelhos.

No primeiro semestre de 1913, houve apenas sete grupos nos quais a frequência variou entre 61% e 80,99%, como é possível verificar na tabela a seguir:

Tabela 5 - Frequência relativa entre 61,00% e 80,99% (primeiro semestre - 1913)

Grupo Escolar	Matrícula	Frequência	Relação entre matrícula e frequência (%)
Grupo Escolar de Mariano Procópio de Juiz de Fora	168	135	80,36
Grupo Escolar de Paula Rocha de Sabará	288	220	76,39

Grupo Escolar São José D'Além Paraíba	206	157	76,21
Grupo Escolar Nossa Senhora do Patrocínio de Guanhães	361	260	72,02
Grupo Escolar de São João Nepomuceno	595	252	71,59
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	728	500	68,68
Grupo Escolar de Pouso Alegre	Ilegível	2/3 da matrícula	67

Fonte: Jornal Minas Gerais – 1912-1913. Elaborada pela autora.

No segundo semestre do mesmo ano, houve quatro grupos em que a frequência variou entre 71% e 80,99%, como expresso na tabela a seguir:

Tabela 6 - Frequência relativa entre 71,00% e 80,99% (segundo semestre – 1913)

Grupo Escolar	Matrícula	Frequência	Relação entre matrícula e frequência (%)
Grupo Escolar Barão do Rio Branco	592	465	78,55
Grupo Escolar de capela nova do Betim	162	125	77,16
Grupo Escolar de Paula Rocha de Sabará	288	216	75,00
Grupo Escolar de Mariano Procópio de Juiz de Fora	175	126	72,00

Fonte: Jornal Minas Gerais – 1912-1913. Elaborada pela autora.

Esses dados nos permitem supor que não era comum haver grupos com uma relação entre frequência e matrícula maior do que esses números.

Não foi possível verificar os índices de matrícula e frequência de nove grupos escolares no primeiro semestre, uma vez que nesses casos não obtivemos os índices de matrícula e, em outros, os valores relativos à frequência:

Tabela 7 - Grupos com dados incompletos (primeiro semestre 1913)

Grupo Escolar	Matrícula	Frequência	Relação entre matrícula e frequência (%)
Grupo Escolar de Rio Preto	Não consta	110	Não se aplica
Grupo Escolar de Jacutinga	Ilegível	Ilegível	Não se aplica
Grupo Escolar Delfim Moreira de Araxá	573	Não consta	Não se aplica
Conselheiro Fidelis de Aiuruoca	235	Ilegível	Não se aplica
Grupo Escolar de Tombos de Carangola	Ilegível	Ilegível	Não se aplica
Grupo Escolar Dr. João Bráulio Júnior de Águas Virtuosas	262	Ilegível	Não se aplica
Grupo Escolar de Campanha	414	Não consta	Não se aplica
Grupo Escolar de Pouso Alto	195	Não consta	Não se aplica
Grupo Escolar Silveira Brum de São Paulo do Muriaé	Não consta	Não consta	Não se aplica

Fonte: Jornal Minas Gerais –1912-1913. Elaborada pela autora.

No segundo semestre o número de grupos para os quais não foi possível realizar o cálculo da relação entre matrícula e frequência foi de 11 grupos escolares:

Tabela 8 - Grupos com dados incompletos (segundo semestre 1913)

Grupo Escolar	Matrícula	Frequência	Relação entre matrícula e frequência (%)
Grupo Escolar Ribeiro de Oliveira de Entre Rios	Não consta	108	Não se aplica
Grupo Escolar de Jacutinga	Ilegível	Ilegível	Não se aplica
Grupo Escolar Gabriel Ribeiro de Silvestre Ferraz	Ilegível	188	Não se aplica
Grupo Escolar Delfim Moreira de Araxá	601	Não consta	Não se aplica
Conselheiro Fidelis de Aiuruóca	Não consta	104	Não se aplica
Grupo Escolar de Tombos de Carangola	Ilegível	Ilegível	Não se aplica
Grupo Escolar Nossa Senhora do Patrocínio de Guanhães	Não consta	Não consta	Não se aplica
Grupo Escolar de Campanha	433	Não consta	Não se aplica
Grupo Escolar Miranda Manso de Aventureiro, Município de Mar de Espanha	Não consta	Não consta	Não se aplica
Grupo Escolar de Pouso Alto	Não consta	Não consta	Não se aplica
Grupo Escolar Silveira Brum de São Paulo do Muriaé	Não consta	Não consta	Não se aplica

Fonte: Jornal Minas Gerais – 1912-1913. Elaborada pela autora.

A análise dos dados também nos permitiu observar que em nenhum dos grupos escolares havia frequência maior que 81%, nem no primeiro nem no segundo semestre, o que indica uma continuidade entre a tendência geral do estado de Minas Gerais, apresentada nas tabelas 1 e 2 deste capítulo, e os casos individuais dos grupos escolares apresentados no Jornal Minas Gerais, no ano de 1913.

A relação entre a organização da caixa escolar e a frequência se tornou explícita na legislação apenas em 1911. Temos identificado que o processo de organização da caixa escolar, assim como as suas funções sociais, na escola e fora dela, foram se transformando historicamente no decorrer dos anos. Entendemos, nesse sentido, que há clivagens entre a caixa escolar criada no período imperial, a primeira versão da caixa escolar republicana em 1907 e a caixa escolar que foi organizada em 1911.

Em estudo anterior (BERNARDO, 2014), apresentamos uma série de elementos que impactaram a frequência escolar no estado de Minas Gerais na década de 1910. Ao analisar os relatórios dos diretores dos grupos escolares com ênfase nos argumentos relativos à

justificativa da baixa frequência dos alunos, indicamos que essa situação se dava, de acordo com aqueles agentes escolares, em virtude da necessidade de prover indumentária e calçados considerados decentes; da necessidade do trabalho infantil para auxílio na economia familiar; de tempo de convalescência e óbitos – decorrentes do tratamento deficitário das doenças –; de festas religiosas nos meses de junho e dezembro que competiam com o calendário escolar; de condições climáticas, como a época de chuvas intensas; das péssimas condições topográficas dos caminhos entre as casas dos estudantes e as escolas; das condições estruturais da escola pública e até mesmo da concorrência com escolas particulares locais. Assim, podemos dizer que, dos itens mais citados pelos diretores dos grupos escolares que incidiam na baixa frequência escolar, pelo menos cinco deles poderiam ser alvo de atuação da caixa escolar.

A reforma de 1911 indica, em relação às prescrições sobre a caixa escolar, um ponto de inflexão no qual o Estado passou a organizar medidas que impactariam as famílias dos alunos e a sociedade, e não apenas a estrutura da escola. Além disso, diferentemente do período anterior, a caixa escolar passou a ter sua ação restrita ao incentivo do aumento da assiduidade escolar, pelo menos no âmbito prescritivo. Entendemos que, nesse contexto, portanto, os governantes passaram a considerar que era mais urgente que os recursos da caixa escolar interferissem em elementos que eram causadores da baixa frequência do que em elementos da manutenção da escola.

Segundo texto presente nos Anais da Câmara dos deputados mineiros, no Artigo 14 das Disposições Gerais do Orçamento de 1910, com previsão para aquele ano e o próximo, o presidente do Estado ficou autorizado a

rever o regulamento de instrução primária e normal do Estado, a fim de fazer as modificações que *a prática vai aconselhando* no sentido não só da disseminação do ensino, como no de melhor fiscalização, podendo criar a – Caixa Escolar Oficial – subvencionada pelo Estado e *dar* maiores atribuições aos promotores de justiça para a fiscalização do ensino dos municípios, mediante módica gratificação (ANAI, 1910, grifos nossos).

O trecho nos permite inferir que os membros da câmara autorizaram a reforma de 1911, com a justificativa de permitir aquelas alterações que a “prática ia aconselhando”, ou seja, o cotidiano dos agentes escolares indicava o que vinha funcionando ou não, além de permitir a criação do que chamaram de Caixa Escolar Oficial, subvencionada pelo Estado. Não encontramos outras menções nos Anais do Congresso mineiro ou nas mensagens e nos relatórios do Poder Executivo que nos indicassem se a subvenção do Estado se referia a recursos para a caixa ou apenas sua regulamentação pelas esferas de governo. Interpretamos,

porém, que o termo *Oficial* pode estar relacionado ao caráter de obrigatoriedade das caixas pelo menos em todos os grupos escolares.

Assim, faz sentido verificar alterações na caixa escolar de 1911, como o quadro nos permite visualizar a seguir.

Quadro 39- Caixa Escolar – 1911

TÍTULO IX DAS CAIXAS ESCOLARES	
Art. 354.	As caixas escolares são instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas.
Parágrafo único.	Sua organização é obrigatória nos grupos.
Art. 355.	O patrimônio das caixas constituirá:
1.º	com as joias e subvenções pagas pelos sócios;
2.º	com o produto de subscrição, quermesses, teatros, festas e etc.;
3.º	com donativos espontâneos e legados;
4.º	com a gratificação que os professores licenciados ou faltosos perderem;
5.º	com o produto líquido das multas do art. 414 n.10.
Art. 356.	Os sócios das caixas poderão ser fundadores beneméritos e contribuintes.
§ 1.	Serão fundadores os que promovem a sua organização;
§ 2.	Beneméritos, os que doarem às caixas quantia igual ou superior a um conto de réis;
§ 3.	Contribuintes, todos os outros.
Art. 357.	É fixada em 5\$000 a joia que deverá ser paga pelos sócios contribuintes, e em 1\$000 a mensalidade.
Art. 358.	As caixas escolares serão administradas por uma mesa composta:
a)	de um presidente;
b)	de um tesoureiro;
c)	de um secretário;
d)	de três fiscais.
Art. 359.	Os membros da mesa administrativa, exceção feita do secretário, que será sempre professor da escola ou diretor do grupo, serão eleitos pelos sócios contribuintes e fundadores.
Art. 360.	A função de administrador das caixas escolares é essencialmente gratuita.
Art. 361.	As despesas das caixas deverão ser minuciosamente calculadas e orçadas, por anos eletivos. São seus capítulos:
1.º	fornecimento de alimentos a alunos indigentes;
2.º	idem de vestuário e calçado aos mesmos;
3.º	assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta aos alunos indigentes e aos nimamente pobres;
4.º	aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos como prêmio, aos alunos mais assíduos.
Art. 362.	As mesas administrativas prestarão contas anualmente à assembleia dos associados.

Fonte: MINAS GERAIS, 1911. Elaborado pela autora.

Podemos considerar que, nesses 11 artigos, indicou-se como a caixa escolar deveria ser organizada, quem seria responsável por ela dentro e fora da escola, assim como quais eram suas funções principais. Indicaremos, a seguir, as principais rupturas em relação à caixa escolar de 1907: o Artigo 354 do Decreto 3.191 de 1911 estabeleceu que “As caixas escolares são instituições criadas com o fim de fomentar e impulsionar a frequência nas escolas. Parágrafo único. Sua organização é obrigatória nos grupos” (MINAS GERAIS, 1911). Esse primeiro artigo referente à caixa escolar é indicativo de questões imprescindíveis na interpretação que estamos propondo: a primeira questão refere-se ao processo de organização sobre o amparo à frequência escolar na legislação. A segunda trata do privilegiamento do grupo escolar em relação às escolas isoladas. Viega (2012) considera que a ausência da caixa nas escolas isoladas as privava da possibilidade de obter um recurso que poderia significar a

aquisição de materiais escolares. Apesar do caráter facultativo da organização das caixas nesse tipo de escola, temos evidências de que algumas delas estruturaram a instituição, uma vez que podem ser encontrados vários estatutos de caixas escolas de escolas isoladas no *Jornal Minas Gerais*⁵⁴.

Outra especificidade identificada em 1911 se refere aos sócios da caixa, com diferentes condições, funções e *status* na organização da caixa escolar, como exposto no Artigo 356:

Art. 356. Os sócios das caixas poderão ser fundadores beneméritos e contribuintes.
§ 1. Serão fundadores os que promovem a sua organização;
§ 2. Beneméritos, os que doarem às caixas quantia igual ou superior a um conto de réis;
§ 3. Contribuintes, todos os outros (MINAS GERAIS, 1911).

A previsão de sócios para as caixas escolares nos ajuda a compreender um processo no qual a sociedade foi chamada a contribuir com a causa da instrução, mais especificamente no apoio à frequência escolar das crianças pobres. Em estudo sobre o jornal “O Correio”, da cidade de São João Del Rei, Paiva (2014) cita a caixa escolar da cidade ao analisar as festas divulgadas no jornal. Segundo a autora,

pelo menos nas palavras do jornal, há um envolvimento da sociedade burguesa, que se utilizava dos bons modos religiosos, sociais, pretendendo incentivar a população não só a colaborar financeiramente na edificação da escolaridade como a participar ativamente das ações em prol da educação (PAIVA, 2014, p. 79).

Nas palavras da autora, a caixa escolar de São João Del Rei visava a auxiliar os alunos a permanecerem na escola. O trecho nos permite inferir que a previsão de sócios para a caixa escolar foi utilizada como estratégia para inserir a população no processo de organização e manutenção orçamentária da escola pública, além daqueles recursos provenientes do Estado.

A administração da caixa escolar, que, em 1907, era de competência do diretor do grupo, também passou por um processo de complexificação, tendo como previsão os cargos de presidente, tesoureiro, secretários e fiscais – em geral, membros de destaque da comunidade na qual a escola estava inserida. Além disso, a prestação de contas à comunidade foi prevista no Artigo 362, o que também se caracteriza como uma novidade da reforma de 1911.

Zonin (2017) atesta que, no período de sua pesquisa, havia 846 caixas escolares no estado de Santa Catarina. Concordamos com a autora quando ela argumenta que a caixa

⁵⁴ Foram identificados estatutos de caixas escolares de escolas isoladas nas publicações do *Jornal Minas Gerais* referentes às seguintes datas: 01/12/1913; 05/10/1913; 05/11/1913; 08/12/1913; 09/10/1913; 10/10/1913; 20/12/1913; 25/08/1913; 30/05/1913; 01/12/1913; 07/12/1914 e 24/01/1913.

escolar pode ser entendida como uma transferência para a escola de funções que seriam de responsabilidade do Estado, que o acesso à vaga não era suficiente para que os alunos frequentassem as escolas e que a caixa escolar, como uma associação escolar, prestava auxílio a isso. Ao apresentar os elementos de receita e despesa da caixa, previstos na legislação estadual, a autora aponta que a caixa escolar seria uma sociedade civil: “itens financiáveis indicam artefatos que compunham o provimento material da escola, que, de certo modo, seriam essenciais ao seu funcionamento, tanto que mereciam ser fornecidos aos alunos ou à escola” (ZONIN, 2018, p. 10). Diferente do caso de Minas Gerais, a obrigatoriedade de organização da caixa escolar em Santa Catarina ocorreu apenas em 1938 e todos os estudantes que não alegassem pobreza seriam obrigados a fazer uma contribuição anual à caixa escolar. Os recursos da caixa naquele estado eram angariados principalmente pelos sócios da caixa, porém outras fontes de recursos são citadas, como rifas e festivais. “A propósito, a receita registrou considerável acréscimo a partir de 1938, quando foi imposta a contribuição financeira para os pais, que passaram a constituir o maior contingente de sócios e, portanto, de responsáveis pelos recursos angariados” (ZONIN, 2018, p. 20-21).

4.3 Caixa Escolar: estratégias de organização e divulgação

Como já exposto, no decorrer da pesquisa identificamos a utilização do Jornal Minas Gerais como recurso de divulgação da caixa escolar pela Secretaria do Interior. Além da legislação identificamos outras estratégias do governo para garantir que as caixas escolares, após 1911, se destinassem à frequência dos alunos pobres e à premiação de alunos assíduos. A Secretaria do Interior enviou uma circular para os presidentes das câmaras municipais, dos conselhos deliberativos, para os inspetores regionais, para os escolares municipais e distritais e para os professores públicos em abril de 1912. Nessa circular constava a expectativa de Delfim Moreira da Costa Ribeiro em relação àqueles sujeitos na organização das caixas locais:

[...]. Haveis notado, certamente, o interesse máximo que, ao problema do ensino, liga a administração do Estado [...].

Para esse fim mantém e procura criar, em todos os recantos do território mineiro, o maior número possível de escolas e de grupos escolares. Não basta, entretanto, esse fato para ser colimado o fim que se tem em vista, uma vez que esses institutos de ensino precisam ter matrícula, e, principalmente, frequência, que garantam a sua manutenção, sem o que se transformariam em fontes improdutivas de despesas para o Estado e, portanto para o contribuinte Mineiro.

É a razão porque foi, dentro de determinados moldes, instituído na legislação escolar, o princípio da obrigatoriedade do ensino. Essa exigência, contudo, não

poderá se tornar efetiva, atento ao pauperismo dominante em grande número de classes.

Os pais sentem necessidade de retirar os seus filhos da escola, pela absoluta falta de vestuário, pela impossibilidade de manter em um centro de instrução, por mais modesto que seja, e se veem compelidas, quase sempre, a colocá-los onde, com salário ganho, possam contribuir para o sustento da família com grave dano para sua saúde para o seu futuro e, ainda, o que é mais lastimável, retirá-los da escola e os deixassem uma ocupação qualquer (JORNAL MINAS GERAIS, 1912, grifos nossos).

Nessa circular, vê-se o reconhecimento de que a abertura de escolas não bastaria para que a formação da população ocorresse, pois, além da matrícula, as escolas necessitariam ter frequência para garantir e justificar a sua manutenção e o investimento de recursos públicos. Nesse mesmo texto, dois elementos que discutimos no decorrer desta tese podem ser novamente identificados: a questão da obrigatoriedade do ensino relacionada à presença das crianças na escola e a concorrência do trabalho infantil com a escolarização. Nesse documento, a dificuldade de efetivação da obrigatoriedade foi relacionada à pobreza dos alunos, diferentemente dos anos anteriores, em que os secretários do Interior e os presidentes do Estado associavam, mais veementemente, a oferta escolar e deficitária à impossibilidade de o Estado exigir a presença das crianças nas escolas. No trecho a seguir, presente na mesma circular, o secretário expressou – ao mesmo tempo – sua convicção e seu desejo de que os agentes escolares fossem defensores e propagandistas da caixa escolar:

Para atenuar tanto, quanto possível, esse mal e tornar uma verdade a exigência do ensino obrigatório – o regul. n. 3.191, de 9 de junho e do ano próximo passado, traçou os moldes de associações destinadas a fomentar e impulsionar a instrução primária, estimulando o aluno e protegendo até dentro de seu lar, com assistência médica, fornecimento de livros, pena, papel, tinta, estojos, medalhas, brinquedos, calçado, vestuário, quando indigentes. [...]

Dela sereis, estou certo, defensor entusiasta, propagandista convencido, dedicado e esforçado pioneiro. [...] – O Secretário do Interior, Delfim Moreira (JORNAL MINAS GERAIS, 1912, grifos nossos).

Observa-se que a caixa escolar foi considerada uma atuação do Estado no interior dos lares dos alunos indigentes para garantir o preceito constitucional da obrigatoriedade. Nesse sentido, nesse ano de 1912, temos vestígios que nos auxiliam a corroborar nossa interpretação de que o Estado passou a considerar imprescindível intervir em questões que extrapolavam a oferta escolar com o objetivo de incentivar a frequência escolar.

O apelo que, pelo vosso intermédio, faz o Governo Mineiro, será, espero, nobremente correspondido pelo povo dessa próspera localidade, e, assim julgando, remeto-vos os exemplares juntos, da lei n. 193, de 1893, e do modelo dos estatutos e forma de organização das caixas escolares, *afim de que, em breve tempo, esteja funcionando a “Caixa Escolar” e prestando benefícios que são lícitos esperar de tão útil instituição.* (JORNAL MINAS GERAIS, 1912, grifos nossos).

Por fim, o secretário conclui com um apelo aos agentes escolares e governantes locais com o objetivo de incentivar a organização das caixas escolares em Minas Gerais, anexando, ainda, as normas que deviam ser seguidas na reformulação das caixas.

No mesmo ano, o Jornal Minas Gerais foi utilizado mais uma vez pelo governo como agente de divulgação dos critérios para organização das caixas escolares segundo os preceitos legais. A Secretaria do Interior publicou as “instruções cuja observância se recomenda na organização das caixas escolares” para incentivar e direcionar a organização jurídica das caixas escolares. Assinadas pelo secretário do Interior Delfim Moreira da Costa Ribeiro, em 26 de dezembro de 1911, as instruções foram publicadas no Jornal Minas Gerais⁵⁵ de 1 e 2 de janeiro de 1912 sob a forma de 12 títulos que discorriam sobre os itens expostos no quadro a seguir:

Quadro 40- Instruções para organização das Caixas Escolares – 1912

Título II – Da sua duração e estatutos;
Título III – Do seu patrimônio e aplicação;
Título IV – Dos sócios, seus deveres, seus direitos e sua responsabilidade;
Título V – Da administração da caixa e de sua representação em juízo e, em geral, nas relações para com terceiros;
Título VI – Das atribuições da diretoria;
Título VII – Das atribuições especiais do presidente;
Título VIII – Das atribuições especiais do tesoureiro;
Título IX – Das atribuições especiais do secretário;
Título X – As atribuições especiais dos fiscais;
Título XI – Das assembleias gerais;
Título XII – Das disposições gerais.

Fonte: Jornal Minas Gerais, 1912. Elaborado pela autora.

Em estudo anterior (BERNARDO, 2014), argumentamos que a publicação dessas instruções indica que apenas a legislação apresentada no regulamento 3.191 de 1911 não foi suficiente para garantir que as caixas escolares fossem reorganizadas segundo a alteração prevista na lei. Assim, a Secretaria do Interior deparou-se com a necessidade de pormenorizar as instruções para os agentes escolares com o objetivo de que a caixa escolar, em Minas Gerais, fosse direcionada para favorecer a frequência escolar. Além disso, a maioria dos trechos contidos nas instruções poderiam ser copiados *ipsis litteris* pelos organizadores das

⁵⁵ O Jornal Minas Gerais era o órgão no qual eram feitas as publicações oficiais do Estado de Minas Gerais.

caixas escolares e serviam, portanto, como um modelo para os estabelecimentos de ensino. Com relação às instruções, observamos que o Título I tratava

Da denominação, fins e sede da Caixa Escolar. Art. 1º Com o fim *de fomentar e impulsionar a frequência escolar*, criada nesta cidade (ou distrito), onde terá a sua sede, uma associação, que se denominará – Caixa Escolar de... (JORNAL MINAS GERAIS, 1912)

Desse trecho podemos inferir que o primeiro item das instruções procurava expressar o objetivo primordial no ato de sua organização estatutária, qual seja impulsionar a frequência escola. O patrimônio das caixas escolares, por sua vez, era, privilegiadamente, formado por recursos não vinculados à receita tributária do Estado, como podemos verificar nos artigos a seguir contidos no Título III, referente ao patrimônio e sua aplicação:

Art. 3.º o patrimônio da Caixa será constituído:

- 1.º pela joias e subvenções pagas pelos sócios;
 - 2.º pelo produto de subscrições, quermesses, teatros, festas, etc.;
 - 3.º pelos donativos espontâneos legados;
 - 4.º pelas gratificações que os professores (desta cidade o deste grupo) perderam quando licenciados ou faltosos;
 - 5.º pelo produto líquido das multas, de que trata o art. 414, n. 10, do citado regulamento, que for consignado a associação, nos termos do artigo 355, n. 5 do referido regulamento;
 - 6.º pelos auxílios votados pela câmara municipal.
- Art. 4.º constituem despesas, em que deverá ser aplicado patrimônio:
- 1.º o fornecimento de alimento alunos indigentes;
 - 2.º idem, de vestuário e calçado aos mesmos;
 - 3.º assistência médica e fornecimento de livros, papel, pena e tinta os alunos indigentes e nimamente pobres;
 - 4.º aquisição de livros, estojos, medalhas, brinquedos, etc., para serem distribuídos, como prêmios, aos alunos mais assíduos (JORNAL MINAS GERAIS, 1912).

Na definição das despesas da caixa escolar, percebemos que, entre os quatro itens que pormenorizam a maneira como os recursos deveriam ser utilizados, três deles se referiam especificamente às condições materiais de existência dos estudantes: alimentação, vestuário, calçados, medicação e assistência médica, além dos materiais escolares. Apenas o item “4” especifica que os prêmios deveriam ser dados aos alunos mais assíduos. Concordamos com Zonin (2018) quando a autora defende que,

Em face do esforço empreendido pelo Estado e pelos sujeitos da gestão escolar, sobretudo diretores, para engajar a comunidade na doação de recursos, supomos que a assistência aos alunos fosse uma questão problemática e emergente, sinalizando que um projeto educacional não poderia ser levado a cabo sem levar em conta aspectos sociais (ZONIN, 2018, p. 21).

Considerando, portanto, que a caixa escolar deveria ser utilizada para fomentar a frequência nas escolas, e a maioria dos elementos em que ela deveria incidir se referia à

condição social dos estudantes, percebemos que, nesse momento, há uma virada na visão sobre como o governo deveria agir para alterar os índices de frequência escolar.

Se antes as intervenções defendidas pelos governantes se relacionavam à oferta escolar com ênfase em suas dimensões estruturais, pedagógicas e administrativas, nesse momento, percebemos que o Estado regulamenta uma instância que previa apoiar os alunos pobres naqueles elementos que incidiam para que deixassem de frequentar às aulas. Esse processo, claramente, não ocorreu sem reveses. Apesar de todas essas medidas, Bahiense (2013) mostra que a utilização dos recursos das caixas escolares de Belo Horizonte, no período que concerne a 1907 e 1918, continuou, em muitos casos, sendo direcionada à manutenção dos prédios escolares. Analisando balancetes de caixas escolares e pareceres da Secretaria do Interior, a pesquisadora considera que parece haver uma permanência nas práticas permitidas no regimento de 1907 após 1911. O estudo de Zonin (2018), por sua vez, mostra que, ao lado de vários itens relativos à manutenção da escola, como vassoura e álcool, a grande maioria dos itens comprados com recursos da caixa eram destinados a crianças pobres, como roupa, calçado, material escolar e até mesmo fortificantes e vermífugos⁵⁶.

Bahiense (2013) destaca, ainda, um processo no qual foi-se acentuando a fiscalização por parte dos funcionários da Secretaria do Interior em relação ao uso dos recursos das caixas escolares. Interpretamos que a fiscalização deveria contribuir para que as práticas de uso da caixa se alterassem, passando a se ater exclusivamente à frequência com ênfase na condição social dos estudantes e na premiação de alunos de comportamento exemplar.

Tendo como fonte alguns relatórios de diretores que tiveram trechos publicados no Jornal Minas Gerais, podemos citar algumas ações da caixa. Os trechos foram publicados no jornal e relacionam-se com a matrícula, a frequência e a caixa escolar, como é possível verificar a seguir:

Quadro 41- Notícias sobre grupos escolares (1912-1913)

Jornal – Data	Notícia
Minas Gerais, 28/12/1912	Caixa escolar: funciona junto ao grupo a Caixa Escolar <<Dr. Espiridião>>, que auxiliou a ida a Juiz de Fora, de um aluno <i>mordido por um cão hidrófobo</i> .
Minas Gerais, 29/12/1912	No Grupo Escolar “Francisco Fernandes de Oliveira”, justificou-se a baixa frequência a “ <i>uma epidemia que atacou a cidade durante alguns meses do ano</i> ”.
Minas Gerais, 03/11/1913	Grupo Escolar de Vila Nova de Lima: a matrícula em 31 de janeiro era de

⁵⁶ A autora analisa o processo de organização e atuação das caixas em Santa Catarina no período entre 1916 e 1940. Para saber mais, consultar: Zonin, 2018.

	597 alunos, elevando-se a 606 com as <i>inscrições extraordinárias</i> , ao primeiro semestre tiveram <i>frequência legal</i> 303 alunos e 289, no segundo. A caixa escolar Valadares Ribeiro fundada junto ao grupo tem dado bons resultados só a receita foi de 1362\$814 e a despesa de 53\$530 há em cada caixa um saldo de 809\$284.
Minas Gerais 09/01/1913	Grupo Escolar de S. José de Além Paraíba: a caixa escolar funciona regularmente, tendo como presidente o sr. Dr. Edelberto Figueira. Tendo a caixa escolar fornecido roupas para os alunos pobres, foram adotados uniformes para os dois sexos.
Minas Gerais, 09/02/1913	Grupo Escolar Barão de Rio Branco da Capital: <i>a caixa escolar foi solenemente instalada</i> a 20 de Abril de 1912 tendo sido eleito para ser presidente o Sr. Dr. Estevão Pinto. Conta atualmente 81 sócios, e o seu movimento em 1912, foi o seguinte: receita (joias e mensalidades de sócios e faltas da profissão das professoras até 31 de Maio de 1912) 265\$ 848. E, <i>despesa (medicamentos, vestuário, calçado e prêmios para alunos pobres)</i> 123 \$ 3:0 e, saldo...142\$548.
Minas Gerais, 20/01/1913	Grupo Escolar Conselheiro Fidélis de Aiuruoca <i>a frequência, que a caixa escolar muito auxiliou</i> , foi entretanto, <i>prejudicada pela coqueluche</i> , então existente na cidade.
Minas Gerais, 07/04/1913	Grupo Escolar Miranda Manso de aventureiro município de Mar de Espanha: <i>a frequência do grupo baixa em outubro novembro e dezembro. Devido ao alastrim⁵⁷, que nesse tempo grassava na sede do Distrito.</i>
Minas Gerais, 03/02/1913	Grupo Escolar de São João Del-Rei: <i>a frequência no primeiro semestre foi de 230 alunos e no segundo de 212 perturbada bastante pelo alastrim que durante 3 meses gravação na cidade: 3 de fevereiro de 1913.</i>
Minas Gerais, 20/01/1913	Grupo Escolar de Vila Platina: as medidas que o diretor tomou, de acordo com o inspetor Regional da zona, <i>a frequência melhorou, sendo no mês de julho, de 171 alunos.de cresceu pois, nos últimos meses, devido a coqueluche, que grassou na vila.</i>
Minas Gerais, 03/02/1913	Grupo Escolar Domingos Bibiano de Queluz <i>será organizada no grupo, no começo do próximo ano letivo, a caixa escolar, cuja falta já é muito sensível.</i>
Minas Gerais, 12/02/1913	Quarto Grupo Escolar da capital convém notar que 18 alunos não deram uma só falta durante o ano a diretora do grupo, <i>a bem da frequência, instituiu cartões impressos aos pais dos alunos e fez distribuir prêmios aos mais frequentes, criando também um "Quadro de Honra", que tem dado bons resultados.</i> A caixa escolar será organizada no início do próximo ano letivo, já tendo recebido auxílio de diversas pessoas. Assim, o senhor José Afonso de Almeida, residente em Sacramento, inscreveu-se como sócio da Caixa, tendo pago a joia e 15 mensalidades, na importância de 20\$.

Fonte: Jornal Minas Gerais – 1912-1913. Elaborada pela autora.

Por meio das notícias foi possível observar algumas tendências que tratam da frequência, da matrícula e da caixa escolares. O elemento que mais ressalta aos olhos se refere à questão da saúde pública no impacto da frequência escolar. Como podemos verificar, recursos da caixa escolar foram utilizados para o tratamento de epidemias, como as de coqueluche ocorridas em Conselheiro Fidelis e Vila Platina. As epidemias eram associadas à queda nos números da frequência escolar, uma vez que impediam que os alunos participassem

⁵⁷ Varíola, como é conhecido atualmente.

das aulas. No ano de 1913, Delfim Moreira da Costa Ribeiro, no cargo de presidente do Estado, fez menção à epidemia de alastrim, como exposto a seguir:

O alastrim que no começo do ano findo parecia declinar sensivelmente, irrompeu em outras zonas do Estado sob forma epidêmica. É grande a benignidade da moléstia, não excedendo de cerca de 2% a mortalidade nos focos onde se reveste de mais sério prognóstico. A não ser esta moléstia e o aparecimento de infecção do grupo tífico em localidades onde falta um serviço regular de higiene, pode-se afirmar que foram e continuam a ser lisonjeiras as condições sanitárias do Estado (JORNAL MINAS GERAIS, 1913).

Além do apoio aos tratamentos médicos, a caixa escolar foi citada diretamente em relação à sua função no amparo da frequência escolar. Como podemos verificar, no Grupo Escolar de de São José de Além Paraíba, os recursos da caixa foram utilizados para a aquisição de roupas para os alunos pobres, o que culminou na oferta de uniformes para alunas e alunos. No Grupo Escolar Barão do rio Branco, por sua vez, os recursos foram direcionados para a compra de medicamentos, vestuário, calçados e para a realização de premiações.

Vale frisar que as ações da caixa escolar que foram divulgadas no Jornal Minas Gerais foram aquelas que estavam em consonância com a nova legislação. Entendemos que a seleção de trechos publicados pela Secretaria do Interior revela a importância que a matrícula, a frequência e a caixa escolar possuíam naquele contexto, para receber esse lugar de destaque. Assim, podemos identificar o processo de constituição das práticas de uso da caixa escolar nas instituições de ensino mineiras. Concordamos com Bahiense (2013), que mostra, em sua investigação, que houve um período em que os gestores da caixa escolar, regulamentada em 1911, mantiveram práticas comuns anteriormente. No entanto, o Estado realizou uma série de estratégias para mudar essa realidade com o objetivo de tornar a caixa escolar um instrumento para o aumento da frequência escolar, especialmente de alunos pobres. Consideramos ainda que a publicação no Jornal Minas Gerais mostra a intenção do governo de dar visibilidade às ações empreendidas pela caixa escolar nos grupos escolares, o que poderia incentivar a população a cooperar nas instituições criadas nas suas localidades de origem e também agir de forma pedagógica, indicando onde os recursos da caixa deveriam ser utilizados.

Rocha (2004) argumenta que podemos chamar de modernidade educacional o período no qual se estabelece o que irá chamar de direito social à educação. Esse período, segundo o historiador, seria dado processualmente, sendo levado à cabo na Constituição de 1934. De outra forma, no período anterior a isso, ou seja, no período sobre o qual debruçamos nossa análise, o Estado compartilha com a população a responsabilidade sobre a educação de diversas maneiras: seja priorizando a abertura de escolas apenas onde há demanda

representada na matrícula e frequência escolar, seja solicitando o apoio financeiro da população, como os sócios da caixa escolar.

4.4 A caixa escolar nos discursos oficiais: Anais da Câmara dos Deputados, mensagens e relatórios da Secretaria do Interior

Ainda com o objetivo de retomar os debates que implicaram a constituição da caixa escolar como parte da organização da instrução pública primária nas primeiras décadas republicanas, consideramos os discursos proferidos pelos Poderes Legislativo e Executivo sobre a caixa escolar. Nesse sentido, buscamos compreender como se deu o processo de construção da caixa escolar no âmbito prescritivo e nas práticas apresentadas nos discursos dos administradores do Estado.

Pudemos identificar que, entre os anos de 1903 e 1915, o termo “caixa escolar” foi raramente mencionado nos Anais legislativos, como exposto a seguir:

Quadro 42- Caixa Escolar nos Anais da Câmara dos Deputados

Data/Fonte	Termo
Anais	Caixa Escolar
1903	Não consta
1904	Não consta
1905	Não consta
1906	Não consta
1907	Não consta
1908	Não consta
1909	Consta
1910	Consta
1911	Consta**
1912	Consta
1913	Consta*
1914	Consta*

Fonte: Anais da Câmara dos Deputados de Minas Gerais. Elaborada pela autora.

* as citações foram encontradas nas mensagens de presidentes do Estado apresentadas na primeira sessão da legislatura vigente.

** Nos Anais do ano de 1911, constam os termos: a) caixa beneficente da força pública e b) caixas rurais. Nenhuma delas se relaciona com alunos do ensino primário.

Como podemos observar, no ano de 1909 foi realizada a primeira referência à caixa escolar. A previsão orçamentária da câmara do ano de 1909 mencionou o pagamento de “Juros de 25 apólices e aluguel de um prédio doado ao Estado para auxiliar a caixa escolar do grupo D. Francisca Botelho..... 1:490\$000” no trecho referente às receitas da Secretaria do Interior (ANAIS, 1909). Alguns anos depois, em 1912, encontramos uma nova citação à caixa escolar realizada pelo deputado Senna Figueiredo que apresentou uma emenda parlamentar ao

projeto de orçamento para o ano de 1913. A emenda foi aprovada e, de acordo com a previsão orçamentária, o presidente do Estado ficou “autorizado a entregar à Caixa Escolar da Villa Rezende Costa a quantia de duzentos mil réis, proveniente dos juros de quatro apólices da dívida pública, legadas pelo inconfidente Rezende Costa o custeio da instrução pública daquela vila”. (ANAIS, 1912).

Em ambos casos os deputados tratam do orçamento do estado de Minas Gerais. Cabe frisar que não encontramos, no período analisado, pautas sobre financiamento público ou vinculado para as caixas escolares; foram propostos apenas os pagamentos de juros de títulos e recursos provenientes do aluguel de um prédio na mesma cidade em que se sediava a caixa escolar beneficiada.

Como discurremos, a caixa escolar estava presente na organização da educação republicana desde 1907, o que nos fez estranhar a distância temporal entre a sua organização e a presença do termo nas fontes da câmara dos deputados⁵⁸. As poucas fontes encontradas nos levaram a indagar se os membros do Congresso mineiro teriam ficados alheios à questão da caixa escolar. A ausência de discursos sobre a caixa escolar nos Anais que exprimem as falas dos responsáveis pelas legislações mineiras nos permite inferir que, tendo sido a caixa escolar regulamentada por meio de decretos, ou seja, instrumentos de regulação do Poder Executivo, faz sentido pensar que os principais idealizadores e organizadores da caixa foram os secretários do Interior e os presidentes de Estado – aqueles que lidavam diretamente com os problemas causadores da baixa frequência escolar. Assim, retomamos a análise das mensagens dos presidentes de Estado e os relatórios dos secretários do Interior para tentar compreender como eles se expressavam em relação à caixa escolar.

Verificamos que as referências à caixa escolar podem ser encontradas nos relatórios dos secretários do Interior desde 1906. Nesse ano, o secretário Delfim Moreira da Costa Ribeiro fez uma preleção sobre a baixa frequência nas escolas

Dão-se casos de falta de frequência legal nas escolas dos distritos mais afastados do centro da administração; é impossível, porém, com o sistema legal de fiscalização adoptado, pôr em prática um tão salutar princípio, além de que não há cadeiras criadas em número suficiente para se poder obrigar os Paes, tutores e protetores, a enviarem à escola seu filho, pupilo ou protegido. Cumpre, porém, ao Estado preparar os elementos, criar os meios indispensáveis para levar por diante essa tarefa heroica e difícil, porém não invencível. *Entre os meios apontados, além do principal, que é a existência da escola por toda parte, estão as caixas escolares, que*

⁵⁸ Considerando que as mensagens de presidente do Estado eram anexadas aos Anais da Câmara dos Deputados, identificamos algumas fontes sobre caixa escolar que já havíamos transcrito no momento da análise dessas mensagens.

devem ser criadas em todos os municípios para ajudar a infância desvalida a frequentar as escolas primarias (RIBEIRO, 1906, grifos nossos).

Vê-se, portanto, a permanência do discurso de que a oferta estrutural da escola favoreceria a frequência escolar, ao mesmo tempo em que foi proposto pelo secretário do Interior que as caixas escolares fossem criadas para favorecer a infância desvalida a frequência escolar. No mesmo relatório, o secretário continua a discutir o papel do governo no incentivo à frequência escolar:

A administração poderia ser confiada a uma comissão composta do presidente da Câmara, de um dos professores e do promotor da justiça, hoje também com atribuições escolares. Por sua vez – o Estado pode concorrer com uma pequena subvenção, desde que reconheça, na organização e direção do serviço da assistência escolar municipal, a estabilidade e seriedade que a elite deve presidir. Não faltarão, então, livros didáticos, roupas e outros utensílios necessários para a frequência das escolas. A lei do ensino primário deve cuidar dessa espécie de assistência dos meninos pobres (RIBEIRO, 1906).

Delfim Moreira, ainda antes da organização da caixa escolar, propunha que esta fosse organizada com alguma subvenção orçamentária vinculada ao Estado, o que, já discutimos, não ocorreu. No entanto, é interessante notar o debate sobre o papel do Estado na garantia não apenas da dimensão estrutural administrativa e pedagógica das escolas, mas também na oferta de roupas, materiais escolares e outros itens necessários para a escolarização dos estudantes.

No ano de 1912, em que, talvez não coincidentemente, Delfim Moreira da Costa Ribeiro reassumiu a secretaria do Interior, o tema das caixas escolares é novamente citado no relatório. Nele o secretário inicia sua fala sobre a caixa escolar explicando que estas seriam destinadas a estimular e facilitar a frequência das escolas por meio de assistência recompensas:

As caixas escolares são destinadas a estimular e facilitar a frequência das escolas pelas recompensas ou prêmios concedidos aos alunos assíduos e pelos socorros prestados aos indigentes. No relatório da Secretaria do Interior, de 1906, estão escritos os seguintes períodos a respeito das caixas escolares: “entre os meios apontados para provocar o movimento das escolas, estão as caixas escolares, que devem ser criadas em todos os municípios, destinadas a ajudar a infância desvalida a frequentar as escolas primarias ... Como se vê, é a criação da assistência escolar, cujo campo de ação é vastíssimo e se multiplica em admiráveis processos úteis e indispensáveis para resolver o problema do ensino, talvez o mais importante de quantos atualmente se agitam em torno de governos. A iniciativa particular dos professores, a ação dos poderes públicos, e da imprensa, a generosidade das almas benfazejas, podem muito fazer em favor das caixas municipais” (RIBEIRO, 1912).

Como podemos reconhecer, o secretário transcreveu o que havia escrito em 1906, afirmando, no mesmo relatório que no ano de 1906, quando sugeriu que se organizassem as

caixas escolares em Minas Gerais, que não existiam instituições dessa ordem. Segundo Delfim Moreira da Costa Ribeiro,

Mesmo no país não existiam senão as leis votadas pelo conselho municipal do distrito federal (leis de 9 de maio de 1893 e de 1º de agosto de 1896), que criavam e davam organização as caixas, não me constando, porém, que tivessem sido instituídas praticamente ou efetivamente organizadas. [...]

Dada a organização da caixa em torno dos grupos, *conviria que figurasse no orçamento* do Estado uma verba destinada a auxiliar essa instituição. (RIBEIRO, 1912, grifos nossos).

Novamente, o secretário indica a conveniência de o Estado vincular recursos para garantir o efetivo funcionamento da caixa escolar. Diferentemente dos relatórios, as mensagens dos presidentes do Estado somente mencionaram a caixa escolar em 1912, ou seja, cinco anos após sua reinserção no *corpus* legislativo, como é possível vislumbrar a seguir:

Quadro 43 - Caixa Escolar nas mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais

Fonte	Termo
Mensagens	Caixa Escolar
1903	Não consta
1904	Não consta
1905	Não consta
1906	Não consta
1907	Não consta
1908	Não consta
1909	Não consta
1910	Não consta
1911	Não consta
1912	Consta
1913	Consta
1914	Consta

Fonte: mensagens dos presidentes do Estado de Minas Gerais. Elaborada pela autora.

No ano de 1913, o presidente do Estado Júlio Bueno Brandão argumentou em sua mensagem que

À experiência quotidiana tem demonstrado que a ação isolada dos poderes públicos não produz os resultados completos que eram de se esperar.

Tem-se tornado necessário e imprescindível a boa e real difusão do ensino o concurso patriótico e espontâneo dos particulares na obra da remodelação social iniciada sob tão bons auspícios e trabalhada com a maior tenacidade de curto tempo a esta parte.

Foi assim entendendo que o vigente Regulamento de Instrução, dado com o dec. n. 3.11, de 9 de junho de 1911, instituiu as «caixas escolares», de organização obrigatória nos grupos e facultativa nas escolas isoladas (BRANDÃO, 1913).

Logo, podemos conceber esse discurso como a expressão desse giro que temos interpretado que ocorre no decorrer dos anos da administração republicana referente ao processo de escolarização, mais especificamente à questão da presença das crianças na escola. O presidente do Estado explicita claramente sua visão de que os esforços até então defendidos e realizados pelo governo sozinhos não estavam sendo tão eficazes quanto se esperava e que a caixa escolar seria um instrumento imprescindível para dar cabo ao projeto de educação propalado pelos governantes. Ainda em 1913, segundo o presidente do Estado, muitas das caixas escolares se encontravam em “fase de iniludível prosperidade e em condições capazes de secundar eficazmente a ação dos poderes públicos, na sua luta tenacíssima contra o analfabetismo” (BRANDÃO, 1913). Fica claro que somente outras pesquisas, com base em outras fontes e outras perguntas, podem corroborar ou não o discurso de que a caixa escolar estaria sendo tão próspera quanto se diz. Porém, nos interessa o fato de o presidente do Estado considerar que a caixa seria uma ferramenta importante na luta contra o analfabetismo.

4.5 Considerações parciais

A caixa escolar é entendida neste trabalho como uma instituição que conclui um ciclo no qual o processo de intervenção do Estado na frequência escolar foi transformando-se no período pesquisado. Nesse ponto, o Estado compreendeu e foi explícito ao defender que atuar apenas na oferta da dimensão estrutural, pedagógica e administrativa não seria o suficiente para garantir a presença das crianças na escola.

Inicialmente a caixa escolar foi criada para amparar materialmente as escolas e os alunos pobres, sem relação explícita com a frequência escolar. O que percebemos com as principais mudanças entre a caixa escolar de 1907 e a caixa escolar de 1911 nos permite inferir que a Secretaria do Interior procurou organizar processos em que ocorressem doações mensais com a criação de sócios permanente; complexificou o processo de administração da caixa escolar, inserindo uma mesa diretora com diferentes responsáveis e auto fiscalização; subtraiu a menção a alunos pobres no decreto, porém, a reintegrou no estatuto que servia de modelo publicado no Jornal Minas Gerais.

No ano de 1911 temos uma disruptura com os modelos anteriores, em que a caixa se torna explicitamente uma medida para amparo à frequência de alunos pobres, e não uma possibilidade de recursos para manutenção de pequenos objetos e reparos escolares. No decorrer dos anos, percebemos alterações nesse perfil de organização da caixa que passou a

explicitar a relação intrínseca com a frequência e a formação dos alunos infrequentes e pobres, o que indica a percepção dada de maneira processual de que a frequência escolar não seria levada a cabo apenas com a oferta de escolas, a fiscalização e a melhoria do trabalho docente. Questões relativas à sociedade, por sua vez, com ênfase na pobreza das famílias, deveriam ser alvo de intervenção do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa que aqui apresentamos teve como objetivo compreender como as políticas de incentivo à frequência escolar foram sendo construídas no decorrer do período pesquisado e como se relacionaram com a construção da escola republicana em Minas Gerais. Para tanto, analisamos privilegiadamente os discursos nos âmbitos Legislativo e Executivo no Estado de Minas Gerais. Constatamos, no decorrer dessa análise, que a frequência escolar tornou-se um elemento privilegiado nos debates sobre educação e no processo de construção do próprio regime republicano. Logo, os diagnósticos e prognósticos construídos pelos membros do Poder Executivo variaram no tempo de acordo com a visão de mundo daqueles sujeitos, mas também com as possibilidades financeiras do Estado.

Averiguamos que o preceito regulamentar da obrigatoriedade esteve presente nos discursos dos governantes desde o início do período republicano, diferentemente do termo “frequência escolar”. Nos discursos, o conceito de obrigatoriedade estava relacionado à presença das crianças na escola, o que nos levou à interpretação de que as medidas com o objetivo de promover a efetivação da obrigatoriedade também se referiam ao aumento das taxas de frequência escolar – mesmo que não tivessem utilizado esse termo de maneira explícita.

Percebemos ainda que a frequência escolar foi tratada de forma diferente nos três momentos abordados nesta tese – divididos da seguinte maneira: 1892-1898; 1899-1903; 1904-1911. Identificamos que, no primeiro momento, a frequência era apresentada apenas como dado estatístico sem debates ou reflexões. No segundo momento, por sua vez, a frequência foi utilizada privilegiadamente como critério para suspender as escolas que não alcançassem o número de frequência mínima legal. Finalmente, apenas no terceiro momento, observamos a associação entre a presença dos alunos nas escolas e a formação da população. Chama-nos a atenção o fato de esse debate ocorrer a partir de 1904, ou seja, 15 anos após a proclamação da República.

Procuramos identificar, nas falas dos membros do Poder Executivo – especialmente os secretários do Interior e presidentes do Estado – , os elementos que eles consideravam impactar negativamente na frequência escolar, com o objetivo de compreender a visão daqueles sujeitos históricos. Entendemos que essa visão pode ser entendida como um indicativo de como os agentes do Estado compreendiam que o governo deveria atuar para

sanar a questão da frequência. Chegamos à conclusão de que, inicialmente, o governo defendia a oferta da escola estruturada materialmente, administrativamente e pedagogicamente, pois considerava que esses elementos reunidos poderiam garantir o envio das crianças para as escolas. Dessa forma, a frequência escolar não foi considerada desde logo como uma questão a ser resolvida, senão uma consequência da deficitária organização material, administrativa e pedagógica da escola.

Percebemos que os administradores, assim como os reformadores da educação pública, elaboraram estratégias diversas no decorrer dos anos para que a frequência escolar aumentasse. Um desses elementos foi a alteração do horário escolar com o objetivo de favorecer a presença dos alunos nas escolas. As ações governamentais realizadas com o intuito de aumentar as taxas de frequência escolar identificadas na pesquisa relacionam-se com os diagnósticos analisados no Capítulo 1 e foram divididas em três categorias principais: dimensão estrutural, pedagógica e administrativa. Faz sentido que os governantes propusessem intervenções desse caráter, uma vez que os discursos indicam que, na visão deles, esses elementos eram considerados os causadores da baixa frequência escolar. Os discursos sobre a tutela do Estado na formação da população que estavam em construção nesse momento também nos auxiliaram a compreender os debates sobre a frequência escolar. A definição sobre qual instituição seria responsável pela inserção dos jovens na sociedade – se a família ou o Estado – foi uma questão controversa no período.

Contudo, pudemos vislumbrar que, apesar de os índices de matrícula terem aumentado substancialmente, principalmente após a reforma de 1906, as taxas relativas de frequência não tiveram alteração substancial. A partir de então, identificamos ações do governo no intuito de auxiliar alunos infrequentes e alunos pobres em diversas áreas da vida extraescolar, para que eles tivessem a frequência mínima legal.

A análise, realizada por meios dos Anais e da legislação, no período delimitado, com enfoque na frequência escolar, nos permitiu reconhecer a trajetória prescritiva desse elemento no processo de organização da escolarização republicana mineira. Identificamos a relação entre a organização legislativa e o destaque que foi dado à frequência escolar no decorrer das reformas do ensino em Minas Gerais.

A relativização da frequência escolar, prevista desde a legislação, nos chamou a atenção: alunos residentes em localidades longínquas, meninas e indigentes tinham a

obrigatoriedade escolar relativizada. Nesse sentido, pudemos verificar quais crianças seriam consideradas “educáveis”, ou melhor, quais deveriam ser educadas pelo Estado.

Nos primeiros anos do regime republicano, a frequência era vinculada ao número de estudantes matriculados e frequentes em cada escola. Logo, a inexistência de alunos suficientes acarretaria a suspensão da escola. Vê-se que vários critérios de frequência escolar se relacionaram mais com questões de ordem prática – como economia do erário público – que com a necessidade de formação da população.

No decorrer dos anos, a frequência passou a ser relacionada às lições das quais os alunos participassem, o que indica também uma ruptura na visão sobre a frequência escolar. É importante frisar que a expectativa do número de estudantes variava de acordo com a modalidade de escola que, por sua vez, era delimitada pela densidade populacional.

A fiscalização sobre a frequência escolar também foi alvo de complexificação ao longo dos anos, tanto no que se referia à atuação dos inspetores quanto à dos professores. Mapas de frequência e boletins escolares, por exemplo, passaram a ser demandados mais rigorosamente em períodos cada vez mais curtos de elaboração entre um e outro.

A produção de dados estatísticos sobre as escolas e sobre os estudantes também foi relacionada à frequência escolar, sendo considerada, pelos agentes do governo, como imprescindíveis para garantir a efetividade da obrigatoriedade escolar e, por conseguinte, da frequência. Contudo, podemos concluir que, no decorrer do período analisado nesta pesquisa, houve certa dificuldade na produção desses dados, característica comum em diversos estados da federação.

Além disso, a frequência passou a compor critérios de eliminação, o que indica de forma explícita o processo no qual ela passou a ser relacionada à formação dos estudantes. Nesse sentido, podemos defender que a forma como o Estado agiu sobre a frequência escolar variou no contexto pesquisado, extrapolando a atuação dentro dos muros da escola e incidindo na situação material de existência dos estudantes, o que corrobora a hipótese de uma ruptura com o processo até então verificado.

Ponderando sobre o processo pelo qual os agentes do governo reelaboraram os significados sobre a frequência escolar, elencamos a organização da caixa escolar como o ponto de inflexão de um ciclo no qual a intervenção do Estado na frequência tomou características de âmbito social. Consideramos que ações anteriores do Estado na educação não foram eficazes, portanto, para manter a correlação entre matrícula e frequência.

Entendemos que a retomada e a reconstituição da caixa escolar deu-se no momento em que o Estado passou a avaliar que apenas a organização estrutural, pedagógica e administrativa não seriam suficientes para aumentar as taxas de frequência. Essa percepção compõe o processo no qual se entendeu que a consolidação da escola como instância de civilização esbarrava em questões materiais de subsistência das famílias.

Inicialmente a caixa escolar foi criada para amparar materialmente as escolas e os alunos pobres, sem relação explícita com a frequência escolar. No decorrer dos anos, percebemos alterações nesse perfil. No ano de 1907 a caixa escolar foi retomada e guardava semelhanças com o modelo em voga no período imperial. Diferentemente, em 1911, as premissas da caixa escolar foram alteradas e sua ação passou a ser, mesmo que prescritivamente, exclusiva ao incentivo da frequência. Isso indica a percepção dada de maneira processual de que a frequência escolar não seria levada a cabo apenas com a oferta de escolas, a fiscalização e a melhoria do trabalho docente. A baixa frequência se dava por questões relativas àquela sociedade, com ênfase na pobreza das famílias, que passaria a ser objeto de intervenção do Estado.

Logo, podemos identificar uma disruptura com os modelos anteriores, já que a caixa se tornou explicitamente uma medida para amparo à frequência, e não uma possibilidade de obtenção de recursos para manutenção de pequenos objetos e reparos escolares, como antes. Podemos entender a caixa escolar como uma estratégia para tornar a comunidade escolar corresponsável pela manutenção da instrução pública primária, fazendo com que esta participasse ativamente dos processos escolares. Assim, falar da necessidade das caixas escolares significa refletir sobre uma política que precisou ser retomada, porém ressignificada.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO (APM) - SI -2912. Ofício enviado ao Secretário do Interior pelo diretor do Grupo Escolar de São João Nepomuceno. 1º de fevereiro de 1913.

MENSAGENS DE PRESIDENTES DO ESTADO:

ALVIM, José Cesário de Faria. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1891. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1893. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PENNA, Affonso Augusto Moreira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1894. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1894. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1899. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRANDÃO, Francisco Silviano de Almeida. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1900. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRANDÃO, Júlio Bueno. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1912. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BRANDÃO, Júlio Bueno. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1913. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1895. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1896. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1897. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1898. Disponível em: < <http://ddsnext.crl.edu/brazil> >. Acesso em 19 jan. 2018.

FORTES, Chrispim Jacques Bias. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1899. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

GOMES, Wenceslau Braz Pereira. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1909. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018

SALLES, Francisco Antônio. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1902. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SALLES, Francisco Antônio. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1903. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SALLES, Francisco Antônio. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1905. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SALLES, Francisco Antônio. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1906. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SILVA, João Pinheiro. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1904. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em: 19 jan. 2018.

SILVA, João Pinheiro. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1906. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em 19 jan. 2018.

SILVA, João Pinheiro. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1907. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em 19 jan. 2018.

SILVA, João Pinheiro. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1908. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em 19 jan. 2018.

RIBEIRO, Delfim Moreira da Costa. Mensagem dirigida ao Congresso Mineiro. 1913. Disponível em: <http://ddsnext.crl.edu/brazil>. Acesso em 19 jan. 2018.

RELATÓRIOS DA SECRETARIA DO INTERIOR:

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1895. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1896. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1897. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1898. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1899. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1901. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1903. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1904. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1905. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1906. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1907. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1908. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1909. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1911. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1912. (APM)

MINAS GERAIS. Secretaria do Interior. Relatório do Secretário do Interior. 1915. (APM)

ANAIS DA CÂMARA DOS DEPUTADOS:

MINAS GERAIS *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1909.

MINAS GERAIS *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1910.

MINAS GERAIS *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1912.

BRITO, Camilo de. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1892.

CASSIANO, Luiz. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1899.

CHAVES, Rodrigues. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1899.

ROLIM, Francisco Xavier de Almeida. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1906.

STARLING, Alonso. CONGRESSO MINEIRO. *Anais da Câmara dos Deputados*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, Arquivo Público Mineiro, 1906.

LEIS E DECRETOS:

BRASIL. Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. *Coleção de Leis do Império do Brasil de 1834*, v. 1, p. 15, Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1834. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>.

MINAS GERAIS. Lei nº 41 de 3 de agosto de 1892. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1892. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Lei nº 281 de 16 de setembro de 1899. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1899. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Lei nº 439 de 28 de setembro de 1906. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1906. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Lei nº 533 de 24 de setembro 1910. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1910. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 655 de 17 de outubro de 1893. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1893. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.348 de 8 de janeiro de 1900. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1900. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.960 em 1906. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1906. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.191 de 9 de junho de 1911. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1911. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.969 de 3 de janeiro de 1907. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1900. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

MINAS GERAIS. Constituição do Estado de Minas Gerais. 1891. Belo Horizonte: *Imprensa Oficial*, Arquivo Público Mineiro, 1891. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/3104>. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. [Constituição (1891)]. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891. *Imprensa Nacional*, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm.

BRASIL, Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Lei Saraiva. Reforma a legislação eleitoral. *Portal Câmara dos deputados*, Rio de Janeiro, 9 jan. 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>.

PERIÓDICOS:

MINAS GERAIS. Belo Horizonte: 1912.

MINAS GERAIS. Belo Horizonte: 1913.

BIBLIOGRAFIA:

ARAÚJO, José Carlos Souza. A legislação escolar mineira e a ideia de educação nacional (1880-1930). In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 4., 1997, Campinas. *Anais* [...] Campinas: UNICAMP, 1997. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/trab035.rtf.

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner(org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2014. p. 39-70.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *História: a arte de inventar o passado* Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ANDRADE, Renata Fernandes Maia de. CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação no Brasil Império: análise da organização da instrução na província de Minas Gerais (1850-1889). *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 28 p. 105-133, maio/ago 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>.

BAHIENSE, Priscilla Nogueira. A fim de “arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres”: as caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BENCOSTTA, Marcus Levy. Historia de laeducación y cultura material escolar. In: ARATA, Nicolás; PINEAU, Pablo. *Latinoamerica, laeducación y suhistoria: nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: Editorial de laFacultad de Filosofia y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019,p. 89-102.

BERNARDO, Fabiana de Oliveira. Promoção da frequência escolar na instrução pública mineira: organização, implementação e representações da caixa escolar (1911-1913). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

BERSTEIN, Serge. A Cultura política. In: RIOUX, Jean Pierre; SIRINELLI, Jean François (org.). *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, 1998, p. 349-363.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. A instrução pública primária na fala da elite mineira: 1892 a 1898. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOBBIO, Norberto. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. Tradução de Daniela BeccacciaVersiani. Barueri: Manole, 2007.

BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. São Paulo: EDIPRO, 2011.

- CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: Difel, 2002.
- CHARTIER, Anne-Marie. Paradoxos da obrigatoriedade escolar. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: Ed.UFMT, 2013.
- CARVALHO, Carlos Henrique de. Legislação, civilidade e currículo: processo de escolarização primária em Minas Gerais (1835- 1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 205-228.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CARVALHO, Rosana Areal de; VIEIRA, Lívia Carolina. Meninos cidadãos e cidadãos meninos. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, Belo Horizonte, n. 2, p. 144-151, dez. 2008.
- CARVALHO, Carlos Henrique de. Legislação, civilidade e currículo: processo de escolarização primária em Minas Gerais (1835- 1889). In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 205-228.
- CARVALHO, Rosana Areal de. Ensino primário em Minas Gerais no período republicano. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (coord.). *História da Educação em Minas Gerais: da colônia à república: volume 3: República*. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 361-385.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *A educação na revisão constitucional de 1925-1926*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e direito à educação no Brasil: um histórico pelas Constituições*. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2014. p. 149-168.
- DUTRA, Eliana de Freitas. História e Culturas políticas: definições, usos, genealogias. *Varia História*, Belo Horizonte, UFMG, n. 28, p.13-28, 2002.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. *Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República*. Passo Fundo: UPF, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 14, jul. 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ROSA, Walquíria Miranda; INÁCIO, Marcilaine Soares. O método mútuo e a formação docente no Brasil no século XIX: a qualificação da escola e a desqualificação docente. *Revista Educação em foco*, Juiz de fora, v. 7 n. 2, p. 93-114, 2003. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/apresentacao-revista-educacao-em-foco/edicoes-anteriores-2/ano-2002/historia-da-educacao-setembro-2002fev-2003/>.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A retórica das reformas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; NASCIMENTO, Cecília Vieira do; SANTOS, Marileide Lopes dos (org.). *Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p.13-25.

FERREIRA, Marieta de Moraes. A nova “velha história”: o retorno da história política. *Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 265-271, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; JINZENJI Mônica Yumi. A quem se destinava o Boletim Vida Escolar?. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a educação no início do século XX*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 17-54.

GALVÃO, Ana maria de Oliveira; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Cultura escrita em Minas Gerais nas primeiras décadas republicanas. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (coord.). *História da Educação em Minas Gerais: da colônia à república: volume 3: República*. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 21-53.

GONÇALVES, Irlen Antônio. Um bacharel na Secretaria do Interior: o intelectual Delfim Moreira e a reforma do ensino em minas gerais. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v. 16, p. 125-146, 2008.

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

GONÇALVES, Irlen Antônio. Em nome da lei: o congresso legislativo como lugar de produção da instrução que é destinada a fazer do menino um cidadão?. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 153-173, 2011.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A República e os seus projetos de educação profissional: escolarização do trabalhador do campo e da cidade. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 205-225, 2012.

GONÇALVES, Irlen Antônio; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. *Educação em Foco*, Juiz de Fora, ano 2007, p. 25-50, mar./ago. 2007.

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lúcia. Espaços de formação do trabalhador em minas gerais no alvorecer da república (1891-1920). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Maringá, v.18,

e025, p. 1-24, 2018. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-00942018000100215&lng=en&nrm=iso. DOI: <http://dx.doi.org/10.4025/rbhe.v18.2018.e025>.

GONÇALVES, Irlen Antônio. A escolarização do trabalhador na república mineira. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (coord.). *História da Educação em Minas Gerais: da colônia à república: volume 3: República*. Uberlândia: Edufu, 2019. p 223-250.

GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 4, n. 2[8], p. 265-288, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38690>.

GOUVEA, Maria Cristina Soares; NICACIO, Karina. Escolarização e territorialidade na cidade republicana: Belo Horizonte (1897-1912). *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 21, n. 51, p. 377-396, abr. 2017. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-34592017000100377&lng=en&nrm=iso. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/66340>.

GELNER, Ernst. *Naciones y nacionalismo*. Buenos Aires: Alianza, 1994.

GIL, Natália Lacerda. *A dimensão da educação nacional: um estudo sócio-histórico sobre as estatísticas oficiais da escola brasileira*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GIL, Natália. Aparato burocrático e os números do ensino: uma abordagem histórica. *Revista Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 38, n. 134, p. 479-502, maio/ago. 2008.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher no século XIX*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

LAFER, Celso. Prefácio. In: BOBBIO, Norberto. *Teoria do ordenamento jurídico*. São Paulo: EDIPRO, 2011. p. 9-20.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Inspeção técnica como dispositivo de formação de professores: estratégias de produção de um modelo escolar em Minas Gerais. *Hist. Educ.* (online). Porto Alegre, v. 17 n° 39, jan/abr.2013, p. 9-21.

KELSEN, Hans. *Teoria Geral das Normas*. Porto Alegre: Fabris, 1986.

KELSEN, Hans. *Teoria Geral do Direito e do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. A história política e o conceito de cultura política. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH/MG, 10., 1996. Mariana. *Anais [...]* Mariana: EDUFOP, 1996. p. 83-91.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: MOTTA, Rodrigo Patto Sá (org.). *Culturas políticas na História: Novos Estudos*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 13-37.

MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. *A emergência da Escola Rural em Minas Gerais (1892-1899): quando a distinção possibilita a exclusão*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

MUSIAL, Gilvanice; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. A emergência da escola rural em Minas Gerais (1892-1899). In: JINZENJI, Mônica Yumi; MORENO, Andrea (org.). *Histórias da Educação Instâncias educativas: políticas, instituições e cultural material*. Belo Horizonte: Paco Editorial, 2015. p.7-34. II v.

MELCHIOR, José Carlos de Araújo. *A política de vinculação de recursos públicos e ofinanciamento da educação no Brasil*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação. 1981.

NETO. Wenceslau Gonçalves. A organização escolar em Minas Gerais no início da República: intenções, métodos e currículos nas propostas educacionais do Estado e dos Municípios. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 423-453.

NETO. Wenceslau Gonçalves; CARVALHO, Carlos Henrique de. A educação no período republicano em Minas Gerais: promessa por décadas acalentada e... não cumprida. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de (coord.). *História da Educação em Minas Gerais: da colônia à república: volume 3: República*. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 5-19.

OLIVEIRA, Eliana de. *O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em minas gerais (1871-1911)*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

OLIVEIRA, Eliana de. O processo de produção da profissão docente: profissionalização, prática pedagógica e associativismo dos professores públicos primários em Minas Gerais (1871 a 1911). In: JINZENJI, Mônica Yumi; MORENO, Andrea (org.). *Histórias da educação: sujeitos da educação: intelectuais, professores, crianças e família*. Jundiá: Paco Editorial, 2014. p. 57-82. II v.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2014.

PAIVA, Luciana Vilela. *A Educação nas páginas do Jornal O Correio (1926-1930)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del Rei, 2014.

PASSOS, Mauro. Passagens do lugar - caminhos e cenários da história da profissão docente em Minas Gerais. In: CARVALHO, Carlos Henrique de; FARIA FILHO, Luciano Mendes de

(coord.). *História da Educação em Minas Gerais: da colônia à república: volume 3: República*. Uberlândia: Edufu, 2019. p. 301-326.

PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LESSA, Renato. *A invenção republicana*. São Paulo: Vértice, 2003.

MONTEIRO, Norma de Góes. *Dicionário Biográfico de Minas Gerais: período republicano 1889/1991*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa de Minas Gerais. volume 1 e 2. (1994). Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/128>. Acesso em: 19 jul. 2018.

REMOND, René. *Por uma história política*. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

RESENDE, Fernanda Mendes; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. História da política educacional em Minas Gerais no século XIX: os relatórios dos presidentes da Província. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, v.1 n. 2[2], p. 79-115, jul./dez. 2001.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. *Formação da estrutura de dominação em Minas Gerais: o novo PRM (1889-1906)*. Belo Horizonte: UFMG/PROED, 1982.

RESENDE, Maria Efigênia Lage de. O processo político na Primeira República e o liberalismo oligárquico. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia Almeida Neves (org.). *O tempo do liberalismo excludente: da proclamação da República à revolução de 1930*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.89-120.

SILVA, B. (coord.). *Dicionário de Ciências Sociais da Fundação Getúlio Vargas*. Instituto de Documentação. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1987, p. 471.

SEIGNOBOS, Charles. *La methode historique appliquée aux sciences sociales*. Éditeur Félix Alcan, Paris, 1901.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. População e sociedade. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.) *A abertura para o mundo: 1889-1930. História do Brasil Nação 1808-2010, volume 3*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012, p. 19-83.

PESSANHA, Eurize Caldas; SILVA, Fabyana de Cássia Tavares. Tempo de cidade, lugar de escola. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 5, p. 109-121, jan./dez. 2006.

ROSANVALLON, Pierre. *A crise do Estado-providência*. Goiânia: Ed. UFG/Brasília; 1996.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. *Matrizes da modernidade republicana: cultura política e pensamento educacional no Brasil*. Brasília: Ed. Plano; Campinas: Autores Associados, 2004.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. *A repetência e a reprovação na escola graduada, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX*. 2017. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

RODRIGUES, Maysa Gomes Rodrigues. *Sob o céu de outra pátria: imigrantes e educação em Juiz de Fora e Belo Horizonte, Minas Gerais (1888-1912)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RODRIGUES, Maysa Gomes. Igualdade na fronteira: as escolas coloniais de Belo Horizonte no início do século XX. In: VII Congresso Brasileiro de História da Educação, 2013, Cuiabá. *Anais [...]* Cuiabá: UFMT, 2013.

SOARES, Luiz Carlos. *O valor simbólico do prédio escolar*. Teresina: EDUFPI, 2000.

SCHUELER, Alessandra Frota M. de; MAGALDI, Ana Maria B. de Mello. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Tempo. Revista do Departamento de História da Universidade Federal Fluminense*. v. 13, n. 26, jan./jun. 2009, p. 43-66.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (org.). *História do Brasil nação: 1808-2010: volume 3: a abertura para o mundo: 1889-1930*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SHELBAUER, Anaete Regina. Das normas prescritas às práticas escolares: a escola primária paulista no final do século XIX. In: GONÇALVES NETO, Wenceslau; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; FERREIRA NETO, Amarílio (org.). *Práticas escolares e processos educativos: currículo, disciplinas e instituições escolares (séculos XIX e XX)*. Vitória: EDUFES, 2011. p. 23-58.

SOIHET, Raquel; BICALHO, Maria Fernanda Baptista; GOUVÊA, Maria de Fátima (org.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

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

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*. 2006. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

SOUZA, Rosa Fátima de. A configuração das Escolas Isoladas no estado de São Paulo (1846-1904). *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 16, n. 2[41], p. 341-337, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/40763>.

VAGO, Tarcísio Mauro. Sobre o “sonho glorioso de derramar sobre a infância mineira o bálsamo vivificador do ensino público”: fragmentos de recepção da reforma do ensino primário em municípios das Minas Gerais (1906-1912). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n.1, p.103-134, jan./jun. 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Editora Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 502-516, set/dez 2008.

- VEIGA, Cynthia Greive. A escola e a República: o estadual e o nacional nas políticas educacionais. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, v. 11, n. 1, p. 143-178, jan./abr, 2011.
- VEIGA, Cynthia Greive. Trabalho infantil e escolarização: questões internacionais e o debate nacional (1890-1944). *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Maringá, v. 16, n. 4[43], p. 272-303, out./dez. 2016.
- VEIGA, Cynthia Greive. Crianças pobres como grupo outsider e a participação da escola. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1239-1256, out./dez. 2017.
- VELOSO, Geisa Magela. Inspeção escolar e as estratégias de demarcação de espaço de poder e autonomia profissional (1912-1914). *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 10, n. 2, p 133-168, maio/ago. 2012.
- VIDAL, Diana Gonçalves. Faces da obrigatoriedade escolar: Lições do passado, desafios do presente. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SÁ, Elizabeth Figueiredo; SILVA, Vera Lúcia Gaspar da. *Obrigatoriedade escolar no Brasil*. Cuiabá: Ed. UFMT, 2013. p.11-20.
- VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.
- VIEIRA, Yuri Vitor Guimarães. *Retóricas sobre educação física, sport e exercício físico no jornal Minas Geraes entre 1913 e 1916*. 2013. Dissertação. (Mestrado em Estudos do Lazer). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.
- ZONIN, Selia Ana. *Caixa Escolar na escolarização da infância catarinense (1938-1945)*. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2017.
- ZONIN, Selia Ana; GASPAR DA SILVA, Vera Lúcia; PETRY, Marília Gabriela. Assistência à infância escolarizada: a caixa escolar em cena. *Revista Brasileira De História Da Educação*, v. 18, p. 1-27. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/42065>. Acesso em: 10 out. 2018.