

Fernanda Cristina Campos da Rocha

**A REPETÊNCIA E A REPROVAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA, EM MINAS
GERAIS, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX**

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2017

Fernanda Cristina Campos da Rocha

**A REPETÊNCIA E A REPROVAÇÃO NA ESCOLA GRADUADA, EM
MINAS GERAIS, NAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XX.**

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 para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: História da Educação

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Belo Horizonte
Faculdade de Educação da UFMG
2017

Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social

Tese intitulada “*A repetência e a reprovação na escola graduada, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX*”, de autoria da doutoranda Fernanda Cristina Campos da Rocha, aprovada em 14/12/17 pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa – Orientadora
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Mônica Yumi Jinzenji
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Rosa Fátima de Souza
Universidade Federal de São Paulo

Profa. Dra. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Profa. Dra. Flávia Pereira Xavier
Universidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Paula Cristina David Guimarães
Universidade Federal de São João del-Rei

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes – Coordenadora do Programa de Pós-Graduação
em Educação: Conhecimento e Inclusão Social
FaE/UFMG

Belo Horizonte, 14 de dezembro de 2017

*Àqueles que compreenderam os motivos
de meu silêncio, fazendo com que essa
minha nova experiência ficasse mais leve,
dedico esse trabalho!*

AGRADECIMENTOS

Tudo foi muito difícil! Mas estou muito aliviada e feliz por ter concluído este trabalho. Às vezes, a vida, subitamente, apresenta-nos situações complicadas, das quais não somos capazes de escapar, podendo até nos imobilizar. Nesses momentos, se não encontramos pessoas sensíveis que, com leveza, nos apoiam, ainda que com singelos gestos, a caminhada ficaria ainda mais difícil. A todas essas pessoas, minha sincera gratidão!

Primeiramente, agradeço à minha querida orientadora Cristina. E o agradecimento que aqui faço vai além das questões acadêmicas. Tenho clareza de que a produção de uma tese é um trabalho autoral, porém não tenho dúvidas de que seu papel foi fundamental nessa trajetória. Posso afirmar que este trabalho só foi concluído pela presença sensível de uma mulher capaz de compreender minhas angústias, respeitá-las e acolhê-las. Academicamente, sua experiência e capacidade de orientar, no que tange à leitura, escrita, análise das fontes, foi fundamental. Seus comentários, críticas e sugestões possibilitaram-me a escrita desta tese. Especialmente, seu respeito nas orientações e sua maneira de me tratar, não como aluna, mas como pesquisadora, revelaram-me a importância da independência intelectual.

Agradeço também a todos os outros professores e pesquisadores que fizeram parte dessa minha formação: Luiz Alberto, Luciano, Thaís, Maria Alice, Inês, Marcus, Andréa, Ana Galvão, Mônica, Cynthia, Meily, Tarcísio, Bernardo, Francisca. Nos seminários de pesquisa, nas disciplinas cursadas, nos encontros de pesquisa, foram gestadas importantes ideias que contribuíram para a realização deste trabalho. Em especial, agradeço às professoras Ana Galvão e Rosa Fátima, pelas considerações realizadas na ocasião da qualificação, pela leitura cuidadosa do meu trabalho e pela participação na banca examinadora. Estendo meu agradecimento aos outros integrantes dessa banca, que aceitaram o convite para participar da avaliação deste trabalho: Mônica, Vera, Paula e Flávia.

Ao Marcus Tabora, obrigada por me proporcionar uma aprendizagem constante, pela torcida e apaziguamento. Agradeço também pela leitura de muitos textos e por acolher a mim e à minha família nesse momento difícil.

Registro também os meus agradecimentos à CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da UFMG, pela concessão da bolsa de doutorado por dois anos e meio. Sem dúvida, esse financiamento foi fundamental para a realização da pesquisa e da minha formação.

Nesse momento, aproveito para agradecer à Anna Luiza e Karina, pelo auxílio na coleta das fontes, na Biblioteca Luiz Bessa e na Imprensa Oficial, bem como no levantamento bibliográfico realizado. A colaboração e seriedade de vocês foram determinantes para a realização deste trabalho dentro do prazo estabelecido pelo Programa e do pedido de defender em dezembro.

Agradeço também aos funcionários da Faculdade de Educação: a todos da Secretaria do Programa e da Biblioteca, que, com muito cuidado, competência e simpatia, me ajudaram nos aspectos burocráticos e sempre tiveram escuta e solicitude em relação às minhas demandas.

Agradeço ainda ao GEPHE (Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação) e ao grupo de orientandos da Cris, que tiveram papel fundamental em minha formação, com a troca de ideias, sugestões de leituras, empréstimo de materiais, discussões de textos e dos trabalhos produzidos.

Não posso deixar de agradecer, também, à Elisete, pela revisão cuidadosa e suas sugestões para melhorar o texto.

A colaboração dos colegas das escolas nas quais trabalhei e trabalho também foram determinantes para minha formação. Dessa forma, agradeço aos professores e funcionários da Escola Municipal CIAC Lucas Monteiro Machado e do Colégio Santo Agostinho de Contagem. As trocas de experiência e a maturidade profissional adquirida nesses dez anos de trabalho, com as polêmicas em torno de assuntos tão espinhosos, como a reprovação e a repetência, fizeram-me refletir e, com certeza, acrescentaram muito no debate sobre os temas. Em especial, agradeço o respeito com que meus colegas de profissão lecionam e a preocupação deles em dar o melhor para os alunos.

Não posso deixar de fora meus queridos alunos. A eles ofereço o meu respeito pelas trajetórias de cada um e gratidão pelas trocas. Eles me ensinam diariamente que é possível ter alegria, mesmo quando há tormenta. É por eles que me esforço na busca de oferecer uma educação de qualidade.

Meu agradecimento especial vai para duas grandes amigas conquistadas durante esse período de estudos. Ana e Talita, obrigada pela escuta carinhosa e atenta, pelas trocas acadêmicas e, principalmente, pelo compartilhamento da vida. Vocês foram essenciais em todas as etapas dessa trajetória! Estendo meu agradecimento a todos os amigos de “copo e alma”, que deixaram essa minha trajetória mais leve e compreenderam minhas ausências.

De forma especial, também agradeço à Natália, que, com um certo receio de dividir o apartamento comigo (porque não tenho redes sociais), especulou meu lattes para saber se eu era confiável. Acredito que algum indício de confiabilidade meu currículo deve ter dado a ela. Além de compartilharmos o apartamento, dividimos também bons momentos! Estendo esse agradecimento à Audrey, que ajudou a Natalia nessa tarefa e, depois, veio morar conosco!

Por fim, meu agradecimento à minha família. Em especial aos meus dois maiores incentivadores: meu Pai, Domingos, e minha Mãe, Edna. Vocês são peças fundamentais em minha vida. Sofro quando vocês sofrem e alegro-me com a alegria de vocês. Minha conquista é compartilhada! Como esquecer tamanha dedicação, buscando facilitar minha vida em toda minha trajetória profissional e acadêmica. Vocês foram muito importantes em todas as etapas e conquistas que tive até aqui. Toda gratidão do mundo! Amo vocês!

À minha Vó Maria, que mesmo na ausência se faz presente. Espelho profissional... Em minhas fraquezas, você é minha fortaleza!

*Eu sei de muito pouco, mas tenho a meu favor
tudo que não sei...*

Clarice Lispector (*Clarice na Cabeceira*, 2009, p. 149)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os fenômenos da reprovação e da repetência escolar, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX. Este trabalho insere-se no escopo dos estudos da história da escolarização, principalmente sobre a produção de uma nova cultura escolar no estado, fundada na escola graduada, na qual esses dois fenômenos se consolidaram. O interesse aqui foi: analisar as práticas escolares sobre a reprovação e a repetência escolar, buscando compreender como elas eram pensadas e vivenciadas em um grupo escolar mineiro: o Grupo Escolar Paula Rocha, na cidade de Sabará; estabelecer as relações entre o tempo escolar, prescrito na legislação do ensino, e a efetiva trajetória dos alunos; identificar os processos de avaliação e como eles se davam, na busca de uma compreensão das promoções ou não promoções dos alunos para o ano subsequente do ensino; e analisar a produção e circulação dos diferentes discursos sobre as temáticas. Para alcançar os objetivos propostos, o *corpus* documental utilizado foi: legislação educacional, programas de ensino, relatórios de direção e inspeção, atas de exames, termos de promoção, livros de matrículas, dicionários da Língua Portuguesa, a Revista do Ensino e o Jornal Minas Geraes. A abordagem analítica centrou-se, principalmente, nos estudos sobre a cultura escolar, com destaque para os trabalhos de Chervel (1990, 1998) e Julia (2001). Os resultados da pesquisa indicaram que, com a instituição da escola graduada, foram construídas novas representações e expectativas sobre a aprendizagem do aluno, ou seja, o que ele deveria saber para ser promovido, ou não, ao ano subsequente, assim como para ser aprovado, ou reprovado, nos exames finais. Com a criação dos grupos escolares, ocorreu uma separação física dos alunos por anos escolares, além de uma regulação mais sistemática do tempo de aprender, com um Programa de Ensino separado por semestres, o qual deveria ser ministrado pelos professores, em cada período escolar. A análise documental evidenciou a complexidade dos fenômenos, não sendo possível apontar uma única causa para sua ocorrência. Entre os motivos da reprovação e da repetência escolar, estavam o extenso Programa de Ensino, a pouca idade dos alunos e o seu baixo desempenho. Evidenciou-se que, inicialmente, a repetência não foi encarada como um problema educacional, tomando novos contornos em meados da década de 1920, em que predominaram, no discurso educacional, os saberes embasados pela psicologia. Compreender como, ao longo da história da escola graduada, a reprovação e a repetência escolar foram naturalizadas e incorporadas a um modelo escolar colaborou para a reflexão e problematização de uma questão ainda tão atual.

PALAVRAS-CHAVE: Reprovação Escolar. Repetência Escolar. Escola Graduada.

ABSTRACT

The aim of this research was to investigate the phenomena of school failure and retention, in Minas Gerais, in the first decades of the 20th century. This work is part of the studies on schooling history, mainly the creation of a new school culture in the state, based on “graded school”, in which these two phenomena are consolidated. Our interest was: to analyze the school practices of failure and retention, aiming to understand how they were thought and lived in a *grupo escolar* in Minas Gerais- the *Grupo Escolar Paula Rocha*, in the town of Sabará; to establish the relations between school time, prescribed in the education legislation, and the actual students’ trajectories; to identify the processes of evaluation and how they were applied, so as to understand students’ retention or approval for the next school year; and analyze the production and circulation of different discourses on the themes. So as to reach the proposed objectives, the *corpus* used was: educational legislation, teaching programs, reports from principals and inspectors, minutes from exams, promotion reports, enrollment books, Portuguese language dictionaries, the *Revista do Ensino*, and the *Jornal Minas Geraes*. The analytical approach was centered, mainly, on the studies on school culture, especially the works of Chervel (1990, 1998) and Julia (2001). The results of the research indicate that, with the establishment of “graded school”, new representations and expectation on student learning were built, that is, what the student should know to be promoted, or not, to the subsequent year, as well as to be approved, or reprovado, in the final exams. With the creation of *grupos escolares*, there was a physical separation of students by school grades, and a more systematic regulation of a learning time, with a Teaching Program separated by semesters, which should be followed by teachers in each school period. The document analysis showed the complexity of the phenomena, making it impossible to point to a sole cause to their occurrence. Among the reasons for failure and retention, there were the long Teaching Program, students’ young age, and their low achievement. This work showed that, initially, the retention was not seen as an educational problem, getting new contours around the 1920s, when there is predominance, in the educational discourse, of psychology-based knowledge. To understand how, throughout the history of “graded school”, school failure and retention were naturalized and incorporated to school model has helped to reflect and problematize an issue that is still relevant nowadays.

KEY WORDS: School Failure. Grade Retention. Graded School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPed	– Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APM	– Arquivo Público Mineiro
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale	– Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
Cedoc	– Centro de Documentação
Cf.	– Conferir
CNPq	– Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EUA	– Estados Unidos da América
FaE	– Faculdade de Educação
Fapemig	– Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
GEPHE	– Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação
GEPR	– Grupo Escolar Paula Rocha
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Pisa	– <i>Programme for International Student Assessment</i>
SI	– Secretaria do Interior
UFMG	– Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	– Universidade Federal do Rio Grande do Sul
USP	– Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – Quadro de Horário do Primeiro Ano do Ensino Primário	78
FIGURA 2 – Foto do Grupo Escolar Paula Rocha – Sabará/MG	128
FIGURA 3 – Modelo do livro de matrículas	136
FIGURA 4 – Livro de matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha.....	137
FIGURA 5 – Ata de um exame do Grupo Escolar Paula Rocha.....	140
FIGURA 6 – Termo de promoções do Grupo Escolar Paula Rocha.....	142
FIGURA 7 – Comissão Executiva do Congresso de Instrução Primária	226
GRÁFICO 1 – Número de textos sobre a reprovação e a repetência presentes na <i>Revista do Ensino</i> , por ano – 1925-1930.....	197
QUADRO 1 – Fontes analisadas na pesquisa e respectivos períodos abrangidos	42
QUADRO 2 – Os termos Aprovação/Aprovado/Aprovar nos dicionários de 1881, 1884, 1912, 1925 e 1928	57
QUADRO 3 – Os termos Reprovação/Reprovado/Reprovar nos dicionários de 1881, 1884, 1912, 1925 e 1928	57
QUADRO 4 – Os termos Repetência/Repetente/Repetir nos dicionários de 1881, 1884, 1912, 1925, 1928	58
QUADRO 5 – Decreto nº 655	70
QUADRO 6 – Decreto nº 2.836.....	80
QUADRO 7 – Lei nº 533	80
QUADRO 8 – Decreto nº 4.029	82
QUADRO 9 – Lei e decretos que abordam o Ensino Primário – 1915-1918	84
QUADRO 10 – Leis que abordam o Ensino Primário – 1918-1920.....	85
QUADRO 11 – Lei e decretos que abordam o Ensino Primário – 1924-1925	85
QUADRO 12 – Trajetória de alunos do Grupo Escolar Paula Rocha – 1907-1914	164
QUADRO 13 – Matrícula dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha – 1907-1911	169
QUADRO 14 – Artigos que abordam as temáticas da reprovação e da repetência escolar na <i>Revista do Ensino</i> – 1925-1930.....	194
QUADRO 15 – Os discursos pedagógicos que abordaram as temáticas relacionadas à reprovação e repetência escolar na <i>Revista do Ensino</i>	204

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	O percurso da investigação e a construção do objeto de pesquisa	14
1.2	A origem do estudo	15
1.3	Apresentando o objeto de pesquisa	19
1.4	Contextualização da reprovação e repetência escolar: a introdução da escola graduada em Minas Gerais	22
1.5	Por que estudar a reprovação e a repetência escolar?	28
1.6	Sobre os métodos de investigação: arquivos e fontes	33
1.7	Sobre os referenciais teóricos da pesquisa: conceitos centrais.....	43
1.8	Elucidando alguns termos	55
1.9	Organização da tese.....	60
2	OS DISCURSOS SOBRE A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO MINEIRA, NOS SÉCULOS XIX E XX.....	63
2.1	A educação no século XIX: breve relato.....	68
2.2	As Reformas do século XX.....	73
2.2.1	Reforma de 1906: Governo João Pinheiro	73
2.2.2	Entre 1906 e 1927: a legislação educacional em Minas Gerais	79
2.2.3	Reforma de 1927: Governo Antônio Carlos.....	87
2.3	Mudanças e permanências nos discursos legislativos sobre a reprovação e repetência escolar e as práticas a elas associadas.....	90
2.3.1	O discurso sobre a emulação, a premiação e as penas relacionado à reprovação e repetência escolar, entre os legisladores.....	91
2.3.2	Os discursos sobre as práticas avaliativas na legislação do ensino.....	100
2.3.2.1	Os exames escolares e as classificações dos alunos.....	102
2.3.3	O discurso sobre a organização das classes escolares: a homogeneização	115
2.4	Últimas considerações.....	122
3	A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NO GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA.....	125
3.1	A criação do Grupo Escolar Paula Rocha, em Sabará, no início do século XX	125
3.2	A escrituração escolar do Grupo Escolar Paula Rocha	132
3.2.1	Os livros de matrículas	134
3.2.2	As atas dos exames e os termos de promoções	139
3.2.3	Os relatórios de diretores e inspetores.....	143
3.3	A organização das classes escolares no Grupo Escolar Paula Rocha	146
3.4	O léxico sobre a temática da repetência na escrituração escolar do Grupo Escolar Paula Rocha.....	149
3.5	O 1º Ano Primário: a pedra angular e a pedra de toque do Ensino Primário	156

3.6	A relação entre a idade e a reprovação e repetência escolar	171
3.7	Os exames escolares no Grupo Escolar Paula Rocha.....	175
4	O DISCURSO SOBRE A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA MINEIRA: A <i>REVISTA DO ENSINO</i> E O <i>JORNAL MINAS GERAES</i>	181
4.1	A importância dos impressos para as pesquisas na História da Educação	182
4.1.1	<i>A Revista do Ensino</i>	184
4.1.2	<i>O Jornal Minas Geraes</i>	188
4.2	Os diferentes discursos nos impressos analisados.....	192
4.2.1	Os discursos presentes na <i>Revista do Ensino</i>	193
4.2.1.1	O discurso sobre a reprovação e a repetência escolar: fracasso escolar?	199
4.2.1.2	O entrediscurso sobre a reprovação e a repetência escolar: entre os saberes técnico-pedagógicos e psicológicos	201
4.2.1.3	Exames ou testes pedagógicos: qual a melhor maneira de avaliar os alunos?	206
4.2.1.4	A reprovação e a repetência escolar na definição das classes escolares	215
4.3	O Congresso de Instrução Primária.....	224
4.4	O discurso jurídico sobre a reprovação e a repetência escolar presente na <i>Revista do Ensino</i> e no <i>Jornal Minas Geraes</i>	230
4.4.1	O discurso jurídico na <i>Revista do Ensino</i>	230
4.4.2	O discurso jurídico do <i>Jornal Minas Geraes</i>	235
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	245
	REFERÊNCIAS	254
	FONTES	271

1 INTRODUÇÃO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo. Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Kohan e Larrosa (2002, p. 4)

1.1 O percurso da investigação e a construção do objeto de pesquisa

Os temas “reprovação” e “repetência” escolar constituem-se uma grande ausência da historiografia educacional brasileira e, conseqüentemente, mineira. Quase não há estudos que abordam especificamente essas temáticas. Conquanto não seja possível se referir a toda historiografia brasileira, é possível cercar grande parte dos estudos que circulam nesse campo. Isso posto, pode-se dizer que os trabalhos que abordam a repetência e a reprovação escolar tomam questões mais amplas, e essas duas temáticas, na maior parte das vezes, apenas perpassam os trabalhos, não sendo elas seu foco central. Distante da intenção de catalogar os trabalhos existentes ou, ainda, de fazer um “estado da arte” sobre as pesquisas realizadas acerca desses temas, a intenção é apenas apontar a lacuna existente. Contudo, na escolha e definição de um objeto de pesquisa, há também fundamentos de outra natureza, como o encanto, o desejo, a vontade, a curiosidade e o interesse do pesquisador. À vista disso, posso afirmar que a origem deste trabalho se deu por uma inquietude e uma curiosidade que atravessaram e continuam atravessando minha vida pessoal e acadêmica, a qual, brevemente, passo a relatar.

1.2 A origem do estudo

Ano de 1995. Aluna da 8ª série, outros tantos desejos... Final do ano letivo, entrega do boletim escolar e o fatídico resultado final: “Reprovada”. Essa foi a minha primeira experiência com a “reprovação” e, por conseguinte, com a “repetência” na escola.

Reprovação. Marca de meu percurso escolar, significada de diferentes maneiras ao longo da vida. Inicialmente, um misto de vergonha, de culpa, por provocar desgosto à família, e de desinteresse pela escola, por ter que repetir todo o programa de ensino e conteúdo. E, porque não, um certo brio (afinal, eu seria a aluna mais velha da classe!), sintomático de uma autodefesa, talvez pelo medo do estigma de ser “repetente”. Ao mesmo tempo, um susto! Consequentemente, uma responsabilidade adquirida e um compromisso de fazer diferente no ano seguinte. Um misto de sensações ambíguas, comuns àquela fase da vida e provocadas pelo sentimento de “fracasso”! Posteriormente, uma experiência ressignificada e encarada como um importante fato da minha trajetória escolar. Diferentemente de grande parte dos alunos reprovados e repetentes, essa experiência teve para mim um sentido formativo, que acabou por contribuir para uma trajetória posterior.

Durante minha graduação no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), deparei-me novamente com os fenômenos da reprovação e da repetência escolar, todavia, dessa vez, não como aluna que foi reprovada, ou que repetiu uma disciplina do curso, mas como bolsista de iniciação científica em História da Educação¹, no contato com a documentação na qual pesquisava. A minha inserção no Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação (GEPHE)² possibilitou-me o contato com uma variedade de fontes e leituras sobre a história da escolarização no Brasil e, mais especificamente, em Minas Gerais. Ao longo do trabalho de coleta de fontes, realizado no Arquivo Público Mineiro (APM) e, também, no arquivo do Grupo Escolar Paula Rocha (GEPR), localizado na cidade de Sabará, em Minas Gerais, deparei-me com uma vasta documentação: livros de matrículas, relatórios de diretores e inspetores, termos de posse, atas de exames, termos de promoção,

¹ A pesquisa da qual fui bolsista tinha como título *Práticas escolares: o aprendizado das primeiras letras e a educação do corpo no processo de escolarização em Minas Gerais (1906-1945)*, coordenada pelos professores Tarcísio Mauro Vago e Francisca Izabel Pereira Maciel. Essa pesquisa fez parte do Projeto Integrado: *Escolarização, culturas e práticas escolares: investigação sobre a instituição do campo pedagógico em Minas Gerais (1750-1970)*, realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Educação e financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

² Hoje, Centro de Pesquisa em História da Educação.

programas de ensino, além da legislação educacional do período. Esse material auxiliou-me na compreensão da dinâmica escolar daquela instituição. O GEPR era o foco da pesquisa dos meus orientadores.

Ao analisar mais detidamente toda a documentação encontrada nos arquivos do GEPR, uma, em particular, destacou-se, pois me permitiu ter uma visão geral do perfil dos alunos: os livros de matrículas. Através desse material, foi possível traçar a trajetória deles na primeira década após a inauguração desse Grupo Escolar (1907-1916), saber quantos conseguiram concluir o Ensino Primário e perceber o tempo que esses mesmos alunos permaneceram na instituição, até a conclusão do curso, quando ela ocorria. Interessante observar que, embora a legislação no período previsse 4 anos para a conclusão do Primário, nenhum aluno o fez no tempo previsto. Posso dizer, então, que esta pesquisa se iniciou com uma descoberta de arquivo.

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

A análise dessa problemática deu origem à minha dissertação de mestrado, intitulada *A Reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)*, defendida na Faculdade de Educação/UFMG, em 2008³. Desde o início da trajetória do mestrado, minha pretensão era realizar uma pesquisa sobre as práticas escolares do Grupo Escolar em questão. Buscava compreender a relação entre a prescrição legal, que previa 4 anos para a conclusão do Primário, e a prática cotidiana escolar, que retinha o aluno, principalmente, no 1º ano, o que impossibilitava a conclusão dos alunos do Primário no período prescrito. Tal perspectiva levou-me a privilegiar os estudos sobre as práticas escolares, pois, como nos alertou Peres (2000, p. 45): “[...] alguns estudos da historiografia educacional indicam a necessidade de deslocar o olhar de uma historiografia mais macro – sistemas e ideias pedagógicas – para o cotidiano da escola, da sala de aula e da ação dos agentes educativos”.

Dessa maneira, tive como um dos objetivos, durante o mestrado, compreender as relações entre a implementação da Reforma João Pinheiro (1906), que implantou a escola

³ Nessa ocasião, fui orientada pela Professora Francisca Izabel Pereira Maciel, no âmbito do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale).

graduada em Minas Gerais⁴, e a dificuldade dos alunos de um grupo escolar mineiro, o GEPR, em concluir o Primário, em 4 anos, tempo previsto na legislação. Enfoquei a documentação escolar referente à 1ª turma do 1º ano, dos alunos que ingressaram em 1907 (ano de criação do GEPR), e a acompanhei até 1916. Preocupei-me em analisar as práticas acerca da organização dos anos escolares (1º ao 4º ano) nessa instituição⁵.

A dissertação do mestrado evidenciou as dificuldades de implementação da referida Reforma e o caráter criativo da escola em questão (CHERVEL, 1990). Isso porque as professoras e a direção do Grupo Escolar criaram, em seu cotidiano, soluções para os problemas advindos da implantação da nova legislação e, conseqüentemente, do novo programa de ensino. Como exemplo do caráter criativo do Grupo está o fato de ter sido criado mais um ano de escolarização, estendendo o Ensino Primário para 5 anos, enquanto a legislação previa 4. Essa prática contrariava o que estava previsto na lei⁶. No Grupo Escolar Paula Rocha, a trajetória escolar dos alunos dava-se em, no mínimo, 5 anos, assim distribuídos e denominados: 1º ano atrasado, 1º ano adiantado, 2º ano, 3º ano, 4º ano. Esse era o percurso escolar mínimo de um aluno nessa instituição⁷.

Algumas questões surgiram ainda durante o mestrado, embora não fosse minha proposta respondê-las naquele momento: a repetência escolar era compreendida como um problema logo após a Reforma João Pinheiro, a qual instituiu o modelo de escola graduada no estado?; o que levava um aluno a ficar retido em 1 ano do Ensino Primário?; quais eram os critérios que levavam um aluno a repetir 1 ano, ou a prosseguir no curso?; repetir significava reprovar?; um aluno só era retido se não alcançasse média no exame final?; quais eram as formas de repetência? Essas foram algumas das questões não respondidas naquela ocasião, mas o interesse em compreendê-las permaneceu, levando-me à construção do projeto de doutorado.

⁴ Muitos foram os pesquisadores que escreveram sobre o tema. Entre eles, destacam-se: Gonçalves (2004), Faria Filho (1996), Souza (2006).

⁵ No segundo capítulo da dissertação, analisei o processo de escolarização dos alunos do GEPR, que iniciaram o 1º Ano Primário em 1907, buscando compreender as razões da promoção, ou da não promoção, e também da não conclusão desse curso. Além disso, enfoquei o cotidiano do Grupo, buscando conhecer as práticas escolares em torno da retenção e da não conclusão do Primário, no período de 1907 a 1916, relacionando-as com a legislação pertinente. Publiquei os resultados da dissertação, destacando o segundo capítulo, em: Rocha, F. C. C da. *A repetência e a reprovação em um grupo escolar mineiro, nas primeiras décadas do século XX*, Intersaberes (Facinter), v. 11, p. 27-44, 2016.

⁶ Provavelmente, tal iniciativa não se restringia ao GEPR. Um recurso mais sistemático a arquivos escolares poderia indicar tal procedimento em outros grupos escolares.

⁷ Essa questão será melhor abordada na Seção 3 desta tese.

Além de minha trajetória pessoal e das descobertas durante o mestrado, inseri-me, em 2011, em um grupo de pesquisa interinstitucional⁸ que vem investigando a história da repetência e a da evasão escolar. O projeto de pesquisa desenvolvido por esse grupo teve como objetivo compreender as práticas e os discursos em torno da passagem dos alunos pela escola obrigatória. Assim, o interesse era conhecer como se deu o acesso da população à instituição escolar, quais os padrões de fluxo dos alunos pelas séries do Ensino Primário, como foram representadas e tratadas as crianças que não seguiam os padrões esperados. Pretende-se conhecer os discursos especializados, a produção e interpretação das estatísticas, as práticas de avaliação e classificação dos alunos, a definição das políticas educacionais, as quais instituíram/consolidaram um certo modelo escolar, e sua relação com o tempo, o ritmo e a qualidade na escola. Interessava, ainda, apreender as orientações aos professores e os debates em torno das questões relativas à excelência escolar, à repetência dos alunos, ao rendimento do ensino e ao fracasso escolar. O estudo proposto por esse projeto de pesquisa abrange o período de um século, entre 1870 e 1970, partindo da compreensão de que, nesse espaço de tempo, a escola brasileira ganhou alguns dos contornos que permanecem na contemporaneidade, sobretudo no que se refere aos ritmos e tempos institucionais, e expandiu-se progressivamente para estratos mais amplos da população.

Por fim, mas não menos importante, minha trajetória como professora da educação básica na rede pública de ensino, provocou-me também o interesse em aprofundar o estudo sobre a história da repetência e da reprovação escolar em Minas Gerais. Sou professora da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, atuando nos 1º e 2º ciclos (os quais correspondem à sequência de 1ª a 6ª série na antiga escola seriada). Desde minha entrada nessa Rede de Ensino, em 2010, chamou-me a atenção como a repetência e a reprovação são vistas como um problema, tendo as formas de avaliar os alunos e o percurso esperado para eles sofrido diversas modificações ao longo dos anos. No atual momento, por exemplo, a Prefeitura de Belo Horizonte retomou, a partir de 2014, o uso de avaliações quantitativas dos alunos, ou seja, por notas. Essa estratégia avaliativa havia sido interrompida quando da implantação da Escola Plural, na década de 1990 (e permaneceu assim até 2014), e, nesse período, a avaliação da aprendizagem ocorria através de conceitos (A, B, C, D, E).

⁸ O Projeto Repetência e Evasão na Escola Brasileira (1889-1930), financiado pelo CNPq (processo nº 472.882/2011-2), tinha como integrantes os seguintes pesquisadores: Natália de Lacerda Gil (coordenadora), Ana Laura Godinho de Lima, Luciana Maria Viviani, Sandra Maria Caldeira, André Luiz Paulilo, Fernanda Cristina Campos da Rocha, Marlos Tadeu Bezerra de Mello, Guilarido Luís Silveira, Taís Pereira Flôres, Carine Ivone Popielek, Joseane Leonardi Craveiro el Hawat.

Com muita frequência, ouvimos da sociedade em geral e particularmente de muitos professores que o problema atual da qualidade de ensino se deve ao fato de os alunos não serem mais reprovados, mas terem a progressão automática, acabando com a repetência escolar. Essa questão precisa ser melhor refletida, o que não é, no entanto, objeto de análise desta tese, embora um estudo histórico sobre o tema colabore para desnaturalizar tal discurso.

Problematizar a visão acima e conhecer as origens históricas dos fenômenos da reprovação e da repetência escolar, unido à minha experiência de vida, profissional e acadêmica, levaram-me à construção do projeto de doutorado, o qual apresentei, na ocasião da seleção, em 2013, no Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG.

1.3 Apresentando o objeto de pesquisa

Esta investigação insere-se no escopo dos estudos da história da escolarização em Minas Gerais, mais especificamente sobre a produção de uma nova cultura escolar no estado, fundada na escola graduada. Na formulação inicial do projeto, a intenção era compreender como a instituição de um novo modelo escolar impôs uma relação distinta com o tempo dos sujeitos envolvidos no processo de escolarização, sejam eles alunos, professores, diretores, inspetores e outras autoridades educacionais, e em que medida isso teria produzido a ideia de repetência ou reprovação escolar no início do século XX.

Interessava-nos⁹, ainda, apreender os debates em torno da repetência escolar em outros espaços de circulação dos discursos sobre a educação, tais como a imprensa periódica, de maneira geral, e aquela mais afeita à educação, buscando compreender quando a repetência escolar se tornou um problema para a escola e como os diferentes sujeitos conceberam e refletiram sobre essa temática¹⁰.

⁹ É importante destacar que, em alguns momentos do texto, utilizo a primeira pessoa do singular por se tratar de experiências individuais. Porém, na maior parte do texto a opção foi escrever em primeira pessoa do plural, pois sabemos que uma pesquisa não se faz sozinha. Grande parte do processo de elaboração da tese, desde a investigação, escrita, debates, discussão das fontes e teóricas foram desenvolvidas em conjunto, tanto com a orientadora como com grupos de pesquisas, colegas e outros professores.

¹⁰ A partir do diálogo com a banca do exame de qualificação – Ana Maria de Oliveira Galvão, Rosa Fátima de Souza e Maria Cristina Soares de Gouvêa – consideramos necessário, para melhor compreender as práticas relacionadas aos fenômenos da reprovação e da repetência, apreendê-las na relação com os discursos sobre o tema, em sua polifonia e diversidade de espaços de circulação.

A princípio, o delineamento espacial abrangia o Estado de Minas Gerais. No que diz respeito ao debate e aos discursos acerca da reprovação e repetência escolar, a opção foi por manter esse recorte, uma vez que as decisões em torno da escolarização ocorriam em nível estadual. Porém, no que abarca as práticas escolares, a opção foi fazer um recorte em um grupo escolar mineiro, o mesmo pesquisado no mestrado, o Grupo Escolar Paula Rocha, em Sabará. Esse foi o terceiro Grupo Escolar criado em Minas Gerais, no ano de 1907, no Governo João Pinheiro, com a reunião de cinco cadeiras isoladas existentes na região. Na Seção 3, abordaremos melhor a constituição desse Grupo Escolar.

A opção por conhecer as práticas escolares do GEPR está relacionada, por um lado, com o meu conhecimento das fontes, uma vez que, na ocasião do mestrado, foi possível coletar uma diversidade de documentos dessa instituição. Além disso, realizar o estudo em uma instituição educativa em particular possibilitaria compreender, a partir de um olhar mais verticalizado, a complexidade e os problemas enfrentados acerca da reprovação e da repetência, no âmbito das práticas escolares. Vale ressaltar que não nos propusemos a fazer uma história daquela instituição escolar, mas, sim, realizar um estudo sobre a temática da repetência nesse espaço educativo.

No que tange ao marco temporal, também houve um melhor delineamento e extensão do período. A intenção inicial era pesquisar as duas primeiras décadas após a implementação da Reforma João Pinheiro (1906). Contudo, por ter havido uma outra importante reforma educacional em Minas Gerais, implantada por Francisco Campos (1927), a opção foi estender o recorte temporal, abrangendo também esta última Reforma, a fim de analisar as mudanças e permanências das temáticas da reprovação e da repetência escolar, naquele período. Além disso, em função de como foram tratadas as questões relacionadas ao tema na *Revista do Ensino*, acreditamos ser importante analisá-la, buscando compreender as representações a respeito da reprovação e da repetência escolar nos discursos pedagógicos nesse impresso. A análise documental ajudou a definir o marco final do estudo, porque um dos nossos interesses é, justamente, compreender quando a repetência escolar se tornou um problema no debate educacional, como um sinônimo de fracasso escolar.

Portanto, durante o doutorado, visamos investigar como se deu o processo de instituição da repetência e a consolidação da reprovação na escola graduada, buscando apreender a produção de discursos e práticas educacionais, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX. Por conseguinte, o objetivo geral desta tese é compreender as práticas escolares e a produção de discursos relacionados à reprovação e repetência escolar no Ensino Primário, em Minas Gerais, nas primeiras décadas do século XX. Mais especificamente,

objetivamos: I. Analisar as práticas escolares sobre a reprovação e repetência escolar, buscando compreender como essas práticas eram vivenciadas no Grupo Escolar Paula Rocha; II. Estabelecer as relações entre o tempo escolar prescrito na legislação e nos programas de ensino oficiais, no que tange ao fluxo dos alunos nos anos iniciais do Ensino Primário e a efetiva trajetória deles; III. Identificar as formas de avaliação em sua dinâmica, na busca da compreensão sobre os processos de promoção ao ano subsequente do ensino; IV. Analisar os discursos educacionais do período, com destaque para a produção de professores e dirigentes da instrução pública, de forma a apreender a produção e circulação de enunciados sobre a reprovação e repetência escolar, no contexto da educação mineira; V. Compreender quando a reprovação e a repetência escolar se tornaram temáticas recorrentes no debate educacional mineiro, buscando identificar o contexto de formulação de sua apreensão como um problema político educacional.

Levando em consideração que, por um lado, só nos aproximamos das práticas do passado através dos discursos produzidos sobre elas e, por outro, que a produção de discursos também é uma prática, é importante esclarecer que, neste texto, a prática escolar está sendo tomada como o conjunto de ações cotidianas que ocorriam no interior da escola (neste caso, no Grupo Escolar Paula Rocha e, quando possível, em outros grupos), relacionadas à reprovação e repetência, ou seja, observar a “caixa preta” dessa instituição na sua relação com esses temas.

No caso dos discursos, a intenção é observar, tendo como fonte a imprensa (Revista do Ensino e Jornal Minas Geraes) e a legislação, os posicionamentos produzidos por diferentes sujeitos situados em redes de saber e de poder sobre as temáticas aqui propostas¹¹. Entendemos que esses discursos constituem dimensões relacionadas, mas diferentes, do mesmo fenômeno. Os professores e dirigentes da instituição lançavam mão de discursos e buscavam construir soluções em sua ação cotidiana, no enfrentamento de um fenômeno cada vez mais apreendido como problema. E faziam suas opções a partir da dinâmica da instituição e da sala de aula. Já os legisladores e especialistas pautavam seus discursos a partir de um lugar social externo à escola.

Desse modo, cabe apreender a relação entre discursos e práticas na compreensão da consolidação da reprovação e repetência escolar, como uma complexa teia em que tais discursos se fundamentavam em saberes sobre esses fenômenos, bem como buscavam regular as práticas

¹¹ Na ocasião do parecer do projeto, a Professora Ana Galvão destacou a importância de explicar melhor o que considero como práticas escolares e discursos pedagógicos, tomando o cuidado para não dicotimizá-los. Vale destacar, também, que os trabalhos realizados por Foucault (1986) (*A ordem do discurso* e *A Arqueologia do Saber*) foram importantes referências para minha reflexão sobre a produção dos discursos de diferentes sujeitos sobre a repetência escolar.

na escola, sendo, ao mesmo tempo, por elas tencionados. Como chama a atenção Fisher (2001), as linguagens são também constitutivas das práticas, e os discursos afirmam-se como práticas sociais, ou práticas discursivas, como denomina Foucault (1987). No dizer desse autor, as práticas discursivas constituem-se “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas” (FOUCAULT, 1987, p. 56).

Por outro lado, a experiência social constitui dimensão irreduzível, que provoca a produção de discursos, ao mesmo tempo que os tenciona. Os professores e dirigentes do GEPR, na vivência dos fenômenos que emergiram a partir de uma nova ordenação da escola (a qual respondia a demandas de ampliação de sua extensão), buscavam dar sentido ao vivido, construindo estratégias de ação, tanto repercutindo discursos presentes como os reelaborando, num determinado contexto histórico.

Nesse sentido, temos como objeto a análise da formação de discursos e práticas sobre a reprovação e repetência escolar, num contexto histórico de constituição e consolidação desses fenômenos, em que os discursos ainda não se haviam “estabilizado”, nem as práticas apresentavam uma regularidade, o que iria ocorrer num período posterior (o que não quer dizer uma imutabilidade posterior).

1.4 Contextualização da reprovação e repetência escolar: a introdução da escola graduada em Minas Gerais

A obrigatoriedade escolar foi um tema recorrente que ocupou o cenário dos debates políticos e educacionais desde o século XIX, tornando-se ela um imperativo escolar. Com o advento da República, essa questão tornou-se ainda mais discutida pelos atores envolvidos com a educação. Embora estivesse ausente no texto constitucional de 1891, a obrigatoriedade escolar foi remetida aos estados, em conformidade com o modelo fortemente federativo da nova constituição. Autoridades e intelectuais republicanos ressaltavam o entendimento da educação escolar como fator de promoção da igualdade social e do progresso da nação. Porém, como bem nos alerta Souza (1998), esse foi um lento processo, que não foi consolidado na primeira metade do século XX. A insuficiência de vagas diante da crescente demanda por instrução bem como a infrequência escolar perpassaram as primeiras décadas do século passado.

Os tempos que se seguiram à Proclamação da República logo frustraram as expectativas de construção de um país que superasse as contradições que marcavam o império. Segundo Faria Filho e Vago (2000), a instabilidade econômica e política materializavam-se pelas ruas das cidades, sendo visível na miséria e na presumida ignorância da população, principalmente aquela considerada mais pobre. Ao mesmo tempo, atribuía-se a ignorância dessa população fortemente miscigenada às mazelas da nação. Tais questões fortaleceram a crença de políticos e intelectuais republicanos de que a constituição de uma nova nação dependia, em boa medida, de lançar mão da escola como um recurso civilizatório. Educar a população e livrá-la da ignorância associavam-se, segundo Câmara (2016), à crença de que essas medidas auxiliariam na redução da pobreza e da miséria do país. Ainda conforme a autora, o século XX “trouxo para os republicanos de diferentes vertentes a esperança em se consolidar o projeto do País associado a uma perspectiva de minimizar as desigualdades sociais e sanar os problemas da pobreza” (CÂMARA, 2016, p. 18).

A preocupação com o analfabetismo e com a infância dita vadia também se fazia presente no debate do período. Combater o analfabetismo¹², tirar as crianças das ruas e levá-las para a escola passaram a ser metas da República. Com isso, os diferentes estados, em condições diferenciadas, envidaram esforços para a extensão da escola ao grosso da população infantil em idade escolar. Segundo Faria Filho (1996), para os republicanos, não seria aquela escola vista como precária, símbolo de um passado que deveria ser ultrapassado, quando não esquecido, ou seja, a escola singular¹³, que daria conta de resolver o problema, mas seria, sim, aquela cuja organização administrativa e pedagógica possibilitasse a eficiência do ensino, ou seja, a escola graduada. A precariedade das escolas imperiais era alvo de críticas por parte dos republicanos, pela falta de material, espaço apropriado, baixa frequência, dentre outros problemas.

Segundo Souza (2016, p. 344), as escolas isoladas, assim como os grupos escolares, foram criações educacionais do regime republicano, porém, diferentemente dos grupos escolares, elas não designaram um novo modelo de escola. Na verdade, conforme destacou a autora, o novo regime “denominou uma condição nova para um tipo de escola primária secular, isto é, a escola de uma única sala de aula, com alunos de diferentes níveis de adiantamento, regida por um só professor” (SOUZA, 2016, p. 344). Segundo Galvão e Viega (2012, p. 480), o termo escola isolada:

¹² Cabe lembrar que a alfabetização, com a Lei Saraiva de 1881, constituía pré-condição de exercício da cidadania política, no direito ao voto.

¹³ Segundo Souza (2016, p. 345), o termo refere-se à “escola primária de uma única sala de aula, regida por um único professor”.

Remete à organização do ensino primário público do Brasil que prevaleceu durante o século XIX e que continuou existindo no país mesmo após o processo de implantação dos grupos escolares, que teve início em São Paulo, em 1893, a partir da reforma de ensino empreendida por Caetano de Campos. As escolas isoladas eram constituídas por um ou mais grupos de alunos, sob a responsabilidade de um(a) docente. A partir de 1906, em Minas Gerais, as escolas isoladas, singulares ou cadeiras públicas de ensino, como também eram chamadas – que podiam ser masculinas, femininas ou mistas – passaram a apresentar a graduação por classes, cada uma correspondente a um ano diferente: 1º, 2º, 3º ou 4º ano.

Nas escolas isoladas, o professor ministrava a instrução em classes multisseriadas, ou seja, para crianças de diferentes idades e com nível de aprendizagem heterogêneo. Segundo Mourão (1962, p. 93), nessas escolas:

[...] os professores, em um exaustivo trabalho, ensinavam em aulas heterogêneas, onde se reuniam crianças das quatro classes, com óbvios inconvenientes para a aprendizagem e para esses próprios mestres que teriam que redobrar esforços para manter em atividade todos os alunos, sem poderem dispensar, ao mesmo tempo, a sua atenção para com todas essas divisões.

Expandir a instrução pública passou a ser uma das preocupações dos sujeitos envolvidos com a educação, principalmente porque a escola passou a ser considerada essencial para que o regime republicano fosse consolidado. Durante os primeiros anos da República, observou-se, aos poucos, a expansão da escola graduada, sendo implementada primeiramente em São Paulo, em 1893. Em Minas Gerais, ela foi instituída em 1906, no Governo de João Pinheiro. A ênfase dada à eficácia desse novo modelo escolar circulou no discurso político da época. Contudo, a historiografia da educação vem nos mostrando que os grupos escolares, nas primeiras décadas após a República, eram poucos e que o antigo modelo escolar, das escolas isoladas, se mantinha em número expressivo¹⁴. Conforme Souza (2016, p. 344):

Esse tipo de escola, apesar de ter sido considerado no início do período republicano como ineficaz, improdutivo, precário, atrasado e fadado a desaparecer, continuou desempenhando, ao longo do século XX, um papel relevante na escolarização da infância no estado de São Paulo e no Brasil.

Grande parte do alunado em idade escolar tinha suas matrículas nas escolas isoladas. Poucos eram os que estudavam nos grupos escolares. Porém, vale destacar que o grupo

¹⁴ Para uma melhor compreensão da relação entre escolas isoladas e grupos escolares, são importantes os trabalhos de: Souza (1998 e 2016); Magaldi e Schueler (2009); Galvão e Viega (2012); Dumont, Figueiredo e Gouvêa (2013).

escolar era o modelo almejado e considerado como o mais eficaz, segundo os políticos e intelectuais envolvidos com a educação, no início do século XX. Assim é que, em Minas Gerais, a Reforma promovida no ano de 1906, pelo então Presidente do Estado, Dr. João Pinheiro da Silva, com seu Secretário do Interior, Dr. Manuel Tomaz de Carvalho Brito, instaurou este novo modelo escolar: a escola graduada, não mais centrado nas escolas isoladas. Segundo Faria Filho (1996, p. 45):

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

Reconhecendo os grupos escolares como um espaço que foi instituindo paulatinamente uma nova cultura escolar, que permitia um maior controle sobre o corpo docente e sobre os alunos, é possível apreender, em Minas Gerais, após a Reforma de 1906, um momento de construção de novas práticas escolares. Essas práticas tinham como principais características: o ensino seriado, organizado em classes graduadas pelo grau de conhecimento e pela idade; um único professor por classe; um rigoroso sistema de avaliação pautado na “promoção ou não promoção¹⁵” dos alunos para o ano subsequente do ensino, bem como de exames finais que levavam à reprovação ou aprovação; uma nova organização do tempo e do espaço escolares; vários docentes sob uma direção e uma nova forma de organização curricular, com ênfase na redistribuição do conhecimento; dentre outras mudanças. É preciso ressaltar, como apontam Faria Filho e Vidal (2000, p. 24), que:

[...] apesar de posto desde a segunda metade do século XVIII, o debate em torno da constituição de espaços dedicados ao ensino e da fixação de tempos de permanência na escola teria que esperar até meados da última década do século XIX, primeiro em São Paulo e, depois, em vários estados brasileiros, para assumir a forma mais acabada da proposta dos grupos escolares.

Sabemos, também, que as modificações propostas com a inserção das escolas graduadas não ocorreram de forma simples e harmônica. Em Minas Gerais, esse novo modelo de escola não se impôs com facilidade (FARIA FILHO, 2007). No primeiro período republicano, segundo Magaldi e Schueler (2009, p. 45), “antigas formas e práticas de

¹⁵ Utilizamos os termos “promoção” e “não promoção” porque eles foram localizados nas fontes (em especial, nos livros de matrículas e nas atas de exames) que serão analisadas *a posteriori*. A reflexão sobre esses léxicos será abordada nas Seções 2 e 3 desta tese.

escolarização, herdadas dos oitocentos, como as escolas isoladas e multisseriadas, e a educação familiar e doméstica, mantiveram-se como presença incômoda, mas funcional e majoritária, em várias localidades do país”. Como bem apontou Julia (2001, p. 23), ao se instaurar uma inovação na organização do ensino, “os antigos valores não são, no entanto, eliminados como por milagre”.

A baixa frequência escolar e o baixo número de matrículas, os altos índices de evasão da escola e, em alguns contextos, a reprovação e a repetência podem ser considerados indícios de problemas enfrentados pelos grupos escolares ao longo da primeira metade do século XX. Com a análise das fontes do Grupo Escolar Paula Rocha, observamos que, na cidade de Sabará, muitas famílias resistiam em enviar seus filhos à escola, pois precisavam deles para trabalhar. 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. A esse respeito, Souza (2016, p. 356) indica, na mesma direção, o contexto de São Paulo:

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.

Em um relatório, datado de 1913, a diretora Dona Maria José dos Santos Cintra justificou a baixa frequência e a alta evasão dos alunos no GEPR, responsabilizando a precária condição socioeconômica dos pais dos alunos, ou o desinteresse daqueles pela escolarização destes. Segue o trecho no qual a diretora do GEPR apresenta essa informação:

Foram eliminados durante o anno por terem deixado de comparecer às aulas sem motivo justificado e por transferência 63 alumnos, sendo 45 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Dos eliminados eram 35 do primeiro anno, 18 do segundo, 6 do terceiro e 4 do quarto. Este facto deve ser levado à conta de desídia dos paes que se não incommodam em deixar seus filhos vagarem pelas ruas e praças da cidade em prejuízo da frequência do estabelecimento, bem como da pobreza de maior parte daquelles que à mingua de recursos, se vêem na contingência de deixar estes crescerem sem necessária instrução.¹⁶

Essa tensão em torno do movimento de afirmação da escola graduada, no que tange à matrícula, frequência e permanência escolar, revela algumas contradições no processo de

¹⁶ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1913.

constituição de uma nova cultura escolar, em Minas Gerais, no início do século XX¹⁷. Todavia, importa-nos registrar que, apesar das tensões, a chamada Reforma João Pinheiro inaugurou uma nova organização no Ensino Primário que desencadeou um intenso movimento de afirmação da escola graduada. Diferente do que ocorria nas escolas isoladas, em que os alunos de diversas idades e níveis de aprendizagens ficavam em uma mesma sala, sob a responsabilidade de um mesmo professor, a escola graduada previa a divisão dos alunos por anos e separados por nível de aprendizagem e idade, ou seja, pretendia-se a homogeneização das classes. Questão essa que retomaremos mais à frente. Tal modelo, ao introduzir práticas mais complexas de avaliação e a organização escolar por anos: 1º, 2º, 3º e 4º Ano, fez emergir e consolidar novos fenômenos, como a repetência e a reprovação.

Da mesma forma que, ao longo dos primeiros anos da República, foi-se delineando um novo modelo escolar, esse produziu novas representações e práticas no trabalho escolar. Como citado anteriormente, uma das principais mudanças ocorridas foi a distribuição dos alunos por anos escolares, de acordo com o grau de aprendizagem. Para Souza (1998a), essa seria uma maneira racionalizada de ampliar a matrícula e de otimizar o ensino. Essa era uma característica constitutiva da escola graduada, que visava a homogeneização das turmas e, assim, a classificação dos alunos. Essa característica do novo modelo de escola instaurou uma nova compreensão acerca do percurso escolar das crianças e do uso do tempo na escola (GIL e HAWAT, 2015). Com as modificações ocorridas com a introdução da escola graduada, cabe, então, perguntar: qual era a trajetória escolar esperada pelas autoridades e pelo corpo docente e aquela de fato vivida pelos alunos nessa nova configuração escolar? Essa é uma questão que pretendemos responder ao longo do texto.

Assim como ocorreu uma mudança na duração e, conseqüentemente, na trajetória escolar dos alunos, com a instituição dos grupos escolares, é possível pensar que, também, foram estabelecidas novas expectativas acerca da aprendizagem, assim como do comportamento dos alunos. Que expectativas eram essas? Qual era a aprendizagem esperada para o aluno nos quatro anos do Ensino Primário, prevista na legislação mineira? Os alunos correspondiam a essas expectativas? E os professores, o que esperavam dos alunos em relação à aprendizagem, aplicação e procedimento?

Esse novo modelo do Ensino Primário, ao instituir um novo trajeto escolar, que gerava uma expectativa em torno do desempenho dos alunos, deu ênfase à distinção entre aqueles que alcançavam as finalidades esperadas, assim como entre aqueles que não

¹⁷ O trabalho de Galvão e Viega (2012), por exemplo, retrata a resistência à escola graduada, em defesa das escolas isoladas, em Ouro Preto, no início do século XX.

conseguiam alcançá-las. Com a instituição da escola graduada, foram construídas novas expectativas sobre a aprendizagem do aluno: o que ele deveria saber para ser promovido, ou não, para o ano subsequente do Ensino Primário, bem como para ser aprovado ou reprovado em exame final?

Desse modo, é preciso se perguntar em que medida a reprovação foi consolidada e a repetência produzida pela escola graduada e, por conseguinte, questionar quando esses dois elementos produzidos pelas formas de avaliar se tornaram um problema que deveria ser combatido paulatinamente, tornando-se sinônimo de fracasso escolar no século passado. Dessa forma, interessou-nos compreender como e quando se deu esse processo, tentando apreender e compreender sua emergência e consolidação.

1.5 Por que estudar a reprovação e a repetência escolar?

Sabemos que os debates em torno da reprovação e da repetência escolar são intensos ainda nos dias atuais. Basta acessar a internet e abrir os jornais e os periódicos educacionais para encontrarmos inúmeras discussões sobre o problema da repetência escolar, muito relacionado às reflexões sobre a qualidade da escola, no Brasil. Segundo Paulilo (2014), muitos têm visto a escola graduada como a origem dos problemas de retenção escolar:

Não só o Brasil, mas a França, a Suíça e os EUA reúnem estudos que sugerem haver uma relação de causa-efeito entre a seriação da aprendizagem e o fracasso escolar. O arranjo que a escola seriada permitiu dar à classificação dos alunos e às atribuições dos professores também produziu repetência e evasão ao submeter a aprendizagem a um controle mais estreito do tempo e objetivá-la em padrões médios de resultado.

Ainda conforme o autor, muitos professores, assim como parte da sociedade em geral, sustentam a ideia de que a escola “de antigamente” era de melhor qualidade, porque os alunos aprendiam mais, e isso dava-se porque havia a possibilidade da repetência escolar. Mais recentemente, com a organização da aprendizagem em ciclos e com as práticas da “aprovação automática”, ou da “progressão continuada”, as quais muitas cidades brasileiras adotaram ao longo da década de 1980 e 1990, a questão da retenção escolar tomou contornos diferenciados¹⁸.

¹⁸ Segundo Paulilo (2014), foi instituído, em 1984, o Ciclo Básico de Alfabetização na rede estadual de ensino paulista. Além dessa experiência, ao longo das décadas de 1980 e 1990, outros projetos também foram

Uma parte da comunidade escolar e da sociedade em geral defende a progressão automática, utilizando como argumento a perversidade da repetência dos alunos. Em contrapartida, outra parte resiste e, até mesmo, rejeita qualquer prática de superação do sistema seriado.

É importante ressaltar o quão atual é essa temática e o quanto o assunto tem sido debatido, tanto no discurso especializado quanto nas políticas públicas educacionais, bem como na sociedade de maneira geral. Todos os anos em que se tem a divulgação dos dados do *Programme for International Student Assessment* (Pisa) (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), vemos, como indica Batista (2017), a história repetir-se, e o país lastimar-se por amargar as últimas colocações no *ranking* de aprendizagem. Contudo, quando o assunto é reprovação escolar, estamos entre os que apresentam índices mais altos. Ainda conforme o autor, mesmo em comparação com nossos vizinhos, com os quais partilhamos, em muitos casos, uma história de desigualdades sociais, estamos em posição de destaque. Dessa maneira, Batista (2017) conclui que os dados nos mostram que, diante dos problemas de ensino-aprendizagem, uma das soluções encontradas, ainda hoje, é a de reprovar o aluno, na esperança de que repetir o ano irá garantir a ele uma aprendizagem adequada. Essa visão deve-se, conforme destaca o autor, a uma cultura, incorporada em nossa sociedade, de que a reprovação/repetência é necessária aos alunos com dificuldade de aprendizagem.

É necessário destacar, também, que as temáticas da reprovação e da repetência, no campo acadêmico educacional, está presente principalmente nos campos da sociologia da educação, na psicologia, nas políticas educacionais e, também, em estudos sobre a alfabetização. São poucos os trabalhos que buscam compreender os fenômenos da repetência e da reprovação com um viés histórico, sendo essa temática uma lacuna para o campo de estudo da educação.

Buscando resgatar e dialogar com a produção bibliográfica sobre esse tema, foi realizada uma revisão bibliográfica¹⁹, através da busca em alguns sites, tais como: a Plataforma Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), o banco de teses e dissertações da USP (Universidade de São Paulo) e da UFMG, o Google acadêmico e a Biblioteca do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Também foram consultados diversos anais de congressos do campo educacional: Congresso Brasileiro de História da Educação, Congresso Luso

implantados, tais como: “Ciclos de Aprendizagem”, na cidade de São Paulo; “Escola Plural”, em Belo Horizonte; e “Escola Cidadã”, em Porto Alegre.

¹⁹ Cabe, aqui, agradecer a Karina Fernandes Nicácio, que muito me ajudou nesse levantamento bibliográfico, realizando um minucioso trabalho.

Brasileiro de História da Educação e da Reunião Nacional da Anped²⁰ (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Através dessa revisão, foi possível perceber que a maior parte dos trabalhos não aborda, historicamente, a temática, e, quando o fazem, ela não tem neles centralidade, apenas perpassa pelos estudos sobre os processos de avaliação, sobre a cultura escolar de determinadas instituições, ou sobre as práticas escolares. São pouquíssimos os trabalhos sobre a história da repetência e da reprovação²¹.

Apenas alguns dos trabalhos mais recentes relacionam-se diretamente com as temáticas da reprovação e da repetência escolar. É o caso da dissertação realizada por Silvia Regina Cason, defendida em 2014, intitulada *Mapeando trajetórias: os alunos do 1º grupo escolar de Campinas “Francisco Glicério” entre os anos de 1928 a 1935*. Esse trabalho teve como objetivo investigar e traçar o perfil dos alunos de um grupo escolar de Campinas, no início do século XX, de forma a levantar informações sobre as progressões escolares desses alunos em sua passagem pela instituição.

Outra dissertação que se relaciona ao tema é a de Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, defendida em 2014: *O valor do aluno: vestígios de prática de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963)*, na qual foram analisadas as práticas de avaliação utilizadas em grupos escolares de Santa Catarina, entre os anos de 1911 e 1963. Segundo a autora desse estudo, a avaliação do desempenho serviu, num primeiro momento, como estratégia de homogeneização dos alunos, por meio da formação de classes de acordo com o grau de conhecimento deles. Dessa forma, a escola passou a instituir os exames de aferição do conhecimento de maneira regular e sistemática. Para Silva (2014, p. 11): “A partir daí eles integram cada vez mais intensamente a vida escolar, instalando-se na lógica de aprovação dos que obtêm boas notas quando examinados, e de reprovação no caso de não alcançar a nota mínima para fins de promoção”.

Por fim, temos a dissertação de Joseane Leonardi Craveiro el Hawat, defendida em 2014: *Os saberes elementares matemáticos nas escolas isoladas de Porto Alegre: avaliações, programas de ensino, e livros escolares (1873-1919)*. Nesse estudo, embora o enfoque tenha

²⁰ Foram consultados os anais do 1º ao 8º Congresso Brasileiro de História da Educação, da 23ª a 37ª Reunião Nacional da Anped, e os anais do IV ao IX Congresso Luso Brasileiro de História da Educação, disponíveis online nos seguintes sites: <<http://www.sbhe.org.br>> e <<http://www.anped.org.br>, <http://www2.faced.ufu.br>>, e no acervo do GEPHE (Centro de Estudos e Pesquisas em História da Educação).

²¹ Palavras-chaves buscadas: avaliação escolar, exame escolar, avaliação na escola primária, avaliação na escola elementar, exame na escola primária, exame escola elementar, testes, testes pedagógicos, reprovação escolar, reprovação Ensino Primário, desempenho Ensino Elementar, fracasso Escola Primária, repetência no Ensino Elementar, repetência na Escola Primária, classificação do aluno, emulação, premiação, classes especiais, organização escolar, homogeneização do ensino, aluno repetente. Por sugestão da banca de qualificação, buscamos cercar o século XIX e o século XX, nesse levantamento bibliográfico.

sido as avaliações e os saberes elementares matemáticos, a autora destacou as avaliações e os rituais dos exames realizados nas escolas isoladas de Porto Alegre e analisou os desempenhos dos alunos nos exames escolares. Além da dissertação, o artigo dessa mesma autora: *Os exames do ensino primário nas escolas isoladas de Porto Alegre*, publicado em 2014, apresenta uma análise, através das atas dos exames, dos elementos do processo de avaliação das escolas isoladas e do desempenho final dos alunos, na qual a reprovação se destaca.

No caso dessas dissertações, algumas apresentam um caráter mais monográfico, concentrando-se na análise de instituições singulares, mas, por outro, a periodização mostra-se distinta, contemplando tanto uma longa duração, como no caso da dissertação de Carolina Ribeiro, quanto períodos históricos mais circunscritos e distintos, como em Silvia Cason, concentrando-se entre as décadas de 20 e 30, e em Joseane Craveiro, que contempla o século XIX.

Recentemente, foi publicado um dossiê na *Revista História da Educação* (2015), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulado *Um olhar histórico sobre o rendimento escolar, o percurso dos alunos e a repetência*, que teve como proposta apresentar a “discussão acerca da presença, dos desempenhos e do movimento dos alunos na escola primária” (p. 15)²². Nele, estão presentes cinco artigos de pesquisadores de diferentes instituições, e todos abordam a temática da repetência²³. Além desses trabalhos, ainda em 2015, na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Natália Gil apresentou o trabalho intitulado *Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional*.

Um trabalho mais antigo, realizado por Maria Helena Souza Patto (1990): *A produção do fracasso escolar. Histórias de submissão e rebeldia*, também traz importantes contribuições acerca das práticas sociais e escolares responsáveis pela produção de alunos reprovados e da relação delas com o fracasso escolar. Por fim, dois trabalhos também mais

²² O dossiê “trata-se, em grande medida, dos resultados de esforços investigativos que vêm sendo empreendidos no âmbito do grupo de pesquisa História da escolarização no Brasil: políticas e discursos especializados.” (GIL, 2015, p. 15), do qual fiz parte, contribuindo com a produção de um artigo em coautoria com Caldeira-Machado, intitulado: *A invisibilidade dos problemas de percurso dos alunos: dos registros escolares à fabricação das estatísticas educacionais oficiais (Minas Gerais, 1907-1917)*.

²³ Os artigos presentes no dossiê são: *O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919)*, de autoria de Natália de Lacerda Gil e Joseane el Hawat; *Meritocracia e os usos da repetência na escola primária pública francesa de 1850 ao início do século 20*, de Jérôme Krop; *A invisibilidade dos problemas de percurso dos alunos: dos registros escolares à fabricação das estatísticas educacionais oficiais (Minas Gerais, 1907-1917)*, de Sandra Maria Caldeira-Machado e Fernanda Cristina Campos da Rocha; *A repetência e os serviços escolares da capital federal nos anos 1930*, de André Paulilo; e o artigo de Ana Laura Godinho Lima e Luciana Maria Viviani, *Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação*.

antigos, da década de 90, trouxeram importantes reflexões, que nos ajudaram a problematizar a reprovação e a repetência, e grandes contribuições para a construção deste texto, são eles: o artigo de Sérgio Costa Ribeiro, intitulado *A pedagogia da repetência* (1991), e o estudo realizado pelo mesmo autor em parceria com Ruben Klein, *O Censo Educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência* (1991). Esses dois textos auxiliaram-nos a refletir, com mais cuidado, acerca do léxico apresentado nas fontes analisadas. Segundo esses autores, havia um equívoco em considerar a evasão escolar como o principal problema educacional, desde a década de 40. Dessa maneira, eles refletiram sobre o fenômeno da repetência escolar, que consideravam como o principal problema de fluxo dos alunos, em especial nos anos iniciais do ensino, destacando o “congestionamento do 1º ano primário”. Outros trabalhos que abordam a temática da escola graduada também foram localizados e consultados, porém, como já anunciado, não enfocavam diretamente a reprovação e a repetência escolar.

Chama a atenção o fato de a reprovação e a repetência escolar atravessarem a história da educação brasileira desde a criação dos grupos escolares, no final do século XIX e início do século XX, e ainda serem uma questão presente nas políticas e nos debates sobre a escola, seja ela pública ou não, na atualidade. Sendo as temáticas da reprovação e da repetência tão atuais, vistas como um problema a ser combatido, é importante questionar o porquê de elas serem pouco estudadas na história da educação, afirmando-se como uma lacuna para esse campo. Verifica-se, no entanto, embora seja ainda quantitativamente pouco expressivo, um interesse crescente sobre esses temas nos últimos anos, o que certamente irá repercutir em uma compreensão histórica mais complexa sobre eles.

Dessa maneira, a pesquisa que propomos para o doutorado tem como intenção contribuir para o avanço do conhecimento sobre a produção do fenômeno da repetência e da consolidação da reprovação escolar, ocupando essa lacuna na história da educação.

A reprovação e a repetência, que são vistas hoje como problema e sinônimo de fracasso escolar, são dois elementos da escola que já estavam presentes desde o início do século XX, em Minas Gerais. Afinal, com a implantação da escola graduada, ocorreu uma separação dos alunos por anos escolares: salas de aula separadas foram instituídas para cada ano do Ensino Primário, além de uma regulação mais sistemática do tempo dos trabalhos na escola, com um programa de ensino separado por semestres, o qual deveria ser ministrado pelos professores em cada período escolar. Além disso, as práticas dos exames no final de cada ano e da promoção ou não dos alunos para o ano subsequente do ensino foram, cada vez mais, consolidando-se ao longo do século XX. Foi com a instituição da escola graduada que a possibilidade de o aluno repetir um ano do ensino passou a existir.

Já sabemos, também, que a prática escolar de avaliar os alunos, através de exames públicos realizados por uma banca examinadora e com fiscalização das provas, já estava posta desde o século XIX, permanecendo até o início do século XX, antes mesmo da implantação da escola graduada, havendo a possibilidade de o aluno ser reprovado. Mas, o sentido dessa reprovação não era o mesmo, uma vez que ela não levava o aluno a repetir um ano do ensino. Sabemos, também, que a preocupação maior era com a matrícula escolar, assim como com a frequência dos estudantes, sendo a aprovação nos exames mais uma exceção que uma regra²⁴.

A reprovação escolar foi tornando-se um problema de maior centralidade com a emergência da escola graduada. É possível perceber isso através da análise dos dados estatísticos. Segundo Caldeira e Rocha (2015, p. 71), no início do século XX, “chama a atenção o acento dado aos números de matrícula e frequência, em contraposição aos registros das crianças que saíram da escola ou que repetiram o ano”. As informações sobre a reprovação e a repetência não eram divulgadas da mesma maneira que a frequência e a matrícula no conjunto dos dados divulgados oficialmente. Somente em 1917, na *Revista Vida Escolar*, os registros sobre aprovação começaram a ser apresentados por ano de ensino, o que dá indícios de que a reprovação e a repetência, inicialmente, não se constituíram uma questão relevante para a administração pública, na implementação da escola graduada.

Dessa forma, cabe questionar quando a reprovação se tornou um problema educacional? Em que momento a repetência escolar emergiu e se consolidou na escola graduada? Como se dava a progressão dos alunos no Ensino Primário? Quais eram os critérios que levavam a criança a realizar o exame no final do ano? Em outras palavras, quais eram os sentidos da reprovação e da repetência escolar logo após a implementação da escola graduada, em Minas Gerais? Estaria a repetência escolar dada como um problema no início do século passado? Essas são algumas questões que buscamos perscrutar ao longo do doutorado.

1.6 Sobre os métodos de investigação: arquivos e fontes

Realizar o trabalho de coleta das fontes de pesquisa, desenvolver as maneiras de ler, explorar e confrontar a documentação pertinente ao tema, além de inserir a problemática

²⁴ Essa temática foi abordada por Gouvêa (2004), Veiga (2005) e Vidal (2008).

em um campo metodológico foram, como anunciou Peres (2000), trabalhos não lineares, os quais, em determinados momentos, se entrecruzaram ao longo do percurso desta pesquisa.

Para os estudos sobre as práticas escolares, Nóvoa (1998) afirmou que eles necessitam da mobilização de uma diversidade de fontes e destacou, como possibilidades para a história das práticas da escola, os documentos, como os relatórios escolares, que eram escritos por professores, diretores e por inspetores, e os diários e manuais escolares, dentre outros. Desde o princípio desta pesquisa, considerávamos que a maior dificuldade seria a de encontrar documentos que nos permitissem conhecer, ainda que indiretamente, as práticas escolares – adentrar no universo escolar. Na tentativa de minimizar esse desafio, buscamos uma variedade de documentos para tentarmos aproximar das práticas escolares relativas à reprovação e repetência escolar. Dessa forma, este foi o procedimento inicial para a realização desta pesquisa: buscar fontes que nos permitissem compreender a reprovação e a repetência na escola, logo após a implantação da escola graduada em Minas Gerais.

Para realizar a pesquisa proposta, apoiamo-nos, primeiramente, no seguinte *corpus* documental: a legislação do período, em especial a referente à Reforma João Pinheiro e à Reforma Francisco Campos, além dos programas de ensino alusivos a essas duas reformas. Essas leis possuem regulamentos e decretos que normatizam, do ponto de vista legal, o sistema educacional do período. Elas contêm as instruções metodológicas para o Ensino Primário, o horário escolar, dentre outros assuntos. Pode-se dizer que essa legislação representa uma das formas mais significativas de atuação do Estado sobre a organização da educação em geral. Segundo Faria Filho (1998), é possível relacionar, no campo educativo, várias dimensões do fazer pedagógico, pelas quais a legislação atravessaria, indo desde a política educacional até as práticas da sala de aula.

Contudo, é preciso destacar que não buscamos, nessas fontes, uma versão mais legítima dos fatos só porque foi pronunciada oficialmente, a real intenção foi compreender, através delas, como diferentes aspectos se apresentavam e como eles se relacionavam com as práticas escolares, bem como com outros discursos presentes em outros espaços. As leis educacionais são documentos oficiais, pensados, selecionados e arquivados com uma intencionalidade, e muitos deles estão fundamentados em discursos de diferentes sujeitos que tratam da educação pública. Em tais discursos, é difícil darmos visibilidade aos sujeitos da prática cotidiana da escola (alunos, professores, diretores e inspetores do ensino). Porém, é preciso ressaltar que, de certa maneira, as leis criam expectativas e influenciam realidades. Dessa maneira, a leitura crítica da documentação e o cruzamento dessa fonte com outras tornaram-se essenciais na tentativa de compreender a nova organização escolar.

Como bem nos alertou Julia (2001, p. 19), “os textos normativos devem sempre nos reenviar às práticas”. Embora esse autor não proponha o abandono das normas para se tentar conhecer uma determinada realidade, ele chama-nos a atenção para a importância da aproximação da análise dos textos normativos com estudos voltados para o interior das instituições escolares. Na mesma direção, Viñao Frago (1995) também propõe um deslocamento do olhar para o interior das escolas.

Alguns estudos da historiografia educacional, como os acima citados, indicam a necessidade de deslocar o olhar de uma perspectiva mais macro – sistemas e ideias pedagógicas – para o cotidiano da escola, da sala de aula e da ação dos agentes educativos. Além disso, esses estudos alertam-nos para o fato de que nem todas as finalidades do ensino estão prescritas na legislação, assim como há uma distância entre o que está presente na lei e o que realmente ocorreu no interior da escola, em seu cotidiano. Dessa forma, é importante que se tenha um olhar atento para a legislação, não tomando como única realidade o que está presente nela, além de deslocar o olhar para o interior das escolas, isto é, para as práticas escolares (CHERVEL, 1998). De uma forma geral, os estudos sobre as práticas escolares:

[...] têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas. Tais práticas, no entanto, não visam apenas à operacionalização destas ou daquelas prescrições, mas objetivam produzir lugares de poder/saber, inteligibilidades e sentidos para a ação pedagógica escolar junto às novas gerações. Tais práticas são entendidas, nesses estudos, como produtoras de sujeitos e de seus respectivos lugares no interior do campo pedagógico. (FARIA FILHO; GONÇALVES; PAULILO; VIDAL, 2004, p. 151).

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

[...] maneiras de fazer peculiar dos sujeitos da escola e que ocorrem no interior do cotidiano escolar. Mas esse lugar ocupado por eles não tem sido entendido enquanto um lugar próprio e, sim, como um lugar onde desenvolvem táticas, isto é, ações calculadas que são determinadas pela ausência de um próprio, como convém a Certeau (2000, p. 100), que tem sido citado por muitos estudiosos das práticas escolares. (FARIA FILHO; GONÇALVES; PAULILO; VIDAL, 2004, p. 151).

Cabe destacar que não tomamos os registros escolares como expressão direta dos processos vividos no cotidiano da escola. Pois, o objeto de registro foi evidentemente mediado pelo olhar (e pela pena) do autor da escrita, de acordo com suas referências socioculturais que davam significado ao vivido, tanto no sentido do que foi narrado e registrado como do que foi omitido.

Alguns autores indicam certas lacunas no que se refere aos estudos sobre as práticas escolares. Nesse sentido, Nóvoa (1998, p. 53) discorre sobre dois pontos: o primeiro diz respeito à ausência de estudos que abordam o interior da escola, os aspectos da organização escolar: “[...] estratégias de ensino, horários, métodos e instrumentos pedagógicos, materiais didáticos, programas e planos de estudo, exames e avaliação, agrupamentos dos alunos por idade e por nível escolar, separação por sexos”; o segundo ponto é aquele que indica a necessidade de estudos que abordem a escola para além da sala de aula, ou seja, a participação da comunidade e dos pais na vida escolar e a relação entre os alunos. Além disso, o autor sinalizou para a importância de estudos que abordem a arquitetura escolar e o mobiliário, dentre outros. Sabemos que, nesse sentido, muito se avançou nas pesquisas em história da educação. Porém, no caso deste trabalho, a intenção é contribuir para o primeiro ponto abordado por Nóvoa (1998), ou seja, a organização escolar, mais especificamente no que se refere às práticas de avaliação, à separação dos alunos por classes e ao fluxo dos alunos no Ensino Primário, assuntos esses relacionados às práticas de reprovação e repetência escolar, que permanecem sendo uma lacuna no campo da educação.

Interessou-nos também conhecer e analisar a escrituração escolar do Grupo Escolar Paula Rocha. Tendo em vista as fontes de pesquisa, Prost (1974) evidencia que os arquivos escolares merecem um exame sistemático. Conforme o autor, tudo aquilo que se pode carregar do “sótão” de uma escola necessita ser analisado: exames, cadernos de alunos, livros de registros. Durante o mestrado, realizei um trabalho de campo nessa instituição, fotografando e transcrevendo parte da documentação presente no seu “salão nobre”. Para o doutorado, a intenção era voltar ao Grupo para buscar novas fontes de pesquisa que abarcassem o período proposto nesta tese. Com esse espírito fui a campo, no intuito de analisar tudo o que pertencesse à escola e que nos fornecesse pistas sobre as práticas escolares avaliativas. Porém, infelizmente, deparei-me com o triste cenário de interdição da escola por risco de desmoronamento. E, por conseguinte, a documentação escolar do início do século XX foi perdida. De todo modo, durante o mestrado, assim como na iniciação científica, eu já havia realizado um intenso trabalho de coleta de fontes no GEPR, o que nos permitiu aproximar das práticas escolares dessa instituição.

Seguindo os indícios apontados por Certeau (1994), as práticas escriturísticas almejam a eficiência do ensino e, dessa maneira, produzem saberes sobre os alunos. No caso deste trabalho, é possível afirmar, como destaca Gil e Hawat (2015), que, com a instituição dos grupos escolares no Brasil, essas “práticas escriturísticas” foram se consolidando cada vez mais, tornando-se elemento central da escola graduada, introduzidas como um saber nas escolas normais e definidoras de uma prática no interior das escolas, sendo fiscalizadas pela direção e pelos inspetores escolares. Sabemos, por Lahire, Thin e Vincent (2001), que a forma escolar se instituiu a partir, dentre outros elementos, da escrituração dos saberes.

Os livros de matrícula assim como as atas de exames são tipos de escrituração escolar feitos para o poder público, pois, em certa medida, objetivam a comprovação do efetivo trabalho do professor. Segundo Vidal (2008, p. 65), “somente em 1854 um dispositivo legal obrigava que os docentes mantivessem um livro de matrículas”. Mas, para a autora, “mesmo anteriormente a essa data, é possível supor que os mestres multiplicassem os instrumentos de gestão e memória, em uma escrita mais pessoal, na qual os sujeitos escolares eram identificados, avaliados e classificados” (VIDAL, 2008, p. 65). As categorias criadas ao longo do século XIX e XX, para o preenchimento da escrituração escolar, sinalizam, conforme a autora, “uma racionalidade administrativa da escola, uma racionalidade pedagógica do ensino e uma racionalidade identitária do sujeito aluno por parte dos professores” (VIDAL, 2008, p. 65).

Dessa forma, os livros de matrículas assim como as atas de exames foram utilizados como fontes, neste trabalho. Essas fontes podem ser consideradas, segundo Gil e Hawat (2015, p. 10), “suportes da escrita escolar que pretende organizar, fiscalizar, classificar e atestar as práticas de professores e alunos na escola” e serão utilizadas como informações essenciais para compreendermos como os alunos eram classificados e inseridos no sistema escolar, sendo considerados como aptos ou não ao modelo de ensino proposto, ou ainda, pensados como capazes ou não de prosseguir a trajetória escolar instituída pelo modelo de escola graduada.

Um aspecto relevante dos livros de matrículas, assim como das atas de exames e dos termos de promoção do GEPR, foi a possibilidade de acompanhar o desempenho e a trajetória escolar dos alunos dessa instituição. Além disso, esses são vestígios documentais que nos possibilitaram conhecer como era o trabalho dos professores, conferindo visibilidade às suas práticas, principalmente no que tange àquelas relativas à reprovação e repetência escolar.

Além dessa escrituração, foram analisados os relatórios enviados à Secretaria do Interior pelos inspetores do Grupo Escolar Paula Rocha, assim como os documentos avulsos, especialmente os termos de visitas de inspetores, que se encontram no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte. Segundo Gonçalves e Nogueira (2012), a figura do inspetor

tornou-se essencial para a consolidação da escola graduada, afirmando-se como organizador da educação. Ainda de acordo com os autores, os inspetores escolares foram fundamentais na produção de um diagnóstico sobre a realidade educacional. Também consideramos os relatórios dos(as) diretores(as) do GEPR no período aludido, os quais estão no mesmo arquivo. Esses relatórios serão mais bem detalhados na Seção 3.

Em um primeiro levantamento dos relatórios dos(as) diretores(as) e inspetores(as) no Arquivo Público Mineiro, em Belo Horizonte, encontramos dados relevantes sobre o cotidiano das escolas graduadas, como: comentários sobre o funcionamento interno delas e informações sobre o corpo docente, a frequência, as matrículas, os exames, o aprendizado dos alunos e também sobre o cumprimento do Programa de Ensino, do horário e das orientações metodológicas. É importante atentar que, com:

[...] o incremento das práticas de inspeção e a implantação progressiva das escolas seriadas tem-se, cada vez mais, a distribuição das tarefas de escrituração entre diferentes trabalhadores do ensino – inspetores, diretores de escola, funcionários da secretaria das escolas, inspetores de alunos –, respondendo às necessidades de especialização das funções desempenhadas e de ampliação do controle sobre a prática docente. (GIL; HAWAT, 2015, p. 22).

Além disso, outra documentação levantada na Escola Estadual Paula Rocha (nome atual do GEPR), que foi escrita pelos professores, diretoras e inspetores, também foi analisada. Os documentos referem-se aos livros de registro das solenidades de início e encerramento de cada ano letivo, ao livro de registro de visitas dos inspetores e ao livro de registro de atividades escolares²⁵.

Além dessa documentação relativa à escrituração escolar, interessou-nos, ainda, observar, no debate educacional mineiro, como diferentes sujeitos (professores, especialistas, autoridades) se posicionaram sobre a questão da reprovação e da repetência escolar no período, sendo a imprensa fundamental para esse propósito. Segundo Vieira (2007, p. 14):

A imprensa, palavra datada do século XVII, encobre uma multiplicidade de meios midiáticos, ou seja, de suportes que visam à construção e a difusão de sentidos no meio social. Existem vários tipos de imprensa, uma vez que parte significativa dos grupos sociais organizados produz meios de expressão e instrumentos de persuasão.

²⁵ Esses documentos estão encadernados no mesmo livro de atas de exames e termos de promoção do GEPR.

Cientes da complexidade e amplitude dos tipos de imprensa, abordamos, nesta tese, dois importantes impressos do período: o *Jornal Minas Geraes* e a *Revista do Ensino*, os quais foram uma importante fonte para analisar os discursos de diferentes sujeitos acerca do processo de escolarização e, mais especificamente, sobre a reprovação e repetência escolar. A relevância dos periódicos como fonte para a História da Educação já foi apontada por diversos autores²⁶. Segundo Ávila e Souza (2016, p. 16):

Os periódicos permitem compreender a estruturação e funcionamento do campo educacional, pois neles circulam informações e prescrições, polêmicas e debates, divulgação de teorias e práticas educativas, orientações sobre as disciplinas, além de reivindicações de professores e outros temas.

Segundo Biccás (2005, p. 156), “nas três últimas décadas a investigação sobre os impressos pedagógicos tem-se apresentado como um novo campo de pesquisa em vários países do mundo, e mais recentemente, no Brasil”. Os impressos pedagógicos permitem uma ampla visão dos discursos educativos, nos quais encontramos os projetos políticos e a complexidade das experiências educativas. Segundo Vieira (2007, p. 13), “são incomensuráveis as possibilidades de reconhecimento e de problematização do passado por meio das páginas da imprensa”. Para Nóvoa (2002, p. 131), a imprensa nos apresenta diferentes manifestações e diferentes vozes: “[...] é, provavelmente, o local que permite um melhor conhecimento das realidades educativas, uma vez que se manifestam, de um ou de outro modo, o conjunto de problemas dessa área”.

Os impressos pedagógicos, segundo Biccás (2005), têm sido utilizados pelos historiadores da educação a partir de um duplo enfoque: como fonte e como objeto de pesquisa. Nesse último enfoque, as fontes impressas, como, “por exemplo, as revistas educacionais, têm sido analisadas em sua materialidade, como suporte de texto; os próprios textos que nelas são veiculados, e a sua apropriação nas práticas” (BICCAS, 2005, p. 156). Segundo a autora, “enfoca-se o discurso produzido a partir dos sentidos e deslocamentos provocados pelo ato da leitura, no qual a forma do impresso e a forma que o texto nele assume exercem uma função fundamental” (BICCAS, 2005, p. 156).

A *Revista do Ensino* foi objeto de pesquisa de Maurilane Biccás, em sua tese de doutorado defendida em 2001, e foi utilizada ainda como fonte de diversas investigações acadêmicas. Para Biccás (2005), a *Revista do Ensino* pode ser considerada como o mais representativo impresso pedagógico oficial em Minas Gerais. Isso deve-se, segundo ela, a seu

²⁶ Cf.: Catani e Souza (1994); Catani e Bastos (1997); Bastos (2005); Biccás (2001).

longo período de circulação e também pelo seu papel na formação dos professores. O *Jornal Minas Geraes* foi um periódico oficial do Estado que se constituiu um local de veiculação de notícias e debates. Voltaremos a essas fontes na Seção 4.

Por fim, também foram utilizadas algumas fontes relativas à Escola Normal, mais especificamente no que tange às orientações metodológicas para as futuras professoras. Alguns desses documentos, tais como: atas de exames profissionais, a legislação e os programas de ensino da Escola Normal, dentre outros, permitiram uma aproximação dos modos de pensar o ensino e, conseqüentemente, uma visão das questões relativas às temáticas aqui apresentadas. Cabe esclarecer que o Grupo Escolar Paula Rocha foi construído como Escola Anexa da Escola Normal de Sabará. As normalistas ali realizavam seus exames de prática profissional, durante os quais elas eram avaliadas por uma banca examinadora composta pelo inspetor e por algumas professoras efetivas do Grupo. Vale destacar que muitas dessas normalistas se tornaram docentes do Grupo, como pudemos constatar através dos livros de posse²⁷. A intenção, nesse caso, foi buscar informações relativas às orientações referentes às formas de avaliar os alunos e às causas da reprovação e da repetência escolar.

Buscamos, ainda, confrontar essas fontes para compreendermos as práticas escolares em torno da reprovação e da repetência e as razões que levavam o aluno a ser retido em um ano do ensino, além de apreendermos os discursos sobre essas questões, na tentativa de buscar respostas para a reprovação e a repetência escolar, as quais se tornaram um sério problema político-educacional.

Por fim, vale destacar que, também, analisamos alguns exemplares de dicionários de Língua Portuguesa, buscando alguns verbetes em torno das temáticas desta tese, no período aludido, analisando a emergência de um léxico sobre o tema. O principal dicionário consultado foi o *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa*, de Francisco Júlio de Caldas Aulete, um dos mais reconhecidos dicionários de língua portuguesa e um sucesso editorial. Sua primeira edição data de 1881, em Lisboa. Nesse caso, também recuamos no tempo e consultamos os dicionários do século XIX, na tentativa de localizar a origem dos termos “reprovação” e “repetência” escolar. Buscamos analisar essa documentação tentando identificar, diferenciar e compreender os léxicos “reprovação” e “repetência” relacionados à escola.

Manusear toda essa documentação, na tentativa de dar inteligibilidade aos fenômenos da reprovação e da repetência escolar, certamente possibilitou uma aproximação

²⁷ Um livro de Termos de posse das professoras (1907-1945) foi encontrado nos arquivos da Escola Estadual Paula Rocha.

nossa da cultura escolar que se instituiu em Minas Gerais, com a implementação da escola graduada no início do século passado, e em especial no Grupo Escolar Paula Rocha.

A tentativa foi a de reunir as fontes levando em consideração o seu lugar de produção. Sabemos, por exemplo, que, ao enviar um relatório ao Secretário do Interior, a direção do Grupo, ao produzi-lo, almejava passar uma boa imagem acerca de seu trabalho, demonstrando ter feito uma boa administração. Desse modo, a documentação analisada foi produzida em diferentes contextos, com diferentes intenções. Segundo Le Goff (1996), as condições de produção do documento devem ser cuidadosamente estudadas, ou seja, “nenhum documento é inocente” e, dessa forma, deve ser analisado criteriosamente. Sendo assim, diferentes questionamentos foram lançados a essas fontes.

Após selecionar esses documentos, realizamos o trabalho de análise, procurando o que era significativo para a compreensão da reprovação e da repetência escolar. Buscamos, atentamente, as regularidades, permanências e mudanças nas fontes, sem abandonar o olhar atento para o que havia de singular em cada uma delas. Feito isso, organizamos em algumas temáticas os dados obtidos, como: práticas avaliativas, exames, divisão das classes, homogeneização, classificação, padronização, premiação, emulação, dentre outras.

O contato, a leitura e a análise das fontes e, ao mesmo tempo, as leituras teórico-metodológicas realizadas ajudaram-nos a definir a opção de realizar uma pesquisa que convergisse as práticas e os discursos pedagógicos, ou seja, que abordasse os discursos pedagógicos sobre a reprovação e repetência escolar que circularam em diferentes espaços e como esses discursos dialogaram com determinadas práticas escolares, em um duplo movimento. Além disso, optamos por uma pesquisa que mostrasse como essas práticas escolares se inscreveram em determinados discursos, conformando-os. Vale destacar, também, que:

As práticas são balizadas por determinados discursos pedagógicos que não são anteriores e tampouco posteriores a essas práticas. Os discursos pedagógicos eles próprios, por um lado, constituem as práticas e, por outro lado, as práticas recolocam, redefinem os discursos. (PERES, 2000, p. 26).

Nessa perspectiva, a tentativa foi a de sempre realizar a leitura das fontes, buscando inseri-las em suas intenções, em suas condições de produção, assim como em seus limites e possibilidades de problematização. Privilegamos, então, no desenvolvimento deste trabalho, as fontes que nos ajudaram a dar visibilidade aos discursos e às práticas pedagógicas referentes à reprovação e repetência escolar (QUADRO 1).

QUADRO 1 – Fontes analisadas na pesquisa e respectivos períodos abrangidos

FONTE	PERÍODO
Legislação educacional mineira: Escola Primária, Escola Normal e os programas de ensino dos referidos níveis de ensino	1835 a 1927
Relatórios de direção do GEPR	1907 a 1918
Relatórios de inspeção GEPR	1907 a 1918
Livros de Matrículas do GEPR	1907 a 1920
Atas de Exames do GEPR	1907 a 1920
Termos de Promoção do GEPR	1907 a 1918
Atas de distribuição de prêmios do GEPR	1907 a 1918
Atas de exames e relatórios de outros grupos escolares (encontrados no <i>Jornal Minas Geraes</i>)	1906 a 1930
<i>Revista do Ensino</i>	1925 a 1930
<i>Jornal Minas Geraes</i>	1906 a 1930
Dicionários de Língua Portuguesa	1881 a 1930

Fonte: Elaborado pela autora.

As periodizações distintas das fontes relacionam-se tanto com o período de produção dos documentos quanto com a relação delas com as temáticas aqui propostas. Assim é que o estudo da legislação compreendeu um período mais longo, de forma a apreender a gênese do fenômeno no discurso legislativo educacional. Os relatórios de direção e inspeção contemplaram o período em que foram produzidos e que se fizeram presentes nos arquivos, a partir da criação da escola graduada. Já o estudo da *Revista de Ensino* e do *Jornal Minas Geraes* contempla o período da criação da escola graduada, em 1906 (caso do *Jornal*), ou de produção do periódico (caso da *Revista*), a um período posterior à Reforma de 1927, em que se pode verificar a emergência de um novo discurso sobre o tema, referenciado no saber psicológico, que se deslocou para a avaliação cognitiva do aluno, através dos testes psicométricos. Tal saber fez, também, deslocar as práticas escolares do período, tendo tido enorme poder em como o problema passou a ser significado, o que não é objeto desta tese.

1.7 Sobre os referenciais teóricos da pesquisa: conceitos centrais

O interesse, neste tópico, é o de apontar os fundamentos conceituais e os interlocutores teóricos que embasaram esta pesquisa e suas análises, assim como sua escrita. A abordagem analítica está centrada, principalmente, nos estudos que foram e vêm sendo desenvolvidos sobre a cultura escolar. Essa abordagem foi mobilizada desde a definição do objeto até a coleta e análise das fontes e também na escrita deste texto. Nóvoa (1998) aponta para a impossibilidade de realização de estudos que abordem as práticas escolares sem levar em consideração a produção de uma cultura escolar. Segundo o autor, essa cultura escolar está “em relação com o conjunto das culturas em conflito numa dada sociedade, mas com especificidades próprias que não podem ser olhadas apenas pelo prisma das sobredeterminações do mundo exterior” (NÓVOA, 1998, p. 46). Julia (2001, p. 10) também aponta para a mesma direção, afirmando que a cultura escolar “não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas”. Ainda segundo o autor, é preciso:

Recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema; convém ainda não nos deixarmos enganar inteiramente pelas fontes, mais freqüentemente normativas que lemos. (JULIA, 2001, p. 15).

Seguindo o argumento de Souza (2000), o crescente interesse pela cultura escolar no Brasil deve-se, principalmente, à influência de novas correntes historiográficas, em especial àquela marcada pela nova história cultural. Muitos são os autores que se dedicaram e se dedicam a discutir a noção de cultura escolar, e “a categoria cultura escolar vem subsidiando as análises historiográficas e assumindo visibilidade na estruturação de eventos do campo da História da Educação” (VIDAL, 2005 p. 23)²⁸. Neste trabalho, a opção foi dialogar, principalmente, com Chervel (1990), Viñao Frago (1995) e Julia (2001), devido à natureza do objeto aqui proposto.

²⁸ Dentre alguns autores que trabalham com a cultura escolar e que são referências nesta discussão, estão: Viñao Frago (1995), Julia (2001), Forquin (1992,1993), Chervel (1990, 1998), Lahire, Thin e Vincent (2001) e Cuban e Tyack (1999). Em relação à cultura escolar, esses autores apresentam diferentes concepções, sendo que Lahire, Thin e Vincent (2001) trabalham com o conceito de “forma escolar”, e Cuban e Tyack (1999), com “gramática da escola”. Em um trabalho de 2005, Vidal (2005) traz uma importante contribuição ao abordar as ideias desses pesquisadores referentes à cultura escolar.

Muitos pesquisadores brasileiros também trabalharam e vêm trabalhando com a cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação, em diálogo com os autores acima citados. Dentre eles, destacam-se: Denice Catani (1994; 1998), Luciano Mendes de Faria Filho (1996; 2002; 2007), Rosa Fátima de Souza (1998; 2000; 2001) e Diana Gonçalves Vidal (2005). Em diversos trabalhos acerca das práticas escolares, da escolarização e da cultura escolar, encontramos, como referência, os estudos desses autores.

É necessário destacar que discutir a reprovação e a repetência escolar, no início do século XX, é discutir a cultura escolar que se inaugurou com a implementação da escola graduada, bem como os pressupostos pedagógicos que lhes davam sustentação. Em Minas Gerais, a Reforma de 1906 marcou a história da Escola Primária mineira, isso porque foi, como já apontado, o momento do início da “institucionalização e difusão de um novo modelo escolar – das escolas graduadas” (PERES, 2000, p. 15).

O trabalho de Julia (2001) e a importância que o autor coloca na análise da cultura escolar indicam-nos uma forma de abordar as práticas escolares. Pensar a cultura escolar “como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10) permite colocar o foco na relação entre a prescrição pedagógica ou legal e as práticas escolares. Neste trabalho, esse conceito será utilizado em análises que “caracterizam aquilo que é próprio da escola, criado e recriado em seu cotidiano” (JULIA, 2001, p. 10). Para o autor, três elementos são essenciais à constituição de uma cultura escolar: espaço escolar específico, corpo profissional específico e cursos graduados em níveis. E a Reforma de 1906 introduziu, em Minas Gerais, esses três elementos, dentre outros.

Antes desse autor, a respeito da cultura escolar, Chervel (1998) alertou-nos que ela traduz os resultados esperados pelo programa oficial e, ao mesmo tempo, revela efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar de maneira independente. Além disso, em estudo anterior, Chervel (1990, 1998) põe em evidência o caráter criativo do sistema escolar, o que nos ajudou a refletir sobre as práticas escolares no interior do Grupo Escolar Paula Rocha (e de outros grupos), as quais não são cópias fiéis do prescrito na legislação ou do ideário pedagógico de uma época.

Enfim, ao criticar os estudos que considerava como externalistas, tal qual a história das ideias pedagógicas e também as análises reprodutivistas, como as de Bourdieu e Passeron, Julia “convidava os historiadores da educação a se interrogarem sobre as práticas cotidianas, sobre o funcionamento interno da escola” (VIDAL, 2005, p. 25). Na verdade, tanto Julia (2001), Chervel (1990, 1998), assim como Viñao Frago (1995), propunham um deslocamento do olhar

para o interior das escolas. Nesse sentido, esses autores ajudaram na nossa reflexão sobre o cotidiano do Grupo Escolar analisado, sem o abandono da análise das normas prescritas. Os dois estudos de Chervel (1990; 1998) assim como o de Viñao Frago (1995) e de Julia (2001) contribuíram para esta pesquisa, à medida que eles nos fizeram refletir acerca das práticas escolares.

Além dos estudos acima aludidos, para o caso brasileiro, os trabalhos de Faria Filho (1996; 2002; 2007), de Souza (1998a; 2000; 2001) e de Vidal (2005) mostraram-se uma importante contribuição para os estudos que abordam a cultura escolar, em particular para o trabalho aqui apresentado. Faria Filho (2007, p. 195) aborda a categoria cultura escolar no plano das “mezo abordagens” e a considera como:

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

Conforme o autor, essa definição possibilita compreender o processo de constituição dos sujeitos e permite-nos pensar uma definição de cultura em relação à produção de representações simbólicas. Ainda segundo Faria Filho (2007, p. 196), é necessário articular o conceito de cultura escolar a duas dimensões do fenômeno educativo: “o tempo mais longo e a dimensão macro dos processos de escolarização com os tempos mais curtos e a dimensão micro das práticas escolares”. O autor acredita na importância de estudos dessa natureza, porque, para ele:

As culturas escolares se situam nesse “entroncamento”, ou dizendo de outro modo, é justamente porque as culturas escolares realizam essa mediação entre os macroprocessos da escolarização e os microprocessos escolares que a sua investigação dependerá sempre da escala analítica adotada, o que significa que esse “jogo de escalas” (Revel, 1998) é um dos problemas teórico-metodológicos a ser enfrentado e uma das condições de produção do próprio objeto da investigação. (FARIA FILHO, 2007, p. 196).

O trabalho aqui apresentado situa-se justamente nesse “entroncamento” entre a dimensão macro dos processos de escolarização e a dimensão micro das práticas escolares, práticas essas que estão relacionadas com a reprovação e a repetência escolar primária e também com a não conclusão desse curso por parte dos alunos. Nesse caso, a escolarização, aqui, é tomada em dois sentidos. No primeiro sentido, dado por Faria Filho (2007, p. 194), é possível afirmar que a Reforma João Pinheiro designou o “estabelecimento de processos e políticas

concernentes à organização de uma rede, ou redes, de instituições” responsáveis pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e da moral. Além disso, a criação dos grupos escolares, em Minas Gerais, implicou “a complexificação da escola e do processo de escolarização” (FARIA FILHO, 2007, p. 201).

No segundo sentido, para Faria Filho (2007, p. 195), ao mesmo tempo, a escolarização remete ao “ato ou efeito de tornar escolar, ou seja, o processo de submetimento de pessoas, conhecimentos, sensibilidades e valores aos imperativos escolares”. Nessa perspectiva, no caso desta pesquisa, os alunos e, conseqüentemente, suas famílias foram submetidas a uma nova lógica com a criação das escolas graduadas, as quais definiram um tempo específico para a conclusão do Curso Primário. As crianças foram submetidas a novos imperativos escolares, como os exames públicos realizados ao final de cada ano, que levavam os alunos à reprovação e, conseqüentemente, à permanência no ano escolar, ou à aprovação, com a promoção deles para o ano subseqüente do curso.

A intenção foi pesquisar e analisar como se deu esse processo de reprovação e repetência no Ensino Primário, levando em consideração, também, o que se produziu teoricamente sobre o tema, no período. Esses dois sentidos de escolarização relacionados, trazidos pelo autor, permitem-nos articular a escolarização com “a configuração de um tipo específico de formação/organização cultural a que estamos denominando cultura escolar” (FARIA FILHO, 2007 p. 195).

Nesta pesquisa, a cultura escolar é tomada tanto como categoria analítica quanto como objeto de pesquisa. Faria Filho (2007, p. 197), ao se referir à categoria, pensa que “seja mais rigoroso dizer cultura escolar (no singular), e, do ponto de vista do objeto ou do campo de estudos, culturas escolares (no plural)”. Aqui, iremos utilizar o termo sempre no singular, já que ele é utilizado como categoria analítica e, no que diz respeito ao objeto desta pesquisa, iremos abordar a cultura escolar de um grupo escolar específico, o GEPR.

É necessário destacar, porém, que, embora o conceito de cultura escolar tenha sido extremamente importante para refletir e problematizar a realidade escolar, foi necessário, como bem destacou Peres (2000, p. 24), compreender como e por que uma determinada cultura escolar se impõe como possível, “como conquista o ‘estatuto de verdade’, como adquire legitimidade e é investida de autoridade”.

Além disso, propor um trabalho sobre as práticas escolares relacionadas à reprovação e repetência nas primeiras décadas do século XX é, sem dúvida, propor um trabalho que abarque a categoria tempo. Essa categoria assim como o tempo escolar são aqui entendidas como um conceito histórico, social e cultural. Concordando com Parente (2010, p. 137), aceitar

essa premissa significa aceitar que “a noção de tempo não é elemento *a priori*, ou seja, que existe assim como os diversos elementos da natureza. Significa ainda aceitar que a noção de tempo é elemento da criação humana e tem passado por inúmeras transformações ao longo da história”.

Muitas naturalizações ainda existentes em relação aos tempos escolares “fazem com que escolas e sujeitos reproduzam lógicas e modelos provenientes de outras épocas, muitas vezes pouco associadas às necessidades históricas dos sujeitos da educação” (PARENTE, 2010, p. 136). Para a autora, refletir sobre os condicionantes dos tempos escolares ajuda a refletir sobre algumas questões, tais como:

Por que alterar o início de entrada na escola? Por que ampliar a escolarização? Por que organizar a escolarização de forma seriada? Por que organizar a escolarização com base nos ciclos de formação? Por que alterar os tempos dos sujeitos da escola? Por que refletir sobre os tempos pedagógicos presentes na escola? (PARENTE, 2010, p. 136).

A naturalização do tempo escolar refere-se, em larga medida, à naturalização do tempo de maneira mais geral. Em diversas situações, utilizamos terminologias referentes ao tempo que demonstram a naturalidade com a qual fomos aprendendo e incorporando o tempo, sem problematizá-lo em sua historicidade e em sua construção sociocultural. Para Elias (1998), conceitos como o de tempo implicam um nível elevado de síntese e situam-se além do horizonte do saber e da experiência. A noção de tempo, no interior de uma determinada sociedade, permite transmitir de um ser humano a outros, imagens “mnêmicas” que dão lugar a uma determinada experiência. O indivíduo não tem a capacidade de forjar sozinho o conceito de tempo, o qual vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade.

Da mesma maneira, só é possível assimilar o tempo escolar à medida que a criança-aluno se insere em uma determinada cultura escolar. Aos poucos, espera-se que o aluno vá familiarizando-se com o “tempo escolar”. Tempo esse “coercitivo” (ELIAS, 1998) e experimentado desde cedo, em que se espera que o aluno aprenda a desenvolver uma autodisciplina de acordo com a instituição escola. Se a criança não aprender a se portar diante dos imperativos do tempo, seu percurso escolar não será nada fácil, podendo levá-la ao fracasso escolar. Ainda a respeito do tempo, Elias (1998, p. 15) afirma que:

O tempo é algo que se desenvolveu em relação a determinadas intenções e a tarefas específicas dos homens. Nos dias atuais, o “tempo” é um instrumento de orientação indispensável para realizarmos uma multiplicidade de tarefas

variadas [...]. O indivíduo, ao crescer, aprende a interpretar os sinais temporais usados em sua sociedade e a orientar sua conduta em função deles.

É certo que a experiência do tempo assim como a noção de tempo não foram as mesmas ao longo da história. Segundo Elias (1998), nas civilizações da Antiguidade, a sociedade não tinha a mesma necessidade de mensurar o tempo que os Estados da era moderna têm, para não citar as sociedades industrializadas como as de hoje. Para o autor, o fato de “essa regulação social do tempo começar a assumir um aspecto individual, desde uma etapa muito precoce da vida, contribui em larga escala, certamente, para consolidar nossa consciência pessoal do tempo e torna-la inabalável” (ELIAS, 1998, p. 22).

Nesta tese, a referência é ao tempo escolar. Segundo Gouvêa (2004, p. 265), “a emergência de um tempo escolar, nas sociedades ocidentais, relaciona-se com a definição de um marco cronológico no decorrer da vida de um indivíduo, ao longo do qual este deveria inserir-se na escola”. Porém, como bem alertou a autora, esse marco não constitui um recorte absoluto, mas é fruto de uma construção histórica. Dessa forma, é importante enfatizar as diferentes relações que a sociedade estabelece com essa categoria, em cada momento histórico. Gouvêa (2004, p. 280) ainda afirma que:

A noção de tempo produzida pela escola tem sua lógica referida a uma racionalização da administração do cotidiano, facilitadora da produção escolar que, como analisou Foucault (1987, p. 201), atravessou diferentes instituições sociais: a prisão, o sistema judiciário, a escola. ‘Lei fundamental da boa administração do tempo: a regularidade’. No interior desses espaços, a regularidade toma forma através da repetição de atividades distribuídas em horários predeterminados, marcando uma nova vivência do cotidiano.

A instituição da escola graduada esteve associada a uma nova maneira de organizar o tempo escolar, que foi se consolidando ao longo do século XX. As experiências escolares dos sujeitos que frequentaram os grupos escolares, fossem eles alunos, professores ou diretores, implicaram na construção de um novo ordenamento do tempo, que marcou o cotidiano e as práticas desse novo modelo escolar. A escola graduada foi organizando e estabelecendo uma nova maneira de pensar os tempos escolares dos sujeitos, tentando homogeneizá-los. Assim, a organização da escola graduada implicou na construção de um novo tempo escolar para os alunos, em que sua permanência se definia por uma trajetória regular, na qual a progressão deveria coincidir com o avanço da idade, estabelecendo-se uma associação entre idade cronológica/ano escolar. Se, no período investigado, tal associação ainda não se afirmava

socialmente, paulatinamente foram definidos critérios de normalidade dos percursos escolares dos alunos, principalmente com a contribuição da psicologia.

Para Viñao Frago (2000), na História da Educação, o interesse pelo tempo escolar tem fundamentalmente três origens, que são: a história da higiene e da infância, do currículo e da cultura escolar. Refletir sobre a reprovação e a repetência escolar é, sem dúvida, refletir sobre a história do currículo e da cultura escolar, uma vez que os programas de ensino pautam o conteúdo a ser ministrado em cada ano do Ensino Primário e o tempo determinado que o professor/aluno teria para ensinar/aprender esse conteúdo.

A arquitetura temporal do sistema escolar condiciona tanto sua configuração interna como os processos e atividades que tem lugar nele mesmo. A estrutura básica desta arquitetura temporal tem uma estrutura tripla, que abrange os diferentes níveis, ciclos ou cursos da educação infantil até o mestrado e doutorado acadêmicos - com suas idades de acesso mínimo e seus ritos de passagem ou exames -, a anual - com seu calendário escolar - e a semanal e diária - com seus quadros horários e programas de aula ou disciplina - tudo faz parte do currículo.²⁹ (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 99-100).

Embora Viñao Frago (2000) considere o tempo do Curso Primário como parte do que chama de arquitetura temporal, ele não aborda empiricamente a temática do tempo destinado para a realização desse Curso, nem o tempo escolar organizado em anos escolares. Ao buscar estudos sobre o tempo escolar, constatamos que a maior parte deles se preocupa com a relação do tempo escolar com outros tempos sociais, como o do trabalho e o da família, ou ainda com o tempo voltado ao cotidiano escolar, como o horário de entrada e saída, o recreio e a distribuição das disciplinas escolares através dos horários³⁰.

O tempo escolar no Ensino Primário pode ser percebido de diversas formas, e Faria Filho e Vago (2001, p. 89) propõem o seguinte questionamento a esse respeito:

É o tempo de duração do curso ou é o tempo de transcurso de uma aula? É o tempo em que a professora prepara uma aula ou o tempo que o(a) aluno(a) percorre o espaço de sua casa até a escola? É o tempo do tímpano e do relógio ou o tempo de “muita chuva” e “muito frio”? É o tempo que há de vir ou o tempo que já passou?

²⁹ Texto original: *La arquitectura temporal del sistema escolar condiciona tanto su configuración interna como los procesos y actividades que tienen lugar en el mismo. El armazón básico de esta arquitectura temporal posee una triple estructura, que abarca los diferentes niveles, ciclos o curso desde la educación infantil hasta el doctorado y “masters” universitarios – con sus edades mínimas de acceso y sus ritos de paso o exámenes –, la anual – con su calendario escolar – y la semanal y diaria – con sus cuadros horarios y sus programaciones de aula o disciplina – toda ella forma parte del currículum.*

³⁰ Como é o caso do próprio estudo de Viñao Frago (2000) e também de Compère (2000), Gallego (2010), Faria Filho e Vago (2001), dentre outros.

De fato, são muitos os tempos possíveis de serem investigados na escola. Rita Gallego (2003) alerta-nos para a importância de contextualizar o tempo escolar, além de observá-lo como um dos “tempos sociais” e, por isso, também “diverso e plural.” Para a autora, o tempo da escola:

Consiste em um sistema social de referências temporais a partir do qual se definem, organizam e regulam o funcionamento, os ritmos, a coordenação e a sincronização das interações no interior da escola; assim, é fruto de uma construção cultural e pedagógica. (GALLEGO, 2003, p. 18).

O trabalho aqui apresentado aborda o tempo que o aluno deveria levar para concluir o Primário, no início do século XX (quando isso ocorria), e o tempo que ele ficava retido em um ano do ensino, para aprender as habilidades consideradas como essenciais para que prosseguisse no Curso. As temáticas da reprovação e da repetência podem contribuir para os estudos sobre o tempo escolar e, dessa forma, ajudar a compreender um pouco mais sobre a cultura escolar que se inaugurou com a Reforma João Pinheiro, contribuindo para o conhecimento histórico da escola como agência privilegiada de formação³¹.

A pesquisa sobre a reprovação e a repetência escolar, em uma perspectiva histórica, impõe, dentre outros, dois desafios: primeiramente, porque o tema é pouco explorado na História da Educação, como já comentado; em segundo lugar, tanto a reprovação quanto a repetência escolar não podem ser pensadas, hoje, da mesma maneira que eram pensadas no início do século XX. Não é possível afirmar que o sentido da reprovação bem como o da repetência eram os mesmos nos anos iniciais do século XX, na década de 1960 ou nos anos 90. Por isso, é preciso verificar que tipo de reflexão se produziu sobre esse tema no ideário pedagógico do período abordado nesta tese.

Além disso, sabe-se que a maioria dos estudos sobre a cultura escolar enfoca as práticas escolares, nos quais os pesquisadores se deparam com algumas dificuldades, visto que o interior das escolas está rodeado de silêncios. Na tentativa de lidar com tais dificuldades, inerentes à pesquisa histórica, os historiadores da educação, cada vez mais, têm buscado o diálogo teórico e metodológico com outros campos do conhecimento, como, por exemplo, a sociologia. Muitos autores, como Petitat (1992, 1994) e Nóvoa (1998), já defendiam a

³¹ É interessante observar, por exemplo, nas décadas de 1920 e 1930, as propostas e reformas em que estava em foco o tempo escolar. A Reforma Sampaio Dória, em São Paulo, por exemplo, propunha a redução do tempo escolar de 4 para 2 anos, no Ensino Primário, com foco na alfabetização. Lourenço Filho, na década de 1930, também propôs uma escola de 2 anos, que atendessem as camadas populares.

necessidade de se realizar estudos que se inscrevessem na relação entre História da Educação e Sociologia. Segundo os autores, esse diálogo possibilita o desenvolvimento de um trabalho menos descritivo, que busca compreender as lentas mudanças da sociedade.

A potencialidade da História da Educação está, dentre outras, na possibilidade de esses estudos desnaturalizarem os processos escolares. Assim como Peres (2000), acreditamos que não é por acaso que a escola é o que é hoje. A escola é o resultado de um longo processo: rupturas, permanências, tensões, conflitos, e a História da Educação possibilita-nos conferir visibilidade a esse processo. Já a Sociologia da Educação, ainda segundo a autora, configura-se como um dos mais importantes campos para a compreensão da escola, principalmente em relação às práticas escolares.

Na construção e escrita deste trabalho, o diálogo com a sociologia foi essencial, principalmente no que diz respeito à reprovação e repetência escolar. Nesse sentido, um estudo forneceu importantes contribuições para a configuração desta pesquisa, o qual foi realizado por Bernard Lahire, em 1997, intitulado *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. Nele, o autor abordou a questão do sucesso escolar nos meios populares, em uma perspectiva sociológica. Para ele, o “fracasso” e o “sucesso” escolar são expressões que, de certa maneira, servem para verbalizar a experiência, a vivência e a prática, e, por isso, são uma forma de interpretar e recortar o mundo social.

Ainda que em perspectiva distinta daquela aqui realizada, o diálogo com a sociologia possibilitou-nos analisar as diferentes trajetórias escolares de alunos do Grupo Escolar Paula Rocha, assim como o fluxo deles pelo Ensino Primário. Ao analisar 26 perfis de famílias, semelhantes por suas condições econômicas e culturais, Lahire (1997) demonstrou que é possível que configurações familiares parecidas engendrem, socialmente, crianças com níveis de adaptação escolar diferentes, o que também foi percebido no Grupo Escolar Paula Rocha, em Sabará. Ou seja, os alunos que tinham famílias com condições econômicas parecidas, com pais que possuíam a mesma profissão, tinham trajetórias escolares diferentes. Não é possível estabelecer uma relação direta entre condição econômica e trajetórias escolares bem-sucedidas ou malsucedidas.

Uma das afirmações que se tornaram correntes ao longo do século XX foi a da responsabilização da condição socioeconômica do aluno pela sua reprovação e repetência escolar. Porém, é preciso ter em mente, assim como nos alertou Lahire (1997), que a generalização arbitrária nos impossibilita compreender casos específicos e refletir sobre questões tão complexas.

Ao analisarmos a composição social dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha, verificamos que havia umas crianças consideradas pobres e outras não pobres matriculadas na instituição. Alunos, filhos de famílias tradicionais e abastadas da cidade de Sabará, assim como filhos de trabalhadores pobres, estudaram nesse Grupo, no início do século XX. Interessante foi observar que tanto alunos considerados pobres quanto os não pobres tiveram trajetórias escolares semelhantes. Perguntamo-nos, então: será que a pobreza foi um fator determinante no fluxo de alunos, nos anos iniciais de escolarização?; em que medida a repetência escolar tornou-se um distintivo da condição socioeconômica dos alunos?; foi possível constatar que a categoria “pobreza”, isoladamente, não influenciava diretamente a trajetória dos alunos no Grupo em questão? Sabemos, pois, da dificuldade de classificação de “pobre” ou “não pobre” no início do século XX. É necessário lembrar, também, que as escolas recebiam verba do governo (inclusive com as caixas escolares) de acordo com a quantidade de alunos pobres. Desse modo, para tentar contornar essas dificuldades, os dados dos livros de matrículas foram cruzados com a informação do local onde o aluno vivia e a profissão de seus pais ou responsáveis.

Outra contribuição do estudo realizado por Lahire (1997) está no fato de ele nos alertar no sentido de evitar absolutizações nas explicações de determinados fenômenos, pois isso impossibilita compreender os casos específicos. Além disso, o autor chama a atenção para a importância de estudos que relacionem a singularidade/generalidade. Esse tipo de abordagem ajuda-nos a compreender a complexidade de alguns fenômenos educativos, como a reprovação e a repetência escolar.

Ainda conforme Lahire (1997), alguns termos, tais como: origem social, grupo social, meio social, muitas vezes, são colocados como a causa de desempenhos escolares, em certos modelos gerais. Isso torna-se inadequado a partir do momento em que variamos, como diz Revel (1998), o foco da objetiva ao construir contextos mais específicos. Quando se muda o foco, os dados, que, muitas vezes, se tornam gerais, passam a ser vistos em suas particularidades. Dessa forma, demo-nos conta de que não há nada de mecânico e de simples nos processos que conduzem determinadas trajetórias escolares. Ao se deslocar o olhar para as práticas cotidianas, percebemos alguns indícios que conduzem a trajetórias diferentes no Ensino Primário.

O trabalho de Lahire (1997) levou-nos a refletir acerca da importância de se realizar estudos que possuem uma macroabordagem e uma microabordagem. No decorrer do doutorado, observamos e recorremos a essas duas abordagens, ou seja, ora analisamos as práticas escolares, ora analisamos os dados mais globais relativos à escolarização. Ou seja, ora recorremos aos

dados mais gerais presentes na legislação educacional, ora buscamos dados mais específicos e particulares, através da documentação relativa à escrituração escolar.

No entanto, é preciso ter clareza, como aponta Faria Filho (2007, p. 207), de que não podemos nos esquecer de que estamos lidando muito mais “com práticas de prescrição de práticas, ou seja, em boa parte estamos lidando mais com culturas escolares prescritas do que com culturas escolares praticadas no interior das escolas”. Ainda assim, a escrituração escolar, como os relatórios de diretores, as atas de exames e os livros de matrículas, ajudou na aproximação da cultura escolar introduzida pelas escolas graduadas.

Lahire (1997) ainda nos alerta que não podemos nos esquecer de que estamos lidando com seres sociais e não com objetos, sendo que os seres sociais estão em relação de interdependência que fazem circular ou não, que podem transmitir ou não, que podem negar ou não as suas propriedades sociais. Dessa forma, somos levados a desconstruir certas realidades às quais as generalizações conduzem. Segundo o autor, nenhum fator isolado explica, por si só, o “sucesso” ou o “fracasso” escolar dos alunos. Com isso, devemos levar em consideração que não havia um único motivo que levava os alunos a concluírem ou não o Ensino Primário. Ou ainda, não havia uma única causa para a reprovação e para a repetência escolar. Assim, esses fenômenos devem ser estudados e compreendidos em sua complexidade.

Vale ressaltar que Lahire (1997) não negou a importância dos estudos que trabalham com dados mais gerais. Para ele, a visão estatística, ou seja, aquela dos estudos que trabalham com generalizações, tem apenas uma maneira muito particular de ver o mundo, pois busca uma representação homogênea do mundo social. Porém, para o autor, um pesquisador não pode, através da objetivação/generalização, ignorar as particularidades possíveis de serem analisadas, através de microabordagens, nos estudos que buscam as práticas, as singularidades.

Por fim, ainda segundo Lahire (1997), a noção de “fracasso” escolar é utilizada para exprimir diversas situações no interior das escolas: a evasão escolar, a reprovação em uma determinada série, a não aprendizagem de determinados conhecimentos (como a não aquisição da leitura e da escrita) e a não conclusão do Ensino Primário. Essa noção tornou-se “tão extensa que uma espécie de pensamento automático tende hoje a associá-la ao desemprego e à violência” (CHARLOT, 2000, p. 14).

Para Charlot (2000), o “fracasso” escolar não existe. O que existe é um conjunto de fenômenos observáveis os quais são agrupados com a designação de “fracasso” escolar: “Não existe um objeto ‘fracasso escolar’ analisável como tal. Para estudar o fracasso escolar deve-se definir um objeto que possa ser analisado” (CHARLOT, 2000, p. 16). Para o autor, na verdade, o que existe são diferentes situações de “fracasso” ou de “sucesso”, diferentes trajetórias

escolares que terminam (ou não) de maneiras diferentes. São essas situações, são essas trajetórias que podem ser analisadas. No caso deste trabalho, o objeto a ser analisado é a reprovação e a repetência escolar logo após a introdução da escola graduada, em Minas Gerais e como elas foram se configurando como um problema.

Dessa maneira, pode-se considerar que o “sucesso” e o “fracasso” escolar são categorias vagas, produzidas pela própria instituição escolar e definidas por critérios escolares nem sempre explícitos e sempre suscetíveis de variações históricas. Segundo Lahire (1997, p. 54), são vagas porque “o sentido e as conseqüências do ‘fracasso’ e do ‘sucesso’ variam histórica, institucional e socialmente”. Ou seja, o que pode ser um resultado brilhante para um aluno, pode ser considerado, por outro aluno, como um resultado frustrante. O que era considerado como “fracasso” ou “sucesso” escolar há 100 anos pode não ser considerado hoje. Dessa maneira, o diálogo entre a Sociologia e a História da Educação foi extremamente fértil para este estudo, pois nos ajudou a refletir e compreender a reprovação e repetência escolar como fenômenos que, historicamente, foram se constituindo como um problema para escola.

Por último, mas não menos importante, é preciso destacar, como apontou Peres (2000), que não existe um momento da realidade que seja possível de se pensar e compreender fora de um quadro de práticas discursivas as quais tornam esse momento possível. Não é possível compreender o material separado do discurso. Por isso, é importante a relação entre as práticas e os discursos pedagógicos produzidos, os quais circularam em diferentes períodos da história. Dessa maneira, concordando com a autora, isso significa dizer que a própria cultura escolar é produzida historicamente e “referenciada por determinadas práticas discursivas” (PERES, 2000, p. 25). As práticas escolares são:

Balizadas por determinados discursos pedagógicos que não são anteriores e tampouco posteriores a essas práticas. Os discursos pedagógicos eles próprios, por um lado constituem as práticas e, por outro, as práticas recolocam, redefinem os discursos. (PERES, 2000, p. 25-26).

Foi nessa perspectiva que este trabalho foi desenvolvido, buscando compreender de que maneira os discursos pedagógicos em circulação, no início do século XX, em Minas Gerais, constituíram uma cultura escolar a qual instituiu a repetência e consolidou a reprovação na escola. E em que medida as práticas em torno da reprovação e da repetência redesenharam determinados discursos, em particular o do legislativo. Ou seja, de que maneira os discursos e as práticas se relacionaram na construção e consolidação desses dois fenômenos.

Como já citado no início dessa introdução, as práticas escolares estão sendo consideradas, aqui, como “tudo aquilo que se refere à escola”, às “maneiras de fazer” (CERTEAU, 1994) o cotidiano escolar pelos agentes educativos. Já os discursos escolares estão sendo considerados, neste trabalho, na mesma perspectiva de Peres (2000, p. 27):

Como todas as formas para estabelecer um “sistema de verdades” em relação aos processos escolares. Nesse sentido, são todos os esforços empreendidos por determinados grupos, pessoas ou instituições para explicar, ordenar, hierarquizar, classificar, reler [...] o universo escolar e que instituem e constituem o mundo social em geral e o mundo educacional em particular [...]. Aquilo que se diz no campo educacional, quem diz, como diz, para quem se dirigem os discursos, objetivam instituir formas sociais e culturais de “ser e estar” no mundo.

Dessa maneira, os discursos são aqui tomados, em certa medida, como um dos organizadores do universo escolar, pois “direcionam ações e comportamentos” (PERES, 2000). Vale destacar que temos a intenção de dar visibilidade aos diferentes discursos sobre a reprovação e a repetência escolar, buscando investigar as produções discursivas sobre essas temáticas, levando em consideração que os discursos não têm o mesmo peso social, pois são frutos dos espaços de circulação, assim como do lugar de seus autores (FOUCAULT, 1996). Para isso, foram mobilizadas diferentes fontes, como citado no tópico anterior, buscando compreender como diferentes discursos foram produzidos no período abordado nesta tese.

1.8 Elucidando alguns termos

Longe da proposta de realizar uma história dos conceitos, por não ser esse o objetivo deste trabalho, a ideia é apenas elucidar os principais conceitos, aqui, utilizados. Dessa forma, buscamos conhecer o significado atribuído aos termos recorrentes neste texto em dois dicionários da Língua Portuguesa e compreender como eles foram tomando diferentes sentidos ao longo do tempo³².

³²A sugestão de consultar o dicionário *Caldas Aulete* partiu da parecerista do projeto de pesquisa, a professora Ana Galvão, em 2014.

A busca centrou-se na base de dicionários de Língua Portuguesa da Biblioteca Estadual Luiz Bessa³³. Foram encontrados, nesse local, dois dicionários que circularam no Brasil, no final do século XIX e início do século XX: o *Diccionario Contemporaneo da Lingua Portuguesa*, de Caldas Aulete, dos anos de 1881, 1884 e 1925; e o *Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthografico da Lingua Portuguesa*, de Bastos, dos anos de 1912 e 1928.

O *Diccionario Contemporaneo da Lingua Portuguesa*, conforme seu autor, tratou-se de uma obra que teve como objetivo elaborar um:

[...] dicionário portátil para a maioria das pessoas que falam a língua portuguesa; um vocabulário que [...] contenha as palavras que são do domínio da conversação, de que boa parte não se encontra nos dicionários nacionais; os neologismos sancionados pelo uso e pela necessidade e os termos técnicos, que, com o desenvolvimento da instrução pública, tem passado para a literatura e para a linguagem da conversação. (CALDAS AULETE, 1881, p. 1).

O *Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthografico da Lingua Portuguesa* foi organizado por J. T. da Silva Bastos, pela primeira vez, em 1912. Segundo o autor, a obra foi publicada “contendo grande cópia de novos termos e acepções”, uma vez que, em sua opinião, as ciências evoluem rapidamente e fazem com que novas palavras sejam inseridas no vocabulário, e, por isso, entraram para o dicionário centenas de termos e de definições que, até então, não haviam sido registrados e outros que, devido ao rápido avanço da ciência e da técnica, ainda eram desconhecidos e que, pela primeira vez, figurariam em um dicionário de Língua Portuguesa (BASTOS, 1912, p. 5).

Os verbetes buscados nesses dicionários foram aqueles mais encontrados nas fontes, quais sejam: Aprovação/Aprovar/Aprovado; Reprovação/Reprovar/Reprovado; Repetência/Repetir/Repetente; e Promoção/Promover/Promovido. Para facilitar a visualização desses termos, apresentamos os quadros abaixo com suas significações. Cabe esclarecer que, embora os termos “promoção”, “promover” e “promovido” sejam muito utilizados na documentação analisada, nos dicionários, eles não estavam associados à educação. Esses verbetes apresentaram-se com o seguinte significado: “Elevar ao emprego ou posto imediatamente superior, dar impulso”, isto é, o promovido era aquele que havia sido elevado ao emprego ou a um posto imediatamente superior. Porém, veremos, ao longo deste trabalho, que esses termos eram utilizados tanto na legislação quanto na escrituração e na imprensa

³³ Inicialmente, essa busca foi realizada por mim, na ocasião da reformulação do projeto e da qualificação. Posteriormente, Anna Luiza Romão voltou a campo, estendendo o período de análise. Aqui, meu agradecimento a ela.

afeitas à educação. A ideia de promover, no âmbito educacional, estava associada à ideia de seguir nos estudos, passar para o ano escolar imediatamente superior. O aluno que conseguia média anual ao longo do ano, ou em exame final, era promovido para o ano subsequente do ensino. Nas próximas seções deste texto, voltaremos a abordar essa questão.

QUADRO 2 – Os termos Aprovação/Aprovado/Aprovar nos dicionários de 1881, 1884, 1912, 1925 e 1928

ANO	TERMO	SIGNIFICADO
1881	Aprovação:	ação de aprovar; consentimento.
	Aprovado:	sancionado, julgado apto, bom.
	Aprovar:	consentir em; ter por bom, achar digno de estima, provar, fazer certo. Julgar apto ou habilitado o estudante depois de um exame publico.
1884	Aprovação:	ação de aprovar; cosentimento.
	Aprovado:	julgado bom, apto.
	Aprovar:	consentir em; ter por bom, achar digno de estima, provar, fazer certo julgar apto ou habilitado (o estudante) depois de um exame publico.
1912	Aprovação:	(Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
	Aprovado:	(Observação nossa: Não consta nos dicionários)
	Aprovar:	(Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
1925	Aprovação:	(Observação nossa: Não consta nos dicionários)
	Aprovado:	julgado apto e bom.
	Aprovar:	consentir em; dar aprovaçao a; ter por bom; autorizar; sancionar. (Escolast) – Julgar apto ou habilitado (o estudante) depois de um exame publico.
1928	Aprovação:	ato de aprovar; homologação; louvor, sufrágio.
	Aprovado:	adj. Que obteve aprovação em exame; autorizado; julgado apto ou bom por um juri.
	Aprovar:	(Observação nossa: Não consta nos dicionários)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos verbetes dos dicionários de Caldas Aulete (1881; 1884; 1925) e Bastos (1912; 1928).

QUADRO 3 – Os termos Reprovação/Reprovado/Reprovar nos dicionários de 1881, 1884, 1912, 1925 e 1928

ANO	TERMO	SIGNIFICADO
1881	Reprovação:	ação ou efeito de reprovar: a reprovação dos estudantes. Censura, repreensão, desprezo.
	Reprovado:	não aprovado, rejeitado, censurado acremente – s.m. aquele cujas provas foram julgadas insuficientes. (em estudos); o que foi julgado incapaz no exame a que se submeteu.
	Reprovar:	Censurar; rejeitar. (Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
1884	Reprovação:	ação ou efeito de reprovar. A reprovação dos estudantes. Censura, repreensão, desprezo.

ANO	TERMO	SIGNIFICADO
	Reprovado:	não aprovado, rejeitado, censurado acremente – s.m. aquele cujas provas foram julgadas insuficientes para passar a outra disciplina (em estudos); o que foi julgado incapaz no exame a que se submeteu. F. Reprovar +ado.
	Reprovar:	não aprovar, rejeitar, excluir.
1912	Reprovação:	ato de reprovar. (Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
	Reprovado:	(Observação nossa: Não consta nos dicionários)
	Reprovar:	não aprovar. (Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
1925	Reprovação:	s.f. ação ou efeito de reprovar: a reprovação dos estudantes. Censura, repreensão, desprezo.
	Reprovado:	adj. não aprovado, rejeitado, censurado. S.m. aquele cujas provas foram julgadas insuficientes para passar a outra disciplina (em estudos). Aquele que foi julgado incapaz no exame a que se submeteu.
	Reprovar:	não aprovar, rejeitar, excluir (Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
1928	Reprova:	mesmo que reprovação. (Reprovar)
	Reprovação:	ato ou fato de reprovar, o ato de reprovar (num exame); censura; desprezo.
	Reprovado:	adj. de reprovar; rejeitado. Aquele que foi julgado inabilitado num exame.
	Reprovar:	não aprovar; considerar inabilitado em um exame.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos verbetes dos dicionários de Caldas Aulete (1881; 1884; 1925) e Bastos (1912; 1928).

QUADRO 4 – Os termos Repetência/Repetente/Repetir nos dicionários de 1881, 1884, 1912, 1925, 1928

ANO	TERMO	SIGNIFICADO
1881	Repetência:	(Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
	Repetente:	adj. que repete – adj. Diz do estudante que volta a cursar novamente uma disciplina que já cursou, e especialmente quando o faz por ter ficado reprovado no exame della.
	Repetir:	cursar pela segunda vez alguma disciplina.
1884	Repetência:	(Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
	Repetente:	adj. que repete – adj. Diz do estudante que volta a cursar novamente uma disciplina que já cursou, quando o faz por ter ficado reprovado no exame della.
	Repetir:	cursar pela segunda vez alguma disciplina.
1912	Repetência:	(Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)
	Repetente:	adj. Que repete as disciplinas de um curso ou que faz repetição na escola.
	Repetir:	cursar segunda vez uma disciplina.
1925	Repetência:	s.f. – repetição.

ANO	TERMO	SIGNIFICADO
	Repetente:	adj. – que repete adj. e s.m. – diz-se do estudante que volta a cursar novamente uma disciplina que já cursou, e especialmente quando o faz por ter ficado reprovado no exame delle.
	Repetição:	ação ou efeito de repetir, ação de fazer a mesma coisa que já fez. Fazer a disciplina ou o curso novamente.
1928	Repetência:	repetição.
	Repetente:	adj. Que repete – s.m. estudante que volta a cursar a disciplina já cursada ou o ano na escola.
	Repetição:	ato ou efeito de repetir; prelecção sobre matéria já dada.
	Repetir:	tornar a fazer ou a dizer. (Observação nossa: Não faz associação direta com a educação)

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos verbetes dos dicionários de Caldas Aulete (1881; 1884; 1925) e Bastos (1912; 1928).

Com a análise dos quadros acima, observa-se que o termo repetência, no século XIX, não estava associado à educação. Essa associação só apareceu em 1925, quando o sentido de repetência tornou-se sinônimo de repetição, no qual há uma associação com o universo escolar. Nesse ano, repetência apareceu com o significado: “a ação de repetir”, e o termo repetente apareceu como aquele que repete, “o que faz repetição nas escolas” ou, ainda, “que repete as disciplinas de um curso” (BASTOS, 1912). Já no outro dicionário consultado, repetente “diz-se do estudante que volta a cursar novamente uma disciplina que já cursou” (CALDAS AULETE, 1925).

Além disso, o sentido de repetente no século XIX estava associado apenas à reprovação no exame final. Diferente do que se observou posteriormente, a partir da instituição da escola graduada, quando a repetência tomou novos sentidos nas práticas escolares. A repetência escolar, a partir de então, conforme mostraremos ao longo deste trabalho, não esteve associada apenas à prática do exame final mas também à de não promoção dos alunos por não terem alcançado a média anual, ou por adaptação escolar dos menores alunos, ou, ainda, para que o Programa de Ensino fosse cumprido. Todas essas questões serão melhor detalhadas à frente.

Já o termo reprovação teve um caráter negativo em todos os dicionários analisados, seu sentido estava associado à ideia de desaprovar alguma coisa. Em 1925, no dicionário de Caldas Aulete, o termo apareceu como sendo: “Acção ou effeito de reprovar. Censura, reprehensão, desprezo”. O reprovado era aquele que não havia sido aprovado, o rejeitado, o censurado. Nesse dicionário, o termo reprovado apareceu como sendo: “aquelle cujas provas

foram julgadas insuficientes para passar a outra disciplina (em estudos); o que foi julgado incapaz no exame a que se submeteu”³⁴.

Assim como o termo reprovação, o seu oposto, aprovação, e os outros a ele associados, ou seja, aprovar e aprovado, relacionavam-se à ideia de julgar apto ou habilitado o estudante após um exame público. O aluno aprovado, assim, era aquele que havia sido julgado apto. Em 1928, o verbete é complementado com a informação de que o aluno aprovado era aquele o qual um juri considerava apto, recebendo, então, aprovação em exame.

Percebe-se, assim, que não tinham o mesmo significado um aluno “repetente” e um aluno “reprovado”. No primeiro caso, o repetente era aquele que repetia um ano do ensino, no caso das escolas graduadas, não necessariamente por ter sido reprovado no exame final. Nem sempre havia o sentido de inaptidão ou inabilidade do aluno. Já no segundo caso, o aluno reprovado era aquele que havia falhado no exame, sendo considerado incapaz de seguir o curso por não ter conseguido média.

Uma vez esclarecido, brevemente, os sentidos associados aos termos mencionados nessa tese, apresentaremos agora a sua estrutura.

1.9 Organização da tese

Toda a análise realizada ao longo desta tese objetivou compreender a reprovação e a repetência escolar no início do século XX, procurando evidenciar a emergência e a consolidação desses dois fenômenos. Em outras palavras, ao nos debruçarmos sobre as fontes, nossos esforços voltaram-se para os discursos e as práticas escolares no intuito de historicizar esses fenômenos tão presentes na escola brasileira. Nessa direção, apresentamos a estrutura deste trabalho.

Na segunda Seção procuramos compreender, em linhas gerais, os discursos das autoridades presentes nas prescrições legais acerca das temáticas da reprovação e da repetência escolar. Buscamos, através da legislação e dos programas de ensino, identificar as mudanças e permanências nos discursos sobre esses fenômenos, assim como identificar sua emergência e consolidação. Também, visamos apreender quando eles se tornaram recorrente no discurso legislativo e os diferentes contornos que foram assumindo no início do século passado. Dessa

³⁴ Também foi realizada uma busca no dicionário *BUISSON*, de 1887 e 1911, na ocasião da apresentação do projeto de pesquisa. Porém a diferenciação entre os termos em francês não ficou clara.

maneira, sem perder de vista o período aqui proposto, recuamos ao século XIX e analisamos as temáticas desde a Primeira Lei Orgânica do Ensino Primário de 1835. Além disso, enfatizamos duas reformas do ensino: a Reforma João Pinheiro (1906) e a Reforma Francisco Campos (1927), uma vez que elas abordaram detalhadamente o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos. Nesta Seção do texto, analisamos ainda três assuntos que se relacionam diretamente com as temáticas. Primeiramente, versamos sobre as emulações e penas e em que medida estas se relacionavam com as temáticas. Em um segundo momento, enfatizamos as normatizações acerca das práticas avaliativas propriamente ditas (notas, promoção dos alunos, média anual, boletim escolar), em especial os exames escolares. Por fim, demos destaque à divisão das classes, que definia o destino escolar dos alunos promovidos e não promovidos, bem como daqueles que eram reprovados nos exames e que, por isso, deveriam repetir o ano escolar.

Na terceira Seção, lançamos o olhar para o interior de um grupo mineiro: o Grupo Escolar Paula Rocha, localizado na cidade de Sabará, em Minas Gerais, através da escrituração escolar dessa instituição, mais especificamente as atas de exames, os termos de promoções, os livros de matrículas e os relatórios de diretores e inspetores do Grupo. Interessou-nos verticalizar a análise com o intuito de compreender como a reprovação e a repetência eram tratadas no cotidiano de um grupo escolar. Inicialmente, apresentamos um breve histórico sobre o Grupo Escolar Paula Rocha. Em seguida, discutimos o léxico utilizado na escrituração escolar e em algumas práticas relativas à reprovação e repetência nessa instituição. Para isso, apresentamos, primeiramente, as fontes analisadas. Em um segundo momento, analisamos as práticas avaliativas do GEPR, em especial as promoções e os exames finais. Por fim, abordamos a organização escolar dessa instituição no que tange à divisão dos alunos por classes, destacando o caráter criativo do corpo docente na criação de mais um ano escolar, com o desdobramento do 1º Ano em: 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado. Enfocamos o 1º Ano Primário, uma vez que este era o maior responsável pela repetência, bem como a relação entre a idade e a reprovação e repetência. Nesse caso, os estudos de Chervel (1990, 1998) foram fundamentais.

Na Seção 4, buscamos analisar a polifonia dos discursos sobre os fenômenos da reprovação e da repetência escolar em dois importantes impressos mineiros: a *Revista do Ensino* e o *Jornal Minas Geraes*. O interesse foi compreender o debate de diferentes sujeitos (professores, inspetores, autoridade e especialistas) sobre essas temáticas. A intenção foi identificar e compreender como esses fenômenos foram se constituindo como um problema educacional, bem como as estratégias apontadas para solucioná-los. Em um primeiro momento, abordamos o contexto em que esses fenômenos passaram a ser encarados como fracasso escolar.

Em um segundo momento, analisamos dois discursos fortemente presentes na *Revista do Ensino*, os quais ora se complementavam, ora disputavam espaço, sendo que o primeiro pautava-se em um saber mais técnico e outro em um saber mais científico (psicológico). Nesse ponto, enfatizamos o embate sobre a melhor maneira de avaliar o aluno presente na década de 1920: o sistema de promoções e os exames ou os testes pedagógicos? Posteriormente, lançamos nosso olhar para as teses do Primeiro Congresso de Instrução Primária de Minas Gerais, as quais enfatizaram as questões relativas às temáticas deste trabalho. Por fim, destacamos o discurso jurídico presente na *Revista do Ensino* e no *Jornal Minas Gerais*, que buscava normatizar e enaltecer os feitos do governo no que tangia à avaliação escolar do Ensino Primário, além de complementar as prescrições legais³⁵.

Por fim, nas considerações finais, além de apresentarmos os resultados desta pesquisa, buscamos, também, mencionar os limites deste trabalho, no sentido de fazer uma autorreflexão sobre o processo de construção da tese, bem como os limites impostos externamente. Além disso, mencionamos novos questionamentos a serem feitos, os quais podem incentivar novas pesquisas. Por fim, como professora de educação básica, não pude me ausentar do atual debate sobre a reprovação e a repetência escolar, apresentando alguns pontos de vista sobre esses temas.

* *

³⁵ A ideia inicial era a produção de uma Seção a mais com o objetivo de refletir e problematizar as orientações metodológicas para os professores acerca do processo de avaliação dos alunos, de maneira geral, e dos exames, em particular, buscando compreender as práticas relativas à reprovação e repetência. Dessa maneira, a proposta era a de tomar como fonte os programas de ensino e a legislação referentes às escolas normais, assim como a documentação relativa à Escola Normal de Sabará, uma vez que várias professoras dessa instituição atuaram no Grupo Escolar Paula Rocha. Porém, ao debruçarmos sobre a documentação, percebemos que elas não traziam muitas informações sobre as temáticas, não justificando, assim, a produção de uma Seção específica. Assim sendo, as informações presentes nessa documentação foram abordadas e analisadas ao longo deste texto.

2 OS DISCURSOS SOBRE A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NA LEGISLAÇÃO MINEIRA, NOS SÉCULOS XIX E XX

É inerente ao caráter específico da lei, como corpo de regras e procedimentos, que aplique critérios lógicos referidos a padrões de universalidade e igualdade.
Thompson (1997, p. 354)

Nesta Seção, a intenção é analisar os diferentes discursos sobre a reprovação e a repetência presentes na legislação escolar mineira, desde o início do século XIX até o final da década de 1920. A intenção é compreender as permanências e mudanças em relação a essas temáticas, buscando apreender quando se tornaram recorrentes no discurso legislativo e os diferentes contornos que foram assumindo no início do século passado, com a criação dos grupos escolares. Para isso, fizemos uma busca por dados compreendendo desde a primeira Lei Orgânica do Ensino Primário de 1835 até a chamada Reforma Francisco Campos, em 1927.

O objetivo de recuar no século XIX foi devido à necessidade de construir a historicidade do discurso legal sobre estes dois fenômenos: a reprovação e a repetência escolar. Para tanto, buscamos identificar se eles já existiam, ainda que com uma nomeação distinta, e se já estavam presentes nas normas que regiam a escola, como era significado no discurso legal.

Vale destacar que nada ou pouco sabia sobre as práticas avaliativas da Escola Primária no século XIX, mas a importância em conhecê-las, para compreender as modificações ocorridas ao longo da história da Escola Primária acerca dos discursos sobre a repetência e a reprovação escolar, pareceu-nos fundamental para esta tese.³⁶

Supusemos, inicialmente, que encontraríamos, na legislação referente ao período imperial, informações suficientes que nos permitissem escrever, ainda que um breve relato, sobre as normas que regiam as práticas avaliativas, sem grandes dificuldades. Porém, essa nossa suposição, em certa medida, foi equivocada, pois as dificuldades encontradas para essa escrita não foram simples. Com isso, inicialmente, pensamos que a ausência de informações sobre as temáticas da reprovação e da repetência nas leis, no período imperial, não iria nos oferecer a possibilidade de uma análise, ainda que ponderada, sobre o assunto. Mas, essa angústia inicial foi logo sendo superada à medida que passamos a ponderar que o silêncio e a ausência também podiam nos trazer pistas. A falta de informação na legislação pertinente levou-nos então a

³⁶ A sugestão por recuar ao século XIX foi dada pelas professoras Ana Maria de Oliveira Galvão e Rosa Fátima de Souza, na qualificação. Naquela ocasião, as pareceristas argumentaram acerca da necessidade de retomar as transformações da escola do século XIX ao XX, para compreender se e como a reprovação e a repetência foram produzidas e consolidadas pela escola graduada.

questionar e ter como hipótese inicial o fato de que a reprovação escolar talvez não fosse encarada como um problema naquela época.

À medida que fomos avançando na coleta da legislação educacional nos primeiros anos do século XX e analisando-a, fomos percebendo como as temáticas em torno das práticas avaliativas, dos exames escolares, da reprovação e da repetência, tornaram-se, cada vez mais, presentes e complexas nessa documentação. Dessa maneira, nossa hipótese inicial tornou-se, cada vez mais, plausível, e a análise da legislação educacional de mais de um século permitiu-nos compreender como os discursos em torno do problema da repetência e da reprovação escolar foram tomando diferentes contornos e assumindo uma centralidade cada vez maior, ao longo de um século.

Recorremos a alguns trabalhos realizados por diferentes pesquisadores, dialogando com os dados produzidos. Por outro lado, também optamos por analisar diretamente a fonte, ou seja, a legislação, mesmo aquela anterior ao recorte desta tese, no sentido de evitar uma interpretação calcada apenas nos estudos de outros investigadores os quais não contemplavam diretamente as temáticas aqui propostas. Claro que nossa interpretação vem carregada de pressupostos, mas a ideia de buscar, diretamente na documentação, informações sobre elas, possibilitou-nos observar, na análise das permanências e dos deslocamentos, ao longo de quase cem anos, a centralidade do discurso sobre as temáticas da reprovação e da repetência escolar, bem como as mudanças nos discursos sobre elas.

Na análise da legislação escolar, a leitura do livro *Senhores e Caçadores*, de Thompson (1997), foi inspiradora e de fundamental importância. Nesse livro, o autor apresenta uma investigação sobre as origens da Lei Negra na Inglaterra, no século XVIII. Cabe ressaltar, aqui, que Thompson (1997) toma a Lei Negra como objeto e fonte de pesquisa. No caso desta tese, a legislação educacional foi utilizada apenas como fonte, servindo de suporte para compreender os discursos sobre a reprovação e a repetência escolar. E como fonte, o estudo dessa legislação favoreceu a análise de um longo período, permitindo-nos observar e compreender os diferentes discursos sobre as práticas avaliativas e sua relação com a reprovação e repetência escolar.

Concordamos com os argumentos de Thompson (1997) de que uma lei, para ter legitimidade social, pressupõe, em condições ditas normais, a universalidade e a igualdade, ou seja, ela deve ser aplicada a todas as situações relacionadas e aplicar-se a todos. A condição prévia para que uma lei seja eficaz é a de que ela pareça neutra e justa. E ela não parecerá justa e neutra se não preservar seus critérios de igualdade. Mas, devemos expor as imposturas que se podem ocultar sob a lei. Tratando-se da legislação escolar, pode-se questionar: o que mudou no

decorrer do século XIX e início do XX, na legislação escolar mineira, em relação ao discurso das práticas avaliativas responsáveis pela reprovação e repetência escolar?; de que maneira essas práticas previstas nas leis produziram a ideia de fracasso escolar? Ao longo desta Seção e também na Seção 3, iremos refletir sobre essas perguntas.

O diálogo com Thompson (1997) reforçou e conferiu maior densidade às questões iniciais diante desta fonte, a legislação educacional. Quando, como e por que a repetência e a reprovação escolar se tornaram assuntos recorrentes na lei? Em que momento a possibilidade de reter um aluno em um ano escolar apareceu na legislação? O que motivou a emergência das temáticas da repetência e da reprovação na escola? Será que esses dois fenômenos tiveram origem na escola, ou a legislação engendrou essas práticas? Qual a relação entre a legislação e as práticas escolares na produção desses fenômenos?

Nesse sentido, desenvolvemos a análise da legislação educacional primária, em Minas Gerais, considerando-a como uma “regulação social”, de acordo com Popkewitz (1994). Segundo esse autor, a ideia de regulação é utilizada para reconhecer que todas as situações sociais possuem restrições inscritas historicamente sobre a individualidade dos sujeitos. Seguindo as pistas de Peres (2000, p. 291), é possível considerar o texto legislativo como um discurso regulador que permite analisar, por um lado, “a especificidade daquilo que é transmitido e adquirido no interior das práticas pedagógicas, e, por outro, o ‘sujeito moral específico que é construído pelas (e no interior das) regras que subjazem a esse discurso’”. Sendo assim, analisamos a legislação escolar como um discurso regulador que buscou constituir padrões de pensamento, comportamento e sensibilidades.

A legislação educacional é uma fonte significativa que contribui para o desenvolvimento das pesquisas em história da educação, uma vez que aborda diversos temas relativos à constituição do pensamento educacional e objetiva regular as práticas escolares. Ela é uma fonte privilegiada em diversos estudos no campo da educação. Blanck Miguel e Saíz (2006) afirmam que ela pode ser considerada uma das principais fontes que amparam a compreensão de tendências pedagógicas, assim como de continuidades e rupturas no sistema educacional.

Além disso, a legislação educacional estabelece e organiza normas que norteiam costumes e práticas dentro das instituições escolares, as quais, muitas vezes, de maneira dificultosa e árdua, tentam adequar-se as essas normas. Também, pode-se perceber, como aponta Siqueira e Sá (2013), que a enorme produção legislativa no campo da educação, através da promulgação e proposição de leis, decretos, resoluções e pareceres, leva as instituições

educativas a uma constante readequação, por vezes, tornando o trabalho pedagógico truncado e dificultoso.

Porém, assim como apontou Thompson (1997), os costumes também podem engendrar a constituição de novas leis. Dessa maneira, é importante destacar que a legislação possui uma dupla dimensão: se, por um lado, ela tem um caráter construído na relação com o costume, como aponta Thompson (1997; 1998), por outro, a legislação tem um caráter normativo, que instaura as práticas. Foi justamente nessa tensão que analisamos a legislação mineira referente às práticas avaliativas na escola. Nesse sentido, algumas questões colocam-se no diálogo com essas diferentes perspectivas: qual a relação entre a criação do aparato legal e as práticas escolares?; as leis buscaram dar respostas a questões experimentadas pela prática, ou elas somente informaram a construção de um problema?

No caso da legislação escolar, Chervel³⁷ (1990; 1998) afirma que a prática não constitui uma arena restrita à norma, ou seja, nem todas as finalidades do ensino estão prescritas na legislação, assim como há uma distância entre o que está presente na lei e o que realmente ocorre no interior da escola, em seu cotidiano. Dessa forma, é importante que se tenha um olhar atento para a legislação, não tomando como única realidade o que está presente nela.

Ainda a respeito da prescrição legal, Chervel (1998) alertou-nos que a cultura escolar traduz os resultados esperados pelo programa oficial e, ao mesmo tempo, revela efeitos imprevisíveis, engendrados pelo sistema escolar de maneira independente. Além disso, como apontado anteriormente, ao colocar em evidência o caráter criativo do sistema escolar, o autor ajuda-nos a refletir sobre as práticas escolares, as quais não se constituem uma reprodução do prescrito na legislação.

Levando em consideração a reflexão deste último autor, perguntamo-nos, inicialmente, se a reprovação e repetência escolar surgiram primeiro na escola, ou se a legislação foi a responsável por pautar essas práticas no interior das instituições escolares. Nesse sentido, a legislação tornou-se fonte primordial na realização deste trabalho. Na análise das práticas pedagógicas, segundo Siqueira e Sá (2013), a legislação educacional atende a investigação da inter-relação entre a política educacional e as práticas em sala de aula.

Vale ressaltar, também, que a legislação escolar, embora seja uma fonte oficial que exige cautela ao ser analisada, uma vez que não nos possibilita verificar as práticas escolares

³⁷ Embora Thompson e Chervel tenham escrito em contextos diferentes e com preocupações distintas, no caso deste trabalho, o diálogo com os dois autores foi fundamental, pois a obra de Thompson inspirou e estimulou o diálogo com Chervel, justamente pelo poder criador e inventivo da cultura, seja em termos sociais, de maneira mais ampla (Thompson), ou em termos escolares (Chervel).

que de fato ocorriam no cotidiano da escola, deve ser considerada uma prática discursiva que almejava um efeito nas práticas escolares. Eram as práticas prescritas (FARIA FILHO, 1998) que ordenavam, de maneira mais ou menos detalhada, como as atividades escolares, como, por exemplo, as avaliações e, dessa forma, as promoções, a reprovação e a repetência, deveriam acontecer nas Escolas Primárias.

Em um primeiro momento, utilizamos dois livros de Paulo Krüger Corrêa Mourão, sendo eles: *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império* (1959) e o *Ensino em Minas Gerais no tempo da República* (1962). Uma leitura cuidadosa desses dois volumes foi realizada, e, guiados por ela, buscamos diretamente aquelas leis que apresentavam questões relativas às temáticas desta tese. Para isso, utilizamos o *site* da Assembleia de Minas³⁸.

Sendo assim, vale destacar que enfatizamos duas importantes reformas ocorridas em Minas Gerais, na análise dos discursos legislativos acerca da reprovação e da repetência escolar. A primeira delas foi a Reforma de 1906 e a outra, a Reforma de 1927. Embora essas não sejam as únicas reformas abordadas, é importante destacar que esses foram documentos privilegiados na análise, uma vez que a primeira tenha sido o marco da introdução de um novo modelo escolar em Minas Gerais e que a segunda tenha ocorrido em uma década de muitos debates educacionais, além de conter orientações detalhadas sobre a forma de avaliar e classificar os alunos.

Importa destacar, que essas duas Reformas abordam detalhadamente assuntos direcionados ao objeto desta pesquisa, tais como: as diferentes práticas avaliativas, a classificação dos alunos, a distribuição deles em diferentes classes, a homogeneização, as promoções, as aprovações, as reprovações, as premiações, dentre outros. Assim sendo, apresentamos, brevemente, o contexto dessas duas Reformas. Porém, antes, realizamos um breve relato acerca da educação no século XIX, para melhor apresentar a Reforma de 1906, bem como para buscar os diferentes sentidos da reprovação e da repetência escolar nessas fontes, buscando historicizar esses fenômenos.

³⁸ Disponível em: <<https://dspace.almg.gov.br>>.

2.1 A educação no século XIX: breve relato

É notório que havia um debate sobre a educação e uma introdução de novos atores, espaços e propostas pedagógicas na segunda metade do século XIX, que antecederam as reformas educacionais introduzidas a partir do regime republicano. Segundo Carvalho (2013, p. 219), no contexto paulista, a educação tomava novas direções:

Escolas ligadas aos protestantes introduziam a pedagogia dos Estados Unidos, reformas na educação paulista solidificavam a Escola Normal, e à influência positivista se alinhavam tentativas de se pensar no processo educativo com mais clareza e praticidade. A última reforma educacional do Império se preocupou com as necessidades motivadas pelos novos tempos.

Ainda seguindo o mesmo argumento, Machado e Oliveira (2016) afirmaram que o interesse pela instrução pública entrou em cena antes da transição da Monarquia para a República. Segundo os autores, o tema da instrução pública ocupou lugar significativo na organização político-administrativa do país, já nos primórdios do tempo imperial. Além disso, no aspecto ideológico,

[...] situa a instrução entre os instrumentos do projeto civilizatório conduzido pelas elites na instauração da uniformidade política e social, pensada na consolidação do Estado Nacional Monárquico, que se agregava a outros instrumentos de consolidação da estabilidade, como a religião e a polícia. (MACHADO; OLIVEIRA, 2016, p. 2).

No ano de 1827, o Brasil teve sua primeira lei referente à instrução pública primária, que definia a utilização do método mútuo³⁹ nas escolas. Em Minas Gerais, no dia 28 de março de 1835, foi feita a primeira Lei Orgânica do Ensino Primário, a Lei nº 13, que pretendeu organizar o ensino. Essa lei buscou fixar normas para a execução do ensino, porém não há nenhuma regulamentação de como deveriam ocorrer as avaliações dos alunos. Segundo Faria Filho e Gonçalves (2007), após essa lei, notava-se “uma crença enorme nas luzes como

³⁹ A base do ensino mútuo, segundo Souza (2016), “residia nos monitores escolhidos entre os melhores alunos para auxiliar o professor. Assim concebida, uma escola mútua poderia atender a centenas de alunos, colocados em uma mesma sala, sob a supervisão geral de um professor, o que significava uma extraordinária possibilidade de redução de custos. Da perspectiva pedagógica, o ensino mútuo pressupôs uma racionalidade maior do ensino ao estabelecer o agrupamento flexível dos alunos, procedimentos de exame e classificação, frontalização e segmentação do ensino, ordenação minuciosa do tempo, uso de prêmios e castigos, desenvolvimento de hábitos de ordem e disciplina rígida, emprego diversificado de materiais escolares, dissociação da autoridade pedagógica centrada no adulto para a perspectiva de que os alunos aprenderiam uns com os outros (reciprocidade do ensino)”.

elemento civilizatório e na escola como instituição social”. Durante o período imperial, houve outras leis e outros regulamentos. Porém, segundo Mourão (1959), eles tratavam da centralização ou descentralização do ensino, das exigências burocráticas e da fiscalização, sem haver mudanças substanciais na organização do ensino, de maneira mais geral, e, menos ainda, na avaliação.

Em 1839, o então Presidente de Província, no intuito de orientar a instrução pública, encarregou dois professores para opinarem sobre os métodos e as devidas modificações a serem adotadas. Eles eram Francisco de Assis Peregrino e Fernando Vaz de Melo. Segundo Mourão (1959), o relatório deste último não é tão detalhado, por isso destaca-se o relatório de Francisco Peregrino, o qual era contrário ao método individual, no qual o professor dava sua lição separadamente ao aluno. Para ele, o tempo dado a cada aluno era muito pouco, e, uma vez dada a lição, o aluno nada mais teria a realizar. Dessa maneira, o educador defendia o ensino simultâneo, em que “a classe é dividida em grupos ou divisões e estas vêm para ler; todos aproveitam; quando uma divisão não está lendo, está fazendo outra coisa com seus ‘decuriões’ ou primeiros da mesa” (MOURÃO, 1959, p. 19). Mais tarde, esse foi o modelo de ensino adotado, sendo essa ideia de graduação do ensino levada ao ápice com a criação das escolas graduadas, a partir do final do século XIX e início do século XX.

A partir de 1860, a ideia da instrução como ferramenta de modernização da sociedade, de construção da identidade e de unidade nacional informou uma intensa produção legislativa, com reordenamento dos currículos e processos de formação docente. Para Machado e Oliveira (2016, p. 2), houve uma intensa “proclamação da escola primária no Império, sobretudo com atividade legislativa intensa voltada ao tema, todavia com poucas realizações, conforme salientam pesquisadores da história da educação”. Embora as repercussões da legislação educacional, até o final do Império, tenham assumido uma dinâmica pautada na inconstância das propostas, descontinuidades e esquecimentos, vale destacar que essa legislação representa a determinação e o esboço de uma estrutura mínima de organização da instrução situada no interior do jogo político (MACHADO; OLIVEIRA, 2016). Cada vez mais, apresentava-se o discurso de que a educação deveria ajudar a conduzir e orientar as transformações sociais do país e, conseqüentemente, de Minas Gerais. Assim, a escola foi afirmando-se, não sem contradições, como o lugar legítimo para formação do cidadão.

Em relação aos processos de avaliação escolar, pode-se afirmar que, a partir de meados do século XIX, a prática de avaliar a aprendizagem nas instituições de ensino, segundo Luckesi (2002), ganhou bastante espaço entre as instituições escolares. Ainda no século XIX,

surgiram leis e decretos acerca do Ensino Primário, em que emergiram algumas orientações legais no que tange aos processos de avaliação dos alunos.

Três anos após a proclamação da República, foi instituída a Lei nº 41, de 3 de agosto, que tinha como finalidade reformar a instrução pública em Minas Gerais. O então Presidente do Estado, Afonso Pena, estabeleceu novas diretrizes para o ensino, com seu Secretário, Silviano Brandão. Porém, foi somente no ano seguinte, através do Decreto nº 655, de 17 de outubro de 1893, que Afonso Pena promulgou o regulamento das escolas de instrução primária.

Abaixo, segue um quadro com as principais questões relativas à organização do ensino de maneira mais geral e, mais especificamente, às práticas avaliativas presentes no referido decreto.

QUADRO 5 – Decreto nº 655

DECRETO Nº 655, 17 DE OUTUBRO DE 1893 GOVERNO AFONSO PENA SECRETÁRIO: SILVIANO BRANDÃO	
Termos referentes às temáticas presentes no Decreto	<ul style="list-style-type: none"> - Aprovação - Aptidão Intelectual - Aproveitamento - Grau Conferido: Aprovado com Distincção, Plenamente e Simplesmente - Aplicado e Não Preparado
Orientações sobre os exames	<p>Art. 55. Os exames nas escolas primarias serão de suficiência e finaes, serão feitos por cursos ou classes, e versarão sobre as materias explicadas durante o anno lectivo.</p> <p>Paragrapho unico. São finae, os exames prestados sobre as materias do curso ou da ultima classe da escola e de sufficiencia os que versarem sobre as materias das outras classes.</p> <p>Art. 56. Os exames serão prestados logo depois do encerramento das aulas, e durarão os dias que forem necessarios.</p> <p>Art. 57. Os exames serão prestados, perante uma comissão composta de tres membros, da qual será presidente o inspector escolar ou delegado de sua nomeação, e examinadores o professor da cadeira e uma pessoa qualificada convidada pelo presidente da commissão examinadora.</p> <p>Paragrapho unico. Poderá haver provas escriptas e praticas, a juizo da commissão examinadora.</p> <p>Art. 63. Aos exames finaes das escolas primarias poderão apresentar-se meninos mesmo não matriculados de idade de onze anos para o curso rural e districtal, e de doze annos para o urbano.</p> <p>Art. 65. Terminados os exames, será lavrada uma acta em livro proprio, na qual se mencionarão os dias de duração dos exames, quaes os examinadores, quantos allumnos examinados e quaes as notas por elles obtidas, especificando-se quantos aprovados e outras occurencias que se derem.</p>
Premiações e penas	<p>Art. 60. As notas de aprovação impressas em bom papel ou em cartão, e assignadas pelos membros da commissão examinadora, serão premios distribuídos aos alumnos que os merecerem, por sua applicação e bom procedimento.</p>

DECRETO Nº 655, 17 DE OUTUBRO DE 1893 GOVERNO AFONSO PENA SECRETÁRIO: SILVIANO BRANDÃO	
	<p>Paragrapho unico. O governo poderá instituir, outros premios, como emulação aos alumnos.</p> <p>Art. 61. A distribuição de cartões ou boletins, contendo as notas de aprovação, ou de outros premios, sera feita em acto solemne, pelo presidente da commissão examinadora, no domingo immediato, depois de terminados os exames.</p> <p>Art. 62. Aos alumnos que houverem concluido o curso primario obrigatorio serão conferidos, nos exames finaes, certificados de aprovação.</p> <p>Paragrapho 1º. Estes certificados serão impressos em talão, bom papel, e distribuidos a todos os conselhos e escolares, e conferidos aos alumnos, que o merecerem, em ato solemne.</p> <p>Paragrapho 2º. Conterão a respeito do alumno as seguintes declarações: o nome, o sobrenome, a filiação, data e logar do nascimento, residencia da familia. escolas frequentadas e durante quanto tempo e serão assignados pelo alumno e pelos membros da comissão examinadora.</p>
Classificações	<p>Art. 58. O alumno, conforme o gráu do seu merecimento, sera aprovado com distincção, plenamente ou simplesmente; o que revelar allgum adiantamento tera a nota de applicado e o que não satisfizer a comissão examinadora tera a seguinte nota: não preparado.</p> <p>Art. 50. A nota de aprovação obtida nas materias de ensino de um curso dara direito á passagem do alumno para o ano immediato.</p>
Organização do ensino	<p>Art. 51. As aulas de qualquer dos cursos funcionarão em duas secções ou turmas: a primeira das 8 1/2 ás 11 horas da manhã, e a segunda de 1 hora ás 3 1/2 da tarde.</p> <p>Paragrapho 1º. Constituirão a primeira turma ou secção os alumnos que residirem dentro da povoação, e a segunda os que morarem a mais de um kilometro, a partir da casa d'escola.</p> <p>Paragrapho 2º. A regra anterior podera ser modificada, desde que para isso haja conveniencia, podendo fazer parte da primeira turma alumnos residentes fora da povoação e vice-versa, o que dependerá de combinação entre o professor e os responsaveis pelos alumnos.</p> <p>Art. 52. Emquanto o professor explicar a uma classe, se occuparão as demais com tarefas, que deverão ser-lhes destinadas.</p> <p>Art. 53. No ensino das duas primeiras classes, devera o professor tornar como auxiliares os alumnos mais intelligentes e applicados das ultimas classes.</p>
Outros	<p>Art. 21. A lista com os nomes das crianças que recebem instrucção devera ser organizada por escolas ou estabelecimentos, e a dos nomes das que não recebem instrucção por bairros ou quarteirões.</p> <p>Art. 22. Qualquer das listas devera conter o nome da creança e a declaração do sexo, idade, filiação, naturalidade, residencia e meios de subsistencia, e quanto a das creanças que recebem instrucção, deverá conter mais a época da matricula, a frequencia, as faltas dadas durante o anno lectivo, o comportamento, a aptidão intelectual e aproveitamento.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento do Decreto nº 655.

Antes de apresentar algumas questões do quadro acima que merecem destaque, cabe ressaltar que, embora não houvesse, conforme aponta Mourão (1959), nas

regulamentações anteriores, orientações tão detalhadas sobre o processo de avaliação nas escolas, isso não significava que não havia expressões de aprovação ou reprovação nas Escolas Primárias. Ao contrário, como ressaltado por Gil (2015a, p. 3), “desde a instalação da escola moderna no Brasil, ainda no período colonial, estava previsto que os alunos se submetessem a exames, nos quais podiam ser aprovados ou reprovados”. Luckesi (2002) e Jinzenji (2008) também apontam que as práticas avaliativas, através de exames, já estavam postas no período imperial. Assim sendo, embora não tenham sido encontrados detalhes sobre as avaliações na legislação educacional desse período, elas se faziam presentes nas práticas escolares. Além disso, importa indagar se, de fato, não existiam regulações ou se não as encontramos em nossas pesquisas. De todo modo, cabe ressaltar que os sentidos conferidos ao aprovar e reprovar foram se modificando. Voltaremos a essa questão ainda nesta Seção, ao abordar os exames escolares.

No que tange às informações apresentadas no Quadro 5, a primeira que merece destaque é a expressa no Artigo 52, pois, embora houvesse todo um debate em defesa da utilização do método simultâneo, bem como uma crítica acerca das dificuldades que os professores enfrentavam ao manter várias classes com níveis de aprendizagem diferentes, em uma mesma sala, o decreto não propunha mudança nesse aspecto. Porém, ao mesmo tempo, ao estabelecer que os professores poderiam utilizar alunos como auxiliares para ensinarem nas classes iniciais, a Reforma reconhecia as dificuldades enfrentadas por esses alunos. Mas a solução foi recorrer ao sistema de monitoria, o chamado método mútuo, que, segundo Mourão (1962), já era criticado pelo fato de os alunos não possuírem as condições necessárias para ensinar, não sendo essa a função deles. A utilização das classes heterogêneas e de alunos como auxiliares permaneceu no discurso legislativo até 1906, mesmo com as críticas existentes. O Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900, por exemplo, estabeleceu que as classes deveriam funcionar juntas, em um mesmo espaço, em aulas heterogêneas, e que os alunos mais inteligentes das classes mais adiantadas deveriam auxiliar os professores, como ocorria anteriormente.

Percebe-se, também, que apenas os termos “aprovação” e “aprovado” aparecem no Decreto de 1893. Os termos que negam a aprovação, quais sejam “reprovação” ou “reprovado”, não estão presentes nele. Esses termos só aparecem no século XX, no que diz respeito à legislação. Mais à frente, veremos também que o grau conferido aos aprovados: com distinção, plenamente e simplesmente, bem como aplicado e não preparado, mantiveram-se com a criação dos grupos escolares, na Reforma de 1906.

Por fim, também chama a atenção o Artigo 50, uma vez que percebemos que a aprovação do aluno levava à passagem deste a um grau mais avançado do ensino. Porém, a

ideia de divisão escolar por anos (1º ao 4º), em espaços diferentes, só ocorreu em 1906. De todo modo, cabe lembrar que 1893 foi o ano da criação dos grupos escolares paulistas. Dessa maneira, o princípio da graduação do ensino já fazia parte do discurso legislativo mineiro, ainda que de maneira mais tímida e não articulada, tornando-se o pilar da Reforma João Pinheiro.

2.2 As Reformas do século XX

Na Introdução desta tese, já abordamos a Reforma de 1906. Por conseguinte, nesta seção, trataremos apenas de mencionar algumas questões de destaque que ainda não foram mencionadas anteriormente, referentes a essa Reforma, principalmente no que tange à organização escolar e às práticas avaliativas. Em seguida, abordaremos a legislação educacional posterior a 1906, que antecedeu a Reforma Francisco Campos, promovida em 1927. Posteriormente, enfatizaremos esta última Reforma no que tange às questões mais gerais, uma vez que ela ainda não foi mencionada. E, por fim, apontaremos as questões relativas às práticas avaliativas, aos exames escolares, bem como à classificação, reprovação e repetência.

Conforme aponta Carvalho (2013), importa destacar que:

O objetivo das Reformas era difundir a escola primária no estado, bem como visualizar e possibilitar o controle social, fundamental à formação da “cidadania controlada”. Portanto, compreender o significado delas é entender o sentido dos grupos escolares à época como escolas da “República para a República”, que pudessem contribuir para “processo civilizatório” da sociedade mineira, pois sua “missão” era criar/recriar novos sujeitos para o contexto social urbano, principalmente no âmbito da escola primária, portadora de novos conteúdos, métodos de ensino e práticas pedagógicas, que emergiram a partir dessas reformas educacionais.

2.2.1 Reforma de 1906: Governo João Pinheiro

Inicialmente, vale destacar que os ordenamentos legais da Reforma de 1906, realizada durante o Governo de João Pinheiro, em Minas Gerais, abarcam: a Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906; o Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906; a Lei nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906; e o Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907. Esses foram os documentos

consultados e analisados para a compreensão do tratamento legal sobre os temas reprovação e repetência escolar, naquele período.

Embora essa Reforma já tenha sido estudada e citada por vários pesquisadores, é essencial trazê-la aqui, uma vez que foi uma importante fonte para a presente pesquisa. Além disso, a Reforma de 1906 introduziu a escola graduada no Estado de Minas Gerais. Partimos do pressuposto de que a repetência de um ano escolar nasceu nesse modelo de escola, e também a reprovação escolar tomou novos contornos nos diferentes discursos, quais sejam o legislativo ou o escolar, e consolidou-se a partir da instituição da escola graduada. Cabe destacar que a ideia de repetir um ano escolar só tinha possibilidade de existir dentro do modelo da escola graduada, em que o ensino passou a ser organizado em anos escolares (1º ao 4º ano), bem como os conteúdos escolares passaram a ser ministrados e organizados em torno do calendário anual escolar.

Antes da aprovação e publicação da Lei nº 439, o *Jornal Minas Geraes* publicou um texto sobre a Reforma que estava para acontecer: “Pende de deliberação do Congresso Legislativo Mineiro um projecto de reforma do ensino primario e normal, que ainda poderá soffrer retoques e modificações”, segundo a matéria do jornal havia muito material preparado nos relatórios e nas leis existentes, entre as quais se destacava a Lei de Organização nº 41, de 3 de agosto de 1892, “que constitue um bello e bem acabado padrão de legislação sobre o ensino” (JORNAL MINAS GERAES, 1906, p. 3). A intenção era, então, modificar essa lei nos pontos necessários, reformando o Ensino Primário, Normal e Superior.

O modelo de escola graduada foi introduzido em Minas Gerais, em setembro de 1906, pelo então Presidente do Estado de Minas Gerais, o Dr. João Pinheiro da Silva, e seu Secretário do Interior, Dr. Manuel Tomaz de Carvalho Brito. Essa Reforma introduziu uma modificação substancial no Ensino Primário: a instituição dos grupos escolares. A Lei nº 439 autorizava o governo a reformar o Ensino Primário, Normal e Superior do Estado, de modo que a escola fosse um instituto de educação intelectual, moral e física. Cabe, neste trabalho, analisar o primeiro nível do ensino citado e, quando necessário, para compreender melhor a temática, a Reforma do Ensino Normal, naquilo que se refere às práticas avaliativas, à reprovação e repetência escolar no Primário.

A nova cultura escolar, introduzida com a Reforma de 1906, pretendia, paulatinamente, substituir o modelo escolar até então existente, que era pautado em classes heterogêneas, em relação ao conhecimento dos alunos, as quais eram dirigidas por um professor remunerado pelo Estado, ou por particulares, e que funcionavam em igrejas, ou na casa do mestre, ou ainda em sala alugada por ele ou cedida pelos poderes públicos, ou mesmo por

pessoa física. A intenção, nesse modelo de escola, ou seja, as escolas isoladas, segundo Faria Filho (1996), era instruir as crianças pobres nas primeiras letras e nas quatro operações. Ler, escrever e contar constituíam suas principais finalidades. Segundo Souza (2016, p. 345):

Ao escrutinar o funcionamento desse tipo de escola primária durante uma parte do Império e o início da República, busca-se, por um lado, postular o pertencimento das escolas isoladas ao modelo de escola singular de antiga e longa duração, e, por outro lado, demarcar a emergência do termo “escola isolada” como desdobramento das políticas de expansão da instrução primária, empreendidas pelos governos paulistas, assentadas na diferenciação interna da rede escolar.

Ainda conforme Souza (2016, p. 344), “o termo escola isolada emergiu no discurso de educadores e na legislação do ensino para designar as escolas primárias não reunidas na formação dos grupos escolares”, no final do século XIX. Para a autora:

[...] as escolas isoladas podem ser consideradas fruto das transformações das escolas públicas primárias existentes no século XIX. Pode-se mesmo dizer que elas se tornaram a versão republicana das escolas singulares, reunindo alunos de diferentes níveis de adiantamento e regidas por um só professor, sem desconsiderar as mudanças e inovações que sofreram ao longo do tempo. Vistas dessa forma, as diferentes denominações – escolas de primeiras letras, escolas preliminares, escolas isoladas – são denotativas da trajetória histórica desse tipo de escola elementar. (SOUZA, 2016, p. 369).

Os muitos problemas vividos nas décadas seguintes à Proclamação da República, segundo Vago (1999, p. 32), “fortaleceram a crença de intelectuais e políticos republicanos mineiros de que a construção de uma nação e um Estado prósperos dependia, em grande parte, da tríade ‘educação intelectual, moral e physica’ do povo”. À escola caberia realizar uma verdadeira mudança nos costumes. Desejava-se alfabetizar a população, em especial a população mais pobre, ou seja, os trabalhadores, para que estes oferecessem “garantias de economia e incremento à indústria que se tentava organizar em Minas e no país. A escola, então, provocaria nas crianças uma mudança de sensibilidade, de linguagem, de comportamentos e mesmo de perspectivas pessoais” (VAGO, 1999, p. 33). Essa nova representação foi consolidando-se em relação ao lugar ocupado pela escola nas práticas sociais:

A escola era considerada uma ferramenta central para a superação da grave crise que o regime republicano experimentava e da qual Minas Gerais não escapara. A inserção do Brasil e do estado de Minas em um mundo moderno, que se tornava complexo e se industrializava, dependeria de instruir e educar o povo, tido e havido por analfabeto, doente e despreparado para as novas

formas de trabalho industrial, organizado sob a lógica capitalista de produção. (VAGO, 1999, p. 32).

Algo fundamental à educação dos trabalhadores era um sistema de instrução que os capacitasse. A instrução “precisava ser produtiva, e isso exigia qualificá-la, adequá-la às necessidades dos novos tempos. Essa era a suposição do empresário João Pinheiro” (CARVALHO, 2013, p. 2). À educação cabia, segundo os políticos da época, retirar a população da ignorância, civilizando-a e preparando-a para a modernidade republicana. Isso pedia uma estrutura administrativa mais complexa, e, dessa maneira, um rígido sistema de inspeção escolar foi estabelecido “e denominado como a alma do ensino, e o Estado de Minas Gerais foi dividido em quarenta circunscrições, que seriam percorridas pelos inspetores, agentes de confiança do Governo” (CARVALHO, 2013, p. 4).

A Reforma João Pinheiro continha alguns pilares que merecem atenção. Um deles era aumentar a quantidade de crianças matriculadas nas Escolas Primárias, para que a escolarização se expandisse para a maioria da população em idade escolar. Além disso, conforme apontam Faria Filho e Gonçalves (2007), a organização escolar foi promovida com o intuito de manter os alunos na escola, durante o transcurso dos quatro anos de duração do primário, previstos na legislação, o que sabemos que não ocorreu. Segundo destacam os autores, não eram animadores os números advindos da realidade escolar⁴⁰, afinal os dados estatísticos mostram-nos o quanto era um problema a evasão escolar e, conseqüentemente, a permanência e conclusão do Primário no tempo previsto, no início do século XX.

Outro importante pilar dessa Reforma era a construção dos grupos escolares, conforme o modelo estabelecido em São Paulo, em 1893. Esse modelo de escola pretendia materializar uma modernidade pedagógica, fundada no recurso ao método intuitivo ou prático, devendo o ensino ser simultâneo. A intenção era que esse modelo se expandisse, consolidando-se em todo o Estado de Minas Gerais. Associada a esse pilar estava a ideia de uma escola graduada por nível de aprendizagem escolar, pelos quatro anos do Ensino Primário.

Com a Reforma de 1906, podemos perceber um discurso dos reformadores mais preocupado com o tempo escolar e com uma maior complexidade em relação ao percurso escolar do aluno, uma vez que a Reforma determinava a duração do Ensino Primário, assim como a sua divisão. Essas duas questões estão diretamente relacionadas ao fluxo escolar dos

⁴⁰ Os autores trazem uma tabela comparativa da matrícula inicial e final bem como da frequência nos grupos escolares mineiros, entre 1909 e 1914. Os dados da tabela demonstram como o número de matrículas foi reduzindo ao longo dos anos. E a comparação entre a frequência e a matrícula demonstra ainda mais a quantidade de alunos que abandonava a escola. Percebemos essa mesma questão no GEPR.

alunos na escola graduada, e, dessa maneira, fez emergir a repetência e consolidar a reprovação. Esperava-se do aluno uma trajetória de quatro anos para a conclusão do Curso Primário, dividido em 1º, 2º, 3º e 4º ano, criando uma expectativa em relação ao tempo escolar necessário aos alunos, ao longo desse percurso. Cabe refletir se o tempo previsto era o tempo necessário para a aprendizagem do aluno e o tempo efetivamente desenvolvido, o que abordaremos na próxima Seção deste trabalho.

A preocupação com o tempo escolar, seja ele: a organização do horário que contemplava as disciplinas escolares e a realização das diferentes atividades; a definição da entrada e saída dos alunos; os intervalos para descanso (recreio, canto e educação física); ou ainda o tempo de duração do Primário (4 anos), foi uma marca da racionalidade pedagógica presente na Reforma de 1906. Tal preocupação permaneceu por todo o período analisado⁴¹.

Em 30 de setembro de 1906, o Decreto nº 1.947 aprovou o Programa de Ensino Primário, com instruções detalhadas acerca das matérias a serem ensinadas nesse nível de ensino. Estas eram as disciplinas a serem ministradas, na ordem em que aparecem no Programa: Leitura; Escrita; Língua Pátria; Aritmética; Geografia; História do Brasil; Instrução Moral e Cívica; Geometria e desenho; História natural, física e higiene; Exercícios físicos; Trabalhos manuais; Música vocal. Percebe-se como o Programa possuía um caráter enciclopédico, com a inclusão de diversas matérias. O extenso e detalhado Programa de Ensino era sentido pelos docentes, tornando-se um problema. Como aponta Souza (2016), cumprir o Programa de Ensino era uma “tarefa inexecutável”. No GEPR, foi possível acompanhar como essa questão era constantemente pontuada pelos professores, inspetores e direção do Grupo⁴².

A escolha de como foram apresentadas as disciplinas no Programa de Ensino, em relação à ordem em que aparecem e ao volume de instruções acerca de cada uma delas, bem como à distribuição das disciplinas pelos horários escolares, diz muito sobre a importância dada a cada uma delas. Abaixo, segue um horário presente na Reforma que, embora seja do Primeiro Ano Primário, representa também os horários dos outros anos, uma vez que as disciplinas que mais demandavam tempo para lecionar eram: Leitura, Escrita, Língua Pátria e Aritmética.

⁴¹ Em artigo intitulado *Horario Escolar*, de 1928, retirado da *Revista do Ensino*, Arthur Furtado destacou que: “A fixação do tempo dos trabalhos escolares constitui matéria pedagógica de summa relevância. Os melhores professores, embora apliquem os mais adeantados methods de ensino, verão baldados os seus esforços, si a escola impuser aos alunos trabalho prolongado [...]. Si a capacidade de uma creança se reduz a três horas diárias de aplicação, ainda que a obrigueis a cinco de assiduidade por dia, não obtereis mais do que produziria em três. É o que a experiência abundantemente prova” (REVISTA DO ENSINO, 1928, anno 3, n. p. 29).

⁴² Na próxima Seção desta tese, essa questão será melhor abordada.

HORARIO DO PRIMEIRO ANNO						
Horas	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sabbado
10 horas 10 ^h ,25	Leitura Arithmetica	Leitura Escripta	Leitura Arithmetica	Leitura Arithmetica	Leitura Arithmetica	Leitura Arithmetica
10 ^h ,50	CANTO					
11 horas 11 ^h ,25	Lingua Patria Geographia	Arithmetica Geographia	Lingua Patria Escripta	Escripta Geographia	Lingua Patria Escripta	Lingua Patria Escripta
11 ^h ,50	EXERCICIOS PHYSICOS					
12 ^h ,15 12 ^h ,40	Hist. do Brasil Escripta	Lingua Patria Escripta	I. Moral e Civica Arithmetica	Arithmetica Lingua Patria	Hist. do Brasil Arithmetica	Arithmetica Geographia
1 ^h ,5	CANTO					
1 ^h ,15 até 2 horas	Arithmetica Leitura	Arithmetica Leitura	Leituras Trabalhos	Leitura Escripta	H. Natural, Phy. e Hygiene Leitura	Leitura Trabalhos

FIGURA 1 – Quadro de Horário do Primeiro Ano do Ensino Primário

Fonte: MINAS GERAIS. Leis Mineiras. Belo Horizonte: *Imprensa Official* do Estado de Minas Geraes, 1906, p. 180.

Esses dados levaram-nos a fazer o seguinte questionamento: essas eram as disciplinas avaliadas nos exames finais e capazes de reprovar e levar o aluno a repetir o ano? Ao analisar o regulamento referente a essa Reforma, observa-se que todas as disciplinas deveriam ser avaliadas nos exames escolares, porém as provas escritas deveriam versar apenas sobre as disciplinas relacionadas à leitura e escrita, como à realização de ditados e redações simples. Isso leva-nos a acreditar que essas disciplinas tinham um maior peso nos exames, sendo as maiores responsáveis pela não promoção do aluno, ou seja, pela reprovação nos exames e, conseqüentemente, pela repetência escolar. Verificamos também, através da escrituração escolar do GEPR que, de fato, essas disciplinas eram as que requeriam maior atenção das professoras do Grupo e que mais levavam à reprovação e repetência escolar.

Acompanhar o movimento das matérias do Programa durante todo o Curso Primário também possibilitou-nos conhecer o valor atribuído a cada uma das disciplinas. No Primeiro Ano do Curso Primário, eram previstos, no horário, os seguintes números de aulas: doze de Leitura e Aritmética, oito de Escrita, seis de Língua Pátria, quatro de Geografia, duas de História do Brasil e Trabalhos Manuais, uma de História Natural, Física e Higiene, Exercícios Físicos e Instrução Moral e Cívica, além de duas de canto. Ao longo desse Curso, estas três matérias do Programa: Leitura, Escrita e Língua Pátria, vão diminuindo seu número de aulas, mas continuam sendo as que mais ocupavam os horários. No 4º Ano do Curso, havia seis aulas

de leitura, metade do que havia no Primeiro Ano, oito aulas de Língua Pátria e quatro de Escrita. Cabe-nos, aqui, destacar que a Leitura e a Escrita se tratavam de disciplinas distintas, não reclinadas ao que posteriormente se denominou alfabetização⁴³.

As disciplinas ligadas ao aprendizado das habilidades da leitura e da escrita ocupavam mais da metade do horário do Primeiro Ano. Dessa forma, é possível afirmar – através da análise do horário proposto pelo Programa de Ensino e também das instruções metodológicas para o Ensino Primário – que o ensino da Leitura, Escrita e Língua Pátria era muito valorizado no período, para o 1º Ano Primário. Isso levou-nos a supor que a questão da retenção no Primeiro Ano Primário pudesse estar relacionada, principalmente, à aprendizagem dessas matérias do Programa, o que ficou comprovado com a análise da escrituração do GEPR. Podemos perceber também, com a análise do Programa de Ensino, o quão mais detalhadas são as orientações para o ensino da Leitura, Escrita e Língua Pátria. Inclusive, estava previsto que os assuntos de outras disciplinas, como Higiene, Moral e Cívica, História do Brasil, poderiam ser trabalhados dentro das aulas de Leitura e Escrita.

De acordo com o Regulamento da Instrução Primária, de 16 de dezembro de 1906, esse nível do ensino compreendia as matérias do Programa e deveria ser ministrado conforme seus pormenores, devendo o professor seguir minuciosamente suas instruções. Além disso, a ordem dos trabalhos e das disciplinas escolares, assim como o tempo destinado a cada uma delas, deveriam ser rigorosamente seguidas pelos professores.

2.2.2 Entre 1906 e 1927: a legislação educacional em Minas Gerais

Em Minas Gerais, no início do século XX, diversas reformas educacionais, decretos, regulamentos e programas de ensino foram promovidos. Além da já citada Reforma João Pinheiro, em 1906 (Lei nº 439), podemos ressaltar aqueles documentos realizados durante os seguintes governos: Wenceslau Brás, em 1910 (Decreto nº 2.836); Bueno Brandão, em 1910-1911 (Lei nº 533 – Decreto nº 3191) e em 1913 (Decreto nº 4.029); Delfim Moreira, em 1915-1916 (Lei nº 657); Arthur Bernardes, em 1920 (Lei nº 800); Olegário Maciel, em 1924 (Lei nº 864); e Fernando Mello Viana, em 1924-1925 (Decreto nº 6.655 e Decreto nº 6.758).

⁴³ Acerca dessa questão, ver: Maciel (2003), Frade (2012, 2014).

Abaixo, seguem alguns quadros com as principais mudanças legais ocorridas nesse período. Sabemos que muitas delas apresentam outras modificações relevantes nos Ensinos Pré-primário, Primário, Técnico e Normal, as quais nos permitem acompanhar as mudanças educacionais no cenário mineiro. Porém, não iremos detalhá-las, por não tratarem diretamente da temática desta tese⁴⁴.

QUADRO 6 – Decreto nº 2.836

DECRETO Nº 2.836, DE 31 DE MAIO DE 1910 GOVERNO WENCESLAU BRÁS SECRETÁRIO DO INTERIOR: ESTEVÃO PINTO
<ul style="list-style-type: none">• Reorganizou o Ensino Normal, aumentando o Curso de 3 para 4 anos.• Não há nenhuma referência ao Ensino Primário. Apenas que deveria haver Escolas Primárias anexas às Escolas Normais, para a prática profissional das normalistas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento do Decreto nº 2.836.

QUADRO 7 – Lei nº 533

LEI Nº 533, DE 24 DE SETEMBRO DE 1910 GOVERNO JÚLIO BUENO BRANDÃO SECRETÁRIO DO INTERIOR: DELFIM MOREIRA
<ul style="list-style-type: none">• Reforçava o Ensino Primário gratuito.• Definia os métodos de ensino: método simultâneo; para o ensino da leitura, definiu-se o sintético; para as outras disciplinas, o método deveria ser o prático ou indutivo.• Reviu algumas disposições referentes ao Ensino Pré-primário, Primário e Normal.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento da Lei nº 533.

Como se pode observar no primeiro quadro, o Decreto nº 2.836, de 1910, no Governo de Wenceslau Brás, deu atenção especial ao Ensino Normal, em continuidade ao processo de reforma educacional iniciado por João Pinheiro, para esse nível de ensino, porém modificando a duração do Curso, de 3 para 4 anos. O que demonstrou uma maior preocupação com a formação dos professores, qualificando-a ao incluir mais um ano ao Curso Normal, diante de um quadro de forte cientificidade do campo pedagógico, bem como da prática docente, uma vez que foi inserida a disciplina “Prática Profissionalizante”. Conforme apontou Carvalho, Carvalho e Neto (2016, p. 260):

Para aperfeiçoar pedagogicamente a escola e proporcionar uma “educação physica, intelectual e moral” mais eficiente, novas alterações ocorreram em

⁴⁴ Na dissertação de mestrado de Pamela Faria de Oliveira, a autora apresenta as principais modificações nessas reformas, com ênfase nos Ensinos Normal e Primário.

1912, como o artigo 87, do decreto n. 3.738, que instituiu a prática profissional denominada “O pedagogium” e o artigo 89, pelo qual se determinou que o ensino teria que ser “progressivo, prático, adaptado à idade, ao desenvolvimento intelectual dos alunos, intuitivo sempre que for possível, e transmitido pelos métodos e processos empregados modernamente como os mais eficazes e racionais” (Minas Gerais, 1912, p. 850).

Além disso, o Decreto nº 2.836 classificou a Escola Normal de Belo Horizonte como Escola modelo para todas as outras do estado. Nesse período, era prática recorrente as normalistas de outras localidades virem até a capital, para conhecer as práticas da Escola Normal. Por fim, esse documento propõe as Escolas Primárias anexas às Escolas Normais, para auxiliar no ensino prático das normalistas. Uma prática comum no período era a realização de exames práticos das futuras professoras nas escolas anexas, como ocorreu no GEPR, na cidade de Sabará.

Já a Lei nº 533, promovida no Governo de Júlio Bueno Brandão, foi revisada nas normas referentes aos Ensinos Pré-primário, Primário e Normal. Esta lei avançou em relação à criação de várias escolas rurais, além disso estabeleceu a primeira Escola Infantil em Belo Horizonte e inseriu as instruções para a realização dos exercícios físicos nos grupos escolares. Um maior enfoque dado ao Ensino Pré-primário, nesse governo, é evidente, estabelecendo, inclusive, diversas instruções para o Programa de Ensino, nesse nível. Destaca-se o fato de que, nesse período, diversas queixas sobre a dificuldade de cumprir o Programa de Ensino Primário em apenas 4 anos eram recorrentes nos discursos dos professores, diretores e inspetores, como apontam Faria Filho e Gonçalves (2007) e Rocha (2008). Uma das soluções apontadas por esses autores era a criação de escolas que antecedessem ao Ensino Primário (Escolas Infantis e Pré-primárias), o que ocorreu na gestão de Júlio Bueno Brandão.

Além disso, destaca-se que Júlio Bueno Brandão, em seu segundo governo, com seu Secretário do Interior, Delfim Moreira, promoveu modificações nos processos de exames escolares, através do Decreto nº 4.029, de 15 de outubro de 1913. Abaixo, segue um quadro que, embora extenso, foi de extrema importância a sua construção, pois contém as principais orientações acerca dos exames, bem como a maneira de classificar os alunos de acordo com suas aptidões e resultados nesses exames.

DECRETO Nº 4.029, DE 15 DE OUTUBRO DE 1913
GOVERNO JÚLIO BUENO BRANDÃO
SECRETÁRIO DO INTERIOR: DELFIM MOREIRA

Art.2º. Encerradas as aulas no dia 26 de novembro de cada anno, os professores organizarão para cada anno do curso, quer nos grupos quer nas escolas singulares, uma lista dos alumnos matriculados, com a declaração da media annual de aproveitamento de cada um.

Art 3º. Approvadas as listas pelo inspector escolar nas escolas singulares e, por elle e pelo director nos grupos escolares, começarão os exames perante uma comrmissão de três membros, da qual será presidente o inspector escolar ou um delegado de sua nomeação e examinadores, nos grupos, o diretor e o professor dos examinandos e, nas escolas singulares, o professor e uma pessoa idonea nomeada pelo inspector.

Parapho unico. Compete o presidente, no caso do impedimento justificado de qualquer dos examinadores, designar, nos grupos, o professor que deva substituir e, nas escolas singulares, convidar para o acto uma pessoa idonea.

Art 4º. Os exames dos grupos e das escolas singulares serão finaes e de sufficiencia, sendo considerados finaes os que versarem *sobre* as materias do curso ou do ultimo anno deste, e de suficiencia os das matérias dos outros anos.

Art.5º. Serão prestados os exames por anno do curso, a começar do 1º anno; versarão sobre as materias explicadas durante o anno lectivo e nelles haverá, além das provas oraes, provas escriptas e as provas praticas que a comissão examinadora julgar necessarias.

Parapho unico. Os alumnos do 1º e 2ª annos prestarão apenas exames oraes.

Art. 6º. Os exames serão publicos e procedidos em cada escola; mas, si pelo numero de escolas não fôr possivel o exame isolado em cada uma dellas, poderá o inspector escolar determinar a reunião das escolas em qualquer edificio publico da localidade para proceder, em um só, dia ou em dias successivos, aos referidos exames.

Art. 7º. Terminados os exames dos alumnos de cada classe ou anno do curso primario, o presidente e os examinadores darão, na lista de que trata o art. 2º, a nota que lhes parecer justa, mantendo, baixando ou elevando a media anual de cada um dos alumnos.

Parapho 1º Constituirão elementos de prova, no julgamento dos exames, pró ou contra os examinandos: a media annual, as provas do exame e o caderno de trabalhos mensais de cada um.

Parapho 2º. Os alumnos que em virtude do julgamento da comissão examinadora, mantiverem a media serão approvados simplesmente; serão approvados plenamente os de media 6 a 9 e com distincção os de media 10.

Parapho 3º. A comissão examinadora não deverá manter a media 5, desde que essa media seja o resultado da associação de notas optimas e de uma nota má no julgamento dos exames.

Parapho 4º. Os alumnos que não mantiverem no exame ao menos a media 5, serão considerados não preparados.

Art. 8º. Aos exames do art. 1º poderão concorrer creanças não matriculadas, desde que os interessados o requeiram ao inspetor escolar e declarem na petição as notas individuanes dos numeros 3 a 8 do art. 221 do Regulamento Geral da instrucção.

Parapho 1º. Si o interessado for professor particular com pretensão ao prémio de cem mil réis de que trata, o art. 398 do Regulamento Geral da Instrucção, deverá, por intermedio do inspector escolar, requerer o exame ao Secretario do interior, que designara para o fiscalizar um dos inspectores regionais do ensino.

Parapho 2º. Nos exames de candidatos extranhos aos estabelecimentos publicos a comissão examinadora devera, na ausencia da media annual de aproveitamento e do caderno de exercicios mensais, attender a maxima regularidade das provas do exame e ás diversas circunstancias que no seu prudente arbitrio e sem injustiça ao examinando, possam revelar o preparo deste.

Art. 9º. Terminados os exames, lançar se-á, no livro de matriculas, na linha das observações correspondente. ao nome do alumno approvado a nota de approvação. Em seguida lavrar-se-á em livro proprio uma acta em que serão mencionados os nomes dos alumnos, graus de approvação e mais

DECRETO Nº 4.029, DE 15 DE OUTUBRO DE 1913
GOVERNO JÚLIO BUENO BRANDÃO
SECRETÁRIO DO INTERIOR: DELFIM MOREIRA

ocorrências do exame, e, em especial, a aprovação ou reprovação dos candidatos não matriculados sera; assignada pela comissão.

Parapho único. Desta acta sera tirada uma copia que, depois de authenticada pelos examinadores e visada pelo inspector escolar e pelo regional, quando tiver fiscalizado o exame, sera remettida á Secretaria do Interior, pelo professor ou pelo director do grupo escolar.

Art. 10. Os professores e os directores do grupo designarão um dos dias posteriores ao encerramento dos exames para a entrega solemne dos *certificados* de aprovação dos alumnos que tiverem terminado o curso, devendo assistir a esseacto as auctoridades escolares presentes na localidade, os paes, tutores e pro tutores dos alunos e mais pessoas convidadas.

Art. 41. Serão impressos esses certificados conforme o modelo anexo ao Regulamento Geral da Instrucção, de outro que de futuro a Secretaria venha a adoptar e conter a assignatura do inspector escolar e dos examinadores.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do documento do Decreto nº 4.029.

Os dados apresentados no quadro acima mostram-nos as semelhanças, bem como algumas modificações, em relação às práticas avaliativas no início do século XX propostas na Reforma João Pinheiro. Importa destacar que, na ocasião da implantação desse decreto, já havia 7 anos da implementação das escolas graduadas. Por conseguinte, já era possível uma análise dos efeitos engendrados com a Reforma de 1906 e propor mudanças, bem como reforçar propostas. Cabe lembrar que essa Reforma instituiu, por exemplo, o Ensino Primário de 4 anos. Sendo assim, em 1913, já era possível analisar esse tempo estabelecido para a conclusão do Curso Primário, bem como as práticas avaliativas que permitiam ou impediam os alunos de o concluírem no tempo “certo”.

Entre as mudanças e permanências, algumas merecem destaque. Primeiramente, observa-se que a avaliação, no caso do decreto de Bueno Brandão, não se restringia ao fim do ano. A avaliação deveria ser incorporada na rotina escolar, ao longo do ano letivo, tornando-se cada vez mais complexa. Outro ponto é a ausência de avaliação escrita para os alunos do 1º e 2º ano. Lembramos que, nesse período, o ensino da leitura e da escrita acontecia separadamente e não de forma simultânea. Apareceu o termo reprovação referindo-se aos alunos que não obtiveram a nota 6. Nesse sentido, conferiu-se visibilidade aos não aprovados no exame, os quais passaram a ser quantitativamente expressos. Observa-se, portanto, uma maior sofisticação nas estratégias de avaliação, medição da aprendizagem e registro, bem como uma diferenciação de estratégias avaliativas de acordo com a série do aluno. Por fim, a ritualidade imposta na realização dos exames finais permaneceu como fundamental nesse decreto. Mais à frente, no

tópico referente aos exames escolares, abordaremos melhor os dados relacionados a essa temática.

Cabe destacar que, ao analisarmos as reformas de maneira geral, percebemos como elas, embora apresentem um discurso inovador, na maior parte das vezes, apresentam também permanências das anteriores, bem como introduzem mudanças gradativas. Porém, o fato de haver um decreto que enfatize os exames escolares, dá-nos indícios do valor dado a essa prática escolar⁴⁵.

Posteriormente, outras leis e decretos, que aprovaram os regulamentos para o Ensino Primário e os programas de ensino, foram criados até 1925. Contudo, não trouxeram grandes modificações para esse nível de ensino, no que tange à sua organização e metodologia. Além disso, não houve alterações relevantes nos programas do ensino. De toda maneira, é possível perceber a importância dada à questão metodológica, ao reforçar a importância desses programas, os quais foram prioridade de todos os governos que se seguiram, como mostram os quadros abaixo, os quais apontam as leis e os decretos que abordaram o Ensino Primário entre 1915 e 1925.

QUADRO 9 – Lei e decretos que abordam o Ensino Primário – 1915-1918

GOVERNO DELFIM MOREIRA DA COSTA RIBEIRO SECRETÁRIO DO INTERIOR: AMÉRICO FERREIRA LOPEZ	
Lei nº 657 De 11 de setembro de 1915	<ul style="list-style-type: none">• Modifica algumas disposições referentes ao Ensino Primário, Secundário e Normal.
Decreto nº 4.508 De 19 de janeiro de 1916	<ul style="list-style-type: none">• Aprovou os Programas de Ensino Primário nos grupos escolares, escolas singulares, distritais, urbanas e rurais.
Decreto nº 4.930 De 06 de fevereiro de 1918	<ul style="list-style-type: none">• Aprovou o Programa de Ensino Primário.

Fonte: Elaborado pela autora.

⁴⁵ Optamos por trazer o quadro nesta seção, pois nele abordamos as medidas legislativas entre as Reformas de 1906 e 1927.

QUADRO 10 – Leis que abordam o Ensino Primário – 1918-1920

GOVERNO ARTHUR BERNARDES SECRETÁRIO DO INTERIOR: AFONSO PENA JÚNIOR	
Lei nº 726 De 30 de setembro de 1918	<ul style="list-style-type: none"> • Autorizou o governo a reformar o Ensino Primário, Secundário e Normal.
Lei nº 800 De 27 de setembro de 1920	<ul style="list-style-type: none"> • Classificou as escolas primárias em 1º Grau, 2º Grau e Grupos Escolares; • Criou o serviço médico escolar; • Previu medidas para os defeituosos e classes especiais para alunos deficientes.

Fonte: Elaborado pela autora.

QUADRO 11 – Lei e decretos que abordam o Ensino Primário – 1924-1925

GOVERNO OLEGÁRIO MACIEL SECRETÁRIO DO INTERIOR: FERNANDO DE MELO VIANA	
Lei nº 864 De 19 de setembro de 1924	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovou o regulamento do Ensino Primário
Decreto nº 6.758 De 1º de janeiro de 1925	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovou Programa de Ensino Primário.
Decreto nº 6.832 De 20 de março de 1925	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovou os Programas de Ensino das Escolas Normais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível observar, a centralidade dos programas de ensino em todos os governos é algo que se destacou. A sua importância foi destacada em todo o período analisado nesta tese. A *Revista do Ensino* publicou diversos textos que salientavam sua finalidade, a razão deles existirem, o que deveriam conter, como executá-los: “O programma é, como não pode deixar de ser, uma indicação dos principais pontos a tocar, para a consecução de um objetivo. Designa o fim, indica alguns caminhos, determina os pontos principais⁴⁶” (REVISTA DO ENSINO, 1927, p. 21). Embora essa citação seja posterior aos quadros apresentados acima, ela é representativa do discurso acerca desses programas, desde 1906.

No Governo de Arthur Bernardes, surgiu a preocupação com as crianças que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem consideradas “defeituosas”, criando classes especiais para o atendimento delas. É a partir desse período que observamos o início de um deslocamento do discurso mais técnico e prático na legislação, para um discurso em que a

⁴⁶ Esse artigo foi escrito por Mário Casassanta.

psicologia emerge, pautando as dificuldades de aprendizagem e classificando os alunos de acordo com elas. Por fim, a última Reforma citada, no Governo de Olegário Maciel, criou diversos grupos escolares no Estado de Minas Gerais e aprovou diversos programas de ensino para: Escola Normal, jardins de infância e Ensino Primário.

No primeiro decênio do século XX, a pauta política voltada para a educação estava direcionada para a educação popular. Na década seguinte, o problema relacionado ao analfabetismo da população manteve-se, e a crença de que ele era o principal motivo pelo atraso do país permaneceu. À escola, dessa forma, foi atribuída, como função principal, a erradicação do analfabetismo do país, condição de constituição de um povo. Essa concepção perpassou o início do século XX, tornando-se mais fortemente presente na década de 1920. Segundo Carvalho (1989, p. 9):

Sedimentou-se nos anos 20, entre intelectuais que se aplicavam a pensar o Brasil e avaliar a República instituída, a crença de que na educação residia a solução dos problemas que identificavam. Este entusiasmo pela educação condensava as expectativas diversas de controle e modernização social [...]. Neste âmbito, o papel da educação foi hiperdimensionado: tratava-se de dar forma ao país amorfo, de transformar os habitantes em povo.

Em 1920, a Reforma de Sampaio Dória, em São Paulo, estabeleceu que os dois primeiros anos do Ensino Primário deveriam ser gratuitos e obrigatórios para que pudessem alfabetizar as crianças em idade escolar, na tentativa de combater o analfabetismo. Segundo Marta Carvalho (2010, p. 96), é nessa Reforma que “o analfabetismo passa a ser a marca da inaptidão dos povos para o progresso”, sendo ele o responsável pela “existência das populações que ‘mourejavam no estado, sem ambições, indiferentes, de todo em todo, às cousas e homens do Brasil’. Erradicá-lo é a nova prioridade na hierarquia das providências de política educacional”. Ainda conforme Carvalho (2010, p. 104):

Apesar da inegável abrangência da reforma, no entendimento de seus contemporâneos foram as medidas de implementação da escola alfabetizante de dois anos que causaram impacto e produziram muita controvérsia. Além disso, a reforma foi mal compreendida no seu intento pedagógico e político de condensar a educação do cidadão republicano em dois anos de escolarização básica. O combate à escola puramente alfabetizante passou a se constituir em ponto consensual no debate educacional na década de 1920, marcando a discussão sobre instrução popular.

De todo modo, conforme aponta Saviani (2007), essa Reforma paulista abriu um período de várias reformas estaduais pelo país⁴⁷. Ainda segundo o autor, essas reformas tinham como objetivos principais: melhorar as condições de funcionamento das escolas, ampliar a rede de escolarização, reformular o currículo, reorientar as práticas escolares, dentre outros.

De acordo com Diana Vidal (2016), ainda na década de 1920, houve a comemoração dos 100 anos da promulgação da primeira lei do Ensino Primário. Para a autora, o dia 15 de outubro de 1927:

[...] suscitou um conjunto diferenciado de manifestações públicas sobre a educação. Não apenas educadores e políticos tingiram as páginas nos jornais com avaliações positivas ou negativas sobre os 100 anos de promulgação da primeira lei do ensino primário do Brasil independente. (VIDAL, 2016, p. 123).

Ainda segundo Vidal (2016, p. 123), nessas manifestações, “disputaram nos bastidores e na cena política os sentidos atribuídos à herança do passado e propuseram a refundação do presente e a redefinição do povir”. Para ela, foi nesse jogo de representações que foi situada a promulgação da Reforma Primária de 1927, a qual passamos a abordar a seguir.

2.2.3 *Reforma de 1927: Governo Antônio Carlos*

Findo o Governo de Mello Viana em 1926, Antônio Carlos Ribeiro de Andrada tornou-se Presidente do Estado de Minas Gerais, em setembro do mesmo ano. No contexto de um período de fervor educacional, destacou-se a importância das medidas de expansão do ensino, “pois a educação tinha função estratégica na implantação de governo: a ela cabia oferecer ao indivíduo condições do exercício da cidadania” (CARVALHO, 2013, p. 225). O cargo de Secretário do Interior ficou nas mãos de Francisco Luís da Silva Campos, o qual ficou responsável pela reforma do ensino público, considerada pelos historiadores da educação como

⁴⁷ Entre as reformas estaduais da década de 1920, estão, além da paulista proposta por Sampaio Dória: a de 1922/1923, no Ceará, a cargo de Lourenço Filho; a de 1925, na Bahia, realizada por Anísio Teixeira; a de Minas Gerais, a cargo de Francisco Campos, em 1927; as realizadas por Fernando de Azevedo, entre 1922 e 1926 e de 1928, no Rio de Janeiro; e, por fim, a de 1928, proposta por Carneiro Leão, em Pernambuco. Vale ressaltar que, embora essas reformas tenham diversas similaridades, também apresentavam especificidades devido às diversidades regionais.

a mais importante dessa década. Segundo Vidal (2016), essa Reforma foi anunciada com muita pompa, sendo lançado um número especial para divulgá-la na *Revista do Ensino*.

A Reforma realizada por Francisco Luís da Silva Campos, conforme Carvalho (2013), constituiu-se uma tentativa de responder ao momento histórico vivenciado pela sociedade mineira. A crença do Secretário do Interior era a de que, para acabar com os males sociais, era necessária uma educação de qualidade. Por conseguinte, em outubro de 1927, foi aprovado o Decreto nº 7.970, que oficializou a Reforma do Ensino Primário, Técnico-profissional e Normal no estado de Minas Gerais, idealizada por Francisco Campos. Essa Reforma caracterizava os esforços anteriores no âmbito educacional como fracassados, descrevendo o quadro educacional mineiro como problemático.

A Reforma de 1927 destacou-se, conforme Oliveira (2011), pelas muitas modificações propostas no Ensino Primário e Normal e por se pautar nos ideais escolanovistas. Contudo, essa Reforma pouco se diferenciava da de 1925⁴⁸, ocorrida no Governo de Melo Vianna. No entanto, ganhou maior repercussão do que a anterior, devido ao alto investimento no âmbito da educação. O então Secretário do Interior propôs uma reforma em que o aluno teria um papel ativo no processo de aprendizagem.

A maior referência da Escola Nova, segundo Veiga (2007), foi John Dewey, filósofo norte americano, cujo pensamento educacional se pautava na experiência e no interesse do aluno. Para Dewey, a escola não poderia ser pensada como uma preparação para a vida, mas, sim, constituía a própria vida. Dessa forma, a educação deveria ter como princípio a ideia de vida-experiência, constituindo o papel da escola de proporcionar experiência e aprendizagem aos alunos. Caber-lhe-ia desenvolver no aluno seus interesses. Para Francisco Campos, as propostas da Escola Nova representavam o rompimento com o ensino tradicional, apresentando-se como modernas. Sendo assim, para ele, através da “escola nova”, seria possível formar novos cidadãos apropriados a participarem da nova sociedade moderna.

Uma das propostas da Escola Nova, como já mencionado, era acabar com a rigidez da escola tida como tradicional. Para isso, baseava-se em referenciais científicos de renovação pedagógica, especialmente no saber psicológico. A ideia era a realização de um projeto de educação ativa, reconhecendo o papel da criança no processo de aprendizagem. No dizer de Lourenço Filho (1964, p. 17), a Escola Nova:

⁴⁸ O Regulamento do Ensino Primário do Governo de Melo Vianna entrou em vigor no dia 1º de janeiro de 1925, por isso a Reforma é compreendida como sendo desse ano. Apesar disso, cabe destacar que o Regulamento foi publicado em 1924.

Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão de necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia.

Dessa maneira, o movimento denominado Escola Nova teve como eixo principal a centralidade da criança no processo de aprendizagem. Assim, os alunos deveriam participar ativamente das atividades de ensino-aprendizagem. Essa era a principal distinção que os escolanovistas demarcavam em relação à antiga escola, a qual se passou, então, a denominar “tradicional” (SOUZA, 2006).

Vale ressaltar, porém, que as ideias da Escola Nova foram inseridas no Brasil ainda no século XIX, em 1882, por Rui Barbosa. Segundo Nagle (1974), podemos pensar em duas fases do pensamento escolanovista no Brasil. A primeira fase refere-se ao período que vai desde o fim do Império até a década de 1920. Essa seria a fase em que “as novas ideias acerca da criança e de sua aprendizagem começaram a ser introduzidas no debate educacional sem que elas fossem efetivamente realizadas sistematicamente no cotidiano da escola brasileira” (KULESZA, 2003, p. 2). A segunda fase refere-se à década de 1920, quando as ideias se fundiram e o movimento se afirmou através de diversas reformas pelo país. Esse movimento propunha uma nova compreensão das necessidades da infância e questionava a passividade à qual a criança estava condenada no processo de ensino-aprendizagem. Ele tinha seus fundamentos associados aos avanços da Biologia e da Psicologia. Entre as propostas e mudanças pedagógicas ocorridas com o advento da Escola Nova, baseadas nesses dois saberes, podemos considerar a introdução de novos métodos de ensino e a substituição dos exames pelos testes.

Na década de 1920, como já apontamos, houve uma preocupação com os rumos da educação no país e, dessa forma, com sua expansão e com a qualidade do ensino. Um dos propósitos dos reformadores era a de que a escola deveria ser gratuita, pública, obrigatória e única para combater o analfabetismo. Assim sendo, Francisco Campos viu nessa escola a capacidade de alfabetizar, em uma maior escala, a população, contribuindo para o desenvolvimento do país⁴⁹.

⁴⁹ Existe uma extensa e rigorosa historiografia do movimento escola novista no Brasil, e, por isso, não iremos nos deter nessa análise. Dentre outros, destaca-se o dossiê *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*, organizado em 2004, por Maria do Carmo Xavier, no qual são analisadas as diferentes acepções do movimento, a partir das reformas implementadas nos diversos estados brasileiros.

Por fim, é preciso ressaltar que, muitas vezes, as reformas ocorridas ao longo das primeiras décadas do século XX, bem como os programas de ensino, não trouxeram grandes modificações no sistema de ensino brasileiro, embora se representassem como inovadoras, pretendendo rever o currículo e os métodos de ensino, os quais foram regulamentados em novos decretos e leis, com a intenção de modificar a “precária” situação da educação no país. Vale destacar ainda que, em muitos casos, os reformadores adequavam apenas as particularidades das reformas precedentes, sem muitas novidades. Em um artigo de 1926, escrito por Maria Luisa de Almeida Cunha⁵⁰, retirado da *Revista do Ensino*, a professora afirmou que:

A muitos dos nossos educadores tem-se afigurado que o segredo do sucesso na instrução está na feitura dos programmas. Vemos cada reformador lutando para que vigore o seu programma que não difere, às vezes, do antecedente mais do que em detalhes de segunda ordem.⁵¹

2.3 Mudanças e permanências nos discursos legislativos sobre a reprovação e repetência escolar e as práticas a elas associadas

Na análise das sucessivas legislações, cabe apreender nelas as principais mudanças e permanências em relação aos fenômenos/temáticas da reprovação e repetência escolar. Assim sendo, primeiramente, versaremos sobre o discurso legislativo acerca das emulações e penas, e em que medida elas se relacionam com as temáticas. Em um segundo momento, enfatizaremos as normatizações acerca das práticas avaliativas propriamente ditas (notas, promoção dos alunos, média anual, boletim escolar), em especial dos exames escolares. Por fim, daremos destaque à divisão das classes que definia o destino escolar dos alunos promovidos e não promovidos, bem como daqueles que foram reprovados nos exames e que deveriam repetir o ano escolar.

⁵⁰ Maria Luisa de Almeida Cunha escreveu diversos artigos na *Revista do Ensino*, durante o período analisado. Foi assistente técnica de ensino do estado e professora dos cursos de aperfeiçoamento para professores primários.

⁵¹ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 14, p. 110.

2.3.1 *O discurso sobre a emulação, a premiação e as penas relacionado à reprovação e repetência escolar, entre os legisladores*

Uma das estratégias mais utilizadas, ao longo da história da escola brasileira e especificamente mineira, para que os alunos atendessem às expectativas esperadas pelo corpo docente consistiu em distribuir-lhes prêmios, ou ainda puni-los por não se comportarem nem se desempenharem da maneira esperada. A partir de tal afirmação, procuramos evidenciar os discursos das autoridades, presentes na legislação, acerca da utilização das punições bem como da distribuição de prêmios aos considerados melhores alunos das escolas primárias. O objetivo é perceber os mecanismos utilizados para otimizar o desempenho escolar e construir um perfil de excelência do aluno, definindo premiações e punições.

No período abordado, percebe-se, por exemplo, como era comum os professores, diretores e inspetores ressaltarem os nomes dos alunos que mais se destacavam nos exames, em relação à aplicação e aos desempenhos escolares, sendo valorizado o comportamento deles. Dedicção, assiduidade e desempenho, essas eram recomendações que também se faziam presentes na legislação. A ideia de premiar o aluno estava associada ao bom exemplo, visando estimular nos demais a vontade de também serem premiados. Conforme Souza (2006), essa era uma atividade excludente, à medida que a premiação estabelecia uma distinção entre os discentes.

Como já exposto, a primeira Lei Orgânica de 1835 não abordou a avaliação, pouco menos a premiação ou punição dos alunos por desempenho escolar. Porém, o relatório do professor Francisco Peregrino, de 1839, traz-nos importantes elementos para refletirmos sobre as avaliações dos alunos no século XIX. Conforme aponta Mourão (1959, p. 13), “era decisiva e notável a influência francesa na instrução primária daquele tempo”. Ao visitar a França, Peregrino detalhou, com entusiasmo, e defendeu, como já apontado, o ensino simultâneo no lugar do individual, embora esse último não tenha sido adotado naquele período.

Além disso, o educador indicou algumas medidas para o ensino, como a emulação e premiação para os alunos que se destacavam. Uma das críticas de Peregrino ao ensino individual estava no fato deste não estimular a emulação, o que desmotivaria o aluno. Já o método simultâneo provocaria comparação, e isso, em sua opinião, era positivo, pois motivaria os alunos a se tornarem os primeiros da classe. Para incentivar esse desejo, defendia, além da emulação, a premiação.

Assim sendo, o professor defendia a presença de quadros honoríficos branco e preto, para os bons e maus alunos respectivamente, além de recompensas e punições. Uma das recompensas dadas aos alunos que mais se destacassem deveria ser as medalhas. A ideia de ser destaque estava relacionada principalmente ao exemplar comportamento e aplicação dos alunos, esta última estava relacionada à assiduidade e ao desempenho escolar, o qual era avaliado através dos exames.

Em 1846, a Lei nº 311 prescreveu a adoção do método simultâneo em Minas Gerais. Porém, conforme apontou Mourão (1959), outros métodos eram mais utilizados na Província de Minas, dentre eles: o individual, o mútuo e o misto (que poderiam ser: individual-mútuo ou individual-simultâneo)⁵². É notório que, nesse período, conforme aponta o autor, era muito comum os professores adotarem o sistema de ensino em que os alunos mais adiantados e de melhor conduta serviam de vigilantes do desempenho dos demais. Ser vigilante também era uma premiação pelo bom comportamento, aplicação e desempenho escolar. Havia um para cada dia da semana. Além disso, havia os primeiros da mesa, que eram os alunos escolhidos pelo professor para dirigir os exercícios das classes, os quais, por sua vez, eram os mais adiantados. Ser o primeiro da mesa significava ter o melhor desempenho escolar, ou seja, o lugar tinha um grande valor simbólico. Não era necessário verbalizar o desempenho de cada um, o lugar que o aluno assumia na classe já demonstrava o seu valor e “mérito” diante do restante dos alunos, sendo essa tática utilizada, muitas vezes, como premiação.

Por outro lado, uma das punições imputadas aos alunos, naquele período, era a mudança de lugar na classe. Aqueles que cometessem faltas relativas aos deveres escolares (e não ao mau comportamento) poderiam ter o lugar que ocupavam na classe mudado para outro inferior. Sendo assim, podemos inferir que o lugar ocupado na classe servia como estratégia de premiação e punição pelos professores em relação ao desempenho escolar dos alunos.

Ainda conforme Mourão (1959), nos sábados, havia repetição das lições dadas durante toda a semana, e eram distribuídas medalhas de recompensas para os alunos que se distinguíssem. Assim como os alunos poderiam cair para um lugar inferior na classe, também havia a possibilidade de eles subirem de posição, passando à classificação de primeiros da sala, além de receberem bilhetes de classificação, terem o nome citado para uma classificação superior, serem elogiados em carta à família, terem o nome evidenciado no quadro honorífico, serem elogiados publicamente, terem o nome na lista de vigilantes e receberem medalhas. Essas eram algumas recompensas que poderiam ser distribuídas aos alunos que mais se destacassem

⁵² Além disso, vale lembrar que, em 1893, no Governo Afonso Pena, o método adotado não foi o simultâneo, conforme já abordado.

diante da sua assiduidade, bom comportamento e desempenho escolar, medido através dos exames escolares.

Algumas dessas recompensas podiam ser trocadas por prêmios. Um exemplo são as cartas de merecimento. Um aluno que recebesse quatro cartas de merecimento poderia trocá-las por uma carta de prêmio, a qual poderia ser trocada por prêmios materiais, como objetos escolares: penas, régua, lápis e outros. No final do ano, davam-se prêmios especiais e menções honrosas aos alunos destaques⁵³. A premiação constituía-se em estratégia de enaltecimento do “aluno ideal”, ou seja, daquele que se sobressaía diante dos demais, ou melhor, que era exemplo do projeto educacional da escola. Diversos pesquisadores do tema, tais como Dalcin (2005), Souza (2006), Castanha (2017), apontam nessa mesma direção. Na década de 1850:

A prática da premiação também cumpria uma função importante no processo disciplinar nas escolas. Ela estimulava uma concorrência entre os alunos para ver quem seria o santinho do mês, e quem teria o direito de ter seu nome escrito no quadro de honras. Uma das formas encontradas para dar visibilidade à premiação dos melhores alunos eram as solenidades públicas de exames no final do ano. Os alunos considerados prontos pelo professor eram submetidos a uma banca composta por três pessoas qualificadas, sendo uma delas o inspetor. Cada aluno era submetido a uma quantidade de perguntas. Ao final era julgado com as menções de: plenamente, simplesmente ou reprovado. (CASTANHA, 2017, p. 9).

Já no período republicano, em 1893, no Decreto de número 655, apresentado no Quadro 5, também são descritas estratégias de premiação e punição de alunos e professores. Estes últimos deveriam remeter, sob pena de multa, no máximo, cinco dias após o final do trimestre, o mapa nominal dos alunos matriculados com as faltas justificadas, ou não, e o aproveitamento deles. E dez dias, no máximo, após findados os exames, deveriam enviar a cópia autenticada da ata, bem como a lista nominal dos alunos que tinham sido considerados recomendáveis pelo seu talento, aplicação e moralidade.

Em relação às premiações, o decreto não as especifica. Ou seja, em relação aos prêmios, esse decreto trouxe poucas modificações, uma vez que eles continuaram sendo uma forma de estimular os alunos a terem bom comportamento, assiduidade e aplicação nos estudos, atitudes essas que eram avaliadas pelos professores. Porém, uma mudança digna de destaque é o fato de as notas de aprovação dos alunos passarem a ser impressas e consideradas prêmios

⁵³ Porém, não há detalhes de quais prêmios eram esses, mas, provavelmente, eram os mesmos: medalhas e materiais escolares.

escolares. Essa era uma maneira de incentivar os alunos a tirarem boas notas. Percebemos, assim, que tanto a nota como a aprovação vão se tornando um valor para a escola.

O Artigo 60 do Decreto nº 655 estabeleceu que: “As notas de aprovação impressas em bom papel ou em cartão, e assignadas pelos membros da comissão examinadora, serão premios distribuídos aos alumnos que os merecerem, por sua applicação e bom procedimento”. Essa distribuição de cartões contendo as notas deveria ocorrer em ato solene, funcionando como estratégia de destaque e diferenciação do aluno.

Com o que foi supramencionado, é possível afirmar que as práticas das punições escolares e da distribuição de prêmios estiveram presentes nas escolas primárias do século XIX e caracterizavam-se como fundamentos centrais da ação pedagógica. Segundo Oliveira (1874, p. 195): “Se se castiga o mau para tornar-se bom deve-se premiar o bom para tornar-se melhor”. Importa sublinhar que as práticas de punições estavam mais relacionadas ao comportamento e à disciplina escolar, porém, por não se tratarem de eixo central desta tese, não iremos abordá-las aqui.

Segundo Castanha (2017), a prática da premiação dos melhores alunos, aos poucos, foi sendo introduzida no período imperial, bem como a da emulação, um dos mais poderosos recursos a serem utilizados pelos professores para o progresso e disciplina de seus alunos. Em relação à premiação, havia duas maneiras de premiar os alunos, as quais se fizeram presentes desde o período imperial. A primeira relaciona-se aos resultados obtidos na aprendizagem dos conteúdos, e a segunda associa-se ao comportamento moral e disciplinar. Essas duas formas de premiação mantiveram-se também nas primeiras décadas após a criação dos grupos escolares, em Minas Gerais.

A Reforma de João Pinheiro, em 1906, trouxe diversos artigos e regulamentos referentes às emulações e premiações tanto de alunos quanto de professores. O Artigo 13 da Reforma previa prêmio em dinheiro aos professores que apresentassem mais de 20 alunos aprovados no exame final, recebendo um valor por cada aluno que excedesse a esse dito número. Vale destacar, porém, que, no Grupo Escolar Paula Rocha, até a década de 1920, nenhuma turma teve mais de 20 alunos aprovados no exame final, mesmo tendo classes numerosas que contavam com uma média de 50 alunos matriculados e 30 frequentes. É importante ressaltar que o número de aprovados no GEPR era considerado bom. Nas atas de exames desse Grupo Escolar, encontram-se diversos elogios ao trabalho desempenhado pelo corpo docente da instituição, que, nos exames, colhiam “os frutos de seu trabalho”. Ou seja, é possível considerar o número de aprovados, esperado na legislação, elevado.

O quadro de honra também estava presente nessa Reforma, para distinção dos professores. Para que eles tivessem seus nomes inscritos no quadro, deveriam ter preparado, pelo menos, 10% dos alunos matriculados, ou seja, ter aprovado o aluno no exame final. Aparece, dessa maneira, uma associação explícita entre aprovação do aluno e premiação. Percebe-se, assim, a importância dada a essa questão. Embora, sob um olhar contemporâneo, 10% pareça uma porcentagem pouco expressiva, não o era naquele período, já que grande parte dos alunos era reprovada em exame final, ou nem mesmo eram eles levados a realizar os exames, como veremos quando formos tratar das promoções escolares.

Aos professores do ensino particular também estava prevista uma gratificação em dinheiro, por cada aluno aprovado no exame final, no Curso Primário oficial, desde que o professor tivesse acompanhado o ensino do aluno desde o início do Primário. Pois, era permitida pela lei a realização dos exames de alunos de escolas particulares nas escolas públicas. Além disso, o professor que apresentasse mais de 20 alunos de escolas particulares aprovados no exame final também deveria ganhar uma gratificação.

Contudo, não estava explícito, na legislação educacional, que tipo de gratificação (para além de dinheiro) seria essa, mas, através dos relatórios de inspetores e diretores, foi possível observar que uma estratégia de premiação era a oferta de viagens aos professores. Além disso, a transferência de escola do professor era condicionada à porcentagem de alunos aprovados no exame final. Dessa maneira, vamos percebendo como a questão da aprovação vai se tornando, cada vez mais, valorizada, sendo tomadas, inclusive, medidas legislativas para que ela fosse alcançada.

Em 1910, com a Reforma Bueno Brandão, os professores das escolas primárias deveriam continuar a receber uma gratificação, em dinheiro, por aluno que concluísse o Curso Primário. O exame final dos alunos de escolas particulares deveria ser prestado nos grupos e escolas designados pelo Secretário do Interior. Assim como na Reforma de 1906, essa gratificação só seria atribuída caso o professor tivesse acompanhado o aluno em toda sua trajetória, no Curso Primário particular. Chama a atenção esse dado da legislação, já que, através dele, conseguimos perceber como a regularidade e continuidade da trajetória escolar vai sendo cada vez mais valorizada, prevendo-se o acompanhamento dos professores ao longo de todo o Curso do Ensino Primário⁵⁴. Dessa forma, percebe-se como o discurso da trajetória ou percurso escolar, em uma escola graduada, foi sendo afirmado cada vez mais, a partir da Reforma de 1906.

⁵⁴ Trataremos mais à frente dessa questão. Na seção que trata das classes escolares.

Em 1924, o Regulamento do Ensino Primário também previa prêmios aos professores primários, sendo que seu Capítulo XIV foi inteiramente destinado a esse assunto, não sendo, no entanto, detalhados os tipos de prêmio. Havia também, na parte II desse Regulamento, um código disciplinar, no qual estavam previstas penas aos professores, alunos e pais. O Artigo 530 previa a pena de repreensão aos professores que não desempenhassem bem suas funções, demonstrando inaptidão através da improficuidade do ensino nos resultados dos exames de seus alunos, ou seja, a reprovação destes. Claramente, vamos percebendo, no estudo da legislação, como a reprovação foi se tornando um problema, devendo ser o professor punido diante do mau resultado de seus alunos, questão não presente nos regulamentos anteriores. O discurso em torno da reprovação e repetência escolar, vistas como problemas, toma corpo a partir dessa década. No momento em que tratarmos da escrituração escolar do GEPR, bem como da análise da *Revista do Ensino*, voltaremos a essa questão.

A premiação dos professores por desempenho dos alunos foi abolida em 1927, com a Reforma Francisco Campos, quando passou a não mais ser permitida. Observa-se uma ambiguidade nessa Reforma, pois, ao mesmo tempo que extinguiu os prêmios escolares aos professores que se destacavam pela promoção de seus alunos em exame final, ela previa que aqueles que revelassem aptidão excepcional poderiam ser “commissionados ao estrangeiro para aperfeiçoamento de estudos”. A aptidão excepcional também era avaliada de acordo com as notas dos alunos, bem como o número de aprovados no exame final. Dessa forma, é possível afirmar que, embora tenham sido retiradas as premiações, foi mantido um mecanismo distintivo em relação ao corpo docente, ressaltando-se sua excepcionalidade.

Por outro lado, a Reforma previa punição aos professores que demonstrassem inaptidão, avaliada pela improficuidade dos alunos nos resultados do exame, através da reprovação. Nesse caso, a pena prevista era a multa. Vemos, dessa maneira, que a repreensão pelos maus resultados dos alunos foi substituída pela multa, demonstrando um maior rigor e exigência quanto à aprovação, já a reprovação adquire maior centralidade, afirmando-se, assim, como problema. Cabe destacar que, nas fontes escolares, não encontramos vestígios de cobranças dessas multas, embora tal possibilidade estivesse prescrita nessa Reforma. Importa enfatizar também que, ao afirmar a centralidade do aluno no processo de aprendizagem, se atribuiu ao professor a responsabilidade pelo bom desempenho desse aluno.

Em relação à premiação e às penas aos alunos, também se observa que é a partir da Reforma João Pinheiro que esses tipos de procedimento passaram a ser detalhados, tanto na análise da aprendizagem quanto da disciplina. Aos alunos registrados como pobres, como premiação, estava prevista a admissão no ginásio mineiro, ou nos ginásios equiparados,

daqueles que mais se distinguíssem no Curso Primário. Essa distinção estava relacionada ao bom comportamento, à assiduidade e ao bom desempenho escolar dos alunos, qual seja, as boas notas. Os alunos que mais se destacassem também poderiam ser admitidos nos estabelecimentos profissionais. Verifica-se como a continuidade dos estudos nas Escolas Secundária e Profissional era associada ao pertencimento social, sendo destinada apenas aos alunos pobres que se distinguíssem e diferenciássem dos demais do mesmo grupo social.

Já como punição aos alunos, havia um código disciplinar que previa como pena as más notas nos boletins mensais. Em 1893, no Governo Afonso Pena, já estava prevista, como prêmio, a impressão das notas, porém apenas de aprovação, emitidas pela comissão examinadora dos exames finais e ofertadas aos alunos aprovados. A partir da Reforma de 1906, observa-se uma mudança no discurso relativo às notas, sendo previsto que elas serviriam como punição, ou prêmio, aos alunos. Além disso, chama a atenção como o controle das notas foi se tornando, cada vez mais, presente no cotidiano escolar, dada a entrada dos boletins escolares mensais. As notas impressas não seriam apenas as notas finais dos exames, mas também as mensais, demonstrando uma maior preocupação com a regularidade da trajetória do aluno e o caráter sistemático de sua aferição.

As outras reformas, até 1924, não trouxeram grandes modificações em relação a esse assunto. Nesse ano, o Decreto nº 6.655 aprovou o Regulamento do Ensino Primário, o qual previa elogios e prêmios para estimularem os alunos em seu desempenho escolar. O Artigo 256 reiterou a distribuição de prêmios aos alunos na ocasião das festas escolares.

Além disso, o Capítulo VII desse Decreto tematizava o recurso aos prêmios e elogios como estratégias disciplinares e de desenvolvimento do interesse do aluno pelo estudo, devendo os professores recorrer a esses métodos quando necessário. Segundo o Artigo 299, os prêmios deveriam ser “creados em cada estabelecimento, também a juízo dos professores e directores, com o concurso da Caixa Escolar, das pessoas gradadas do lugar, ou das famílias dos alumnos, podendo ser concretizados em objectos de valor ou de utilidade”. A entrega dos prêmios escolares deveria ser sempre feita de modo solene.

Cabe destacar que o sistema de premiações não era algo defendido por todos. Havia também opiniões contrárias, como apontou Maria Luisa de Almeida Cunha, em artigo da *Revista do Ensino* de 1926: “Há muitas opiniões contrarias ao systema de dar premios alegando que só servem para alimentar a vaidade e a inveja”. Porém, a autora não se considerava tão pessimista, defendendo que os prêmios deveriam ser oferecidos, com justiça, aos alunos que merecessem:

Não sou tão pessimista assim! Indispensável é que o premio seja conferido com toda justiça; que seja premiado o que merece o premio e não o que precisa ser premiado, para evitar a comparação continua entre os alunos, que a muitos pode desanimar.⁵⁵

A Reforma de 1927 também previa a distribuição de prêmios aos alunos que se destacavam. A Caixa Escolar, por exemplo, poderia ser usada para essa função. Assim como na Reforma citada anteriormente, um capítulo inteiro foi destinado aos prêmios e elogios. Apenas há um único acréscimo, o Artigo 358, que definiu que: “Não poderão receber premios os alumnos que deixarem de, frequentar a escola durante um quarto de anno lectivo, bem como os que houverem comettido infracção grave á disciplina, na escola ou fóra dela”. Também havia um capítulo inteiro destinado às penas. Não observamos grandes modificações ou novidades nesse capítulo. Dentre as punições, também estavam previstas as más notas aos alunos, assim como já acontecia desde a Reforma João Pinheiro.

Com todos esses apontamentos, é possível inferir, através da análise da legislação educacional mineira, ao longo do século XIX e XX, que as notas e, conseqüentemente, a aprovação e a reprovação na escola foram adquirindo, cada vez mais, visibilidade e centralidade, tornando-se uma questão político-pedagógica presente no discurso dos legisladores, sendo construídas, assim, estratégias cada vez mais sofisticadas e detalhadas para sua aferição ao longo desse período.

É importante ressaltar que as ideias de punição e premiação não tiveram o mesmo sentido em todos os contextos históricos. Em relação à premiação, percebemos o deslocamento de prêmios externos ao contexto escolar, sendo incorporados ao cotidiano das práticas pedagógicas. Por outro lado, os mecanismos de punição aos professores, relacionados ao desempenho de seus alunos, foram sendo instituídos, o que, anteriormente, não existia, uma vez que o professor era avaliado apenas em relação à matrícula e à frequência escolar.

Como bem nos alertou Foucault (1987), ao longo do tempo, as maneiras de punir materializaram-se em diversas condutas. Embora o autor não aborde como tema central a escola, ele dá uma perspectiva da evolução dos castigos da Idade Média até a Idade Moderna. Ao abordar o contexto histórico de suavização das penas, ele traz importantes reflexões que nos ajudaram a pensar sobre as punições escolares, bem como as premiações, sendo que a ausência de premiação funcionava também como recurso punitivo, pois desqualificava o aluno que não se destacasse⁵⁶.

⁵⁵ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 14, p. 364.

⁵⁶ O autor elenca algumas regras modernas de punir ao abordar a evolução das penas e as maneiras mais “gentis” de punir, são elas: a “regra da quantidade mínima”, segundo essa regra, para que o castigo produza o efeito que se

Nesse sentido e inspiradas por Foucault (1987), podemos dizer que as más notas, a reprovação e, em alguns contextos, a repetência, para além de indicativos de um mau desempenho ou não realização da aprendizagem, podem ser consideradas também como punições escolares. Além disso, não ser premiado pode significar um castigo, afinal não receber publicamente medalhas, prêmios e elogios pode frustrar as expectativas sociais, escolares e familiares. Foi possível identificar ainda uma modificação na maneira de punir e premiar, no correr do século XIX e XX, tornando-se as notas e a aprovação/reprovação, bem como a repetência/progressão, maneiras mais suaves ou, como afirma Foucault (1987), mais “gentis” de punir ou premiar os alunos.

É importante destacar algumas questões, presentes na legislação, que foram possíveis de serem observadas no Grupo Escolar Paula Rocha, através da análise de outras fontes, tais como: os relatórios de diretores e inspetores, as atas de exames e os termos de promoção dos alunos. Cabe salientar aqui as maneiras de premiar e punir os alunos nessa instituição, observáveis com o cruzamento das fontes. Dentre essas maneiras, estavam: os quadros de honra; os prêmios destinados aos alunos que mais se distinguiam pela aplicação (dedicação), assiduidade, procedimento (comportamento), resultados nos exames, notas mensais e semanais; as entregas de medalhas, em ato solene; os nomes dos alunos que se destacavam nos exames, citados nos termos de promoções e nas atas. Tudo isso foi possível observar nas fontes desse Grupo Escolar⁵⁷.

Essa forma de controlar e de acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos esteve muito presente no discurso legislativo, bem como no discurso dos profissionais do GEPR, sejam professores, diretores e inspetores. Todas essas maneiras de punir ou premiar os alunos foram estratégias utilizadas para tentar resolver os problemas que mais estavam presentes nos discursos das autoridades educativas, bem como dos profissionais envolvidos com o GEPR, ou seja, a infrequência, a evasão, a matrícula e o baixo desempenho escolar dos alunos, medido pela reprovação e pela não promoção escolar.

deve esperar dele, basta que o mal causado ultrapasse o bem que o punido tirou ao realizar o delito; a “regra da idealidade suficiente”, que tem a intenção maior de mostrar uma “imagem mental”, uma ideia acerca da pena, ao invés de sua escaruação sobre o corpo do punido, “lembrança de uma dor pode impedir a reincidência; a “regra dos efeitos laterais”, em que a pena deve produzir o efeito de prevenção geral, não apenas no punido mas nos outros: “A pena deve ter efeitos mais intensos naqueles que não cometeram a falta”; a “regra da certeza perfeita”, ou a certeza da pena, que objetivava o conhecimento antecipado das penas, as leis deveriam ser claras e publicadas; a “regra da verdade comum”, que repulsava a tortura e a necessidade de demonstrar a existência do erro; a “regra da especificação ideal”: “É então necessário um código, e que seja suficientemente preciso para que cada tipo de infração possa estar claramente presente nele.” (FOUCAULT, 1987, p. 114-118).

⁵⁷ Essas fontes serão abordadas de maneira mais sistemática, na próxima Seção desta tese.

Já sobre os castigos corporais e punições mais explícitas, cabe destacar que não encontramos registros dessas práticas na documentação escolar. Vale lembrar que os castigos físicos já eram proibidos⁵⁸, e, com certeza, pela natureza da documentação analisada, não encontraríamos vestígios de sua utilização, sendo essa punição incompatível com o ideário educacional do período.

Dito isso, é possível inferir, com a análise da legislação, bem como da escrituração escolar do Grupo Escolar Paula Rocha, que a reprovação e a repetência serviam, em muitos casos, como punição aos alunos. Os castigos corporais deixaram de existir, surgindo novos princípios de punição escolar, mais suaves e mais simbólicos, como a reprovação no exame final e, em algumas situações, a repetição do ano escolar por não ser o “aluno ideal”. Já o contrário, ser aprovado e promovido ao ano superior do ensino podem ser encarados como prêmios, pois, segundo Souza (2006), ser promovido e concluir o Primário, conquistando o diploma escolar, eram certamente os prêmios mais almejados pelo aluno.

Conforme destacou Veiga (2009, p. 81), em fins do século XIX, “as discussões acerca da importância de os professores desenvolverem condutas civilizadas para o trato com os alunos assumem grande destaque na literatura pedagógica”. Dessa forma, ainda segundo a autora, “no processo de alteração das concepções pedagógicas sobre disciplina, expresso no deslocamento da ênfase aos castigos físicos para outros meios disciplinares, também ocorreu uma maior ênfase na necessidade de melhor preparo do professor” (VEIGA, 2009, p. 81).

Cabe reforçar que, como bem apontou Veiga (2009), houve um deslocamento do castigo físico para o moral. Sendo assim, punir o aluno com más notas, com reprovação nos exames e com repetência do ano escolar, por ele não mostrar aptidão intelectual, foi uma maneira sutil de castigá-lo por não atender às expectativas da escola.

2.3.2 *Os discursos sobre as práticas avaliativas na legislação do ensino*

Para compreender como o discurso da racionalização e cientificação das práticas escolares influenciou a sistematização e consolidação da reprovação e da repetência escolar, utilizando-se de métodos de seleção e de avaliação escolar, é de extrema importância o

⁵⁸ Segundo Veiga (2009, p. 79): “O regulamento n. 49 de 1861 permite castigos moderados, desde que não sejam aviltantes e somente o regulamento n. 56 de 1867 proibiu claramente os castigos corporais, o que foi reiterado em outras legislações”.

conhecimento das prescrições sobre as práticas avaliativas, em especial as dos exames escolares, responsáveis diretos pela reprovação e repetência, assim como sobre as regras de classificação e promoção escolar, as quais também ocasionavam a repetência do aluno.

As práticas avaliativas são um componente da escola as quais atravessam a prática escolar. As maneiras de avaliar os alunos estão fortemente presentes nos debates do campo da educação. Essa é uma temática bastante complexa, que faz parte do cotidiano escolar ainda hoje. Sabemos que as práticas avaliativas se constituem como um momento crucial na trajetória escolar dos alunos, e são diversas as formas de avaliá-los: exames, trabalhos, autoavaliação, exercícios, provas mensais, observações dos professores, dentre outros tipos de registros. Além disso, conforme aponta Silva (2014, p. 25), há diferentes intenções quanto à finalidade de avaliar: “avalia-se para classificar, para diagnosticar, para investigar, para emancipar, para premiar, para controlar; avalia-se para saber como melhorar”. Ao medir o conhecimento do aluno, considerando se ele estava apto ou não para prosseguir no Primário, foi consolidando-se as ideias de reprovação e de repetência como sendo associadas, bem como sua ligação à ideia de fracasso escolar. Com a introdução da escola graduada, conforme apontam Cuban e Tyack (1999), a noção de permanecer no mesmo ano escolar passou a significar fracasso escolar, já a de ser promovido para o ano seguinte representava o sucesso.

As práticas avaliativas não foram as mesmas ao longo dos séculos XIX e XX, tampouco foram os mesmos os discursos sobre como a escola deveria avaliar. Segundo Faria Filho e Gonçalves (2007), as recriações constantes das maneiras de avaliar a aprendizagem dos alunos na escola e, dessa forma, de classificá-los apontam para as profundas transformações da própria escola e de seus conhecimentos – a afirmação das disciplinas, por exemplo –, bem como para um constante movimento no sentido de dotar a escola de mecanismos de classificações escolar e social, cada vez mais operacionais.

Ainda conforme Faria Filho e Gonçalves (2007, p. 27), mesmo com toda a complexidade do processo de escolarização ocorrido ao longo do século XIX e XX, “o momento da avaliação dos alunos representará, quase sempre, uma das estratégias pelas quais a escola buscará construir sua legitimidade social e cultural”, a qual se deu “não por acaso por meio de modos de classificação e partição escolar/social de seu alunado”. Para os autores, o processo de avaliar foi, quase sempre, estruturado pela escola “como uma das facetas fundamentais de dar visibilidade a um modo propriamente escolar de socializar e, neste caso, de classificar a infância” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2007, p. 27).

A classificação dos alunos no século XIX, conforme Souza (2016), emergiu como uma importante questão na condução do ensino no país, pois implicava no estabelecimento do

número de classes e, dessa maneira, na distribuição dos conteúdos pelo nível de aprendizagem dos alunos. Nesse contexto, os exames escolares tornaram-se importantes ferramentas de classificação, sendo, sem dúvida, a maior expressão da maneira de avaliar da escola, nos séculos XIX e XX. Dessa maneira, dedicamos uma seção desta tese somente aos exames escolares, analisando como eles vão tomando diferentes significados nos discursos das autoridades legislativas. Além disso, eles são os grandes responsáveis pela aprovação ou reprovação dos alunos no Ensino Primário e, conseqüentemente, pela repetência escolar. Conforme apontam Poubel e Silva (2006), a pressão que envolvia todo o processo dos exames finais, somada à reprovação e repetência escolar, contribuiu para o distanciamento das crianças da escola e, assim, para a conformação do fracasso escolar.

2.3.2.1 Os exames escolares e as classificações dos alunos

A prática de avaliar os alunos por meio do exame público é, segundo Faria Filho e Gonçalves (2007, p. 27),

[...] um acontecimento social, político e cultural que interessa a todos e não apenas aos pais, professores e alunos. Herdeira de uma cultura cujas práticas de exibição pública das diferenças sociais ou de adesão a valores e sensibilidades aceitos socialmente são, também, práticas de produção e reprodução sociais, a escola, por meio de seus exames públicos, busca se mostrar como instituição respeitável e importante na socialização das novas gerações. Ou seja, já no momento de fundação de nosso *sistema* de instrução, as práticas de avaliação tornam-se um dos principais momentos de afirmação cultural da escola no mundo social.

Cabe ressaltar que tal prática não constituiu uma novidade instituída pelas escolas graduadas, implementadas no período republicano. Ainda no império, conforme aponta Jinzengi (2008), em 1828, já estava prevista a exigência da realização dos exames públicos periódicos⁵⁹. Ainda segundo a autora, em cumprimento ao Artigo 14 da Resolução do Conselho Geral da Província, de 1828, os:

⁵⁹ A autora transcreve na íntegra a resolução do Conselho Geral da Província, de 14 de abril de 1828, “que trazia definições sobre a atividade docente nas escolas públicas. Esse documento teria sido enviado pelo Presidente da Província às Câmaras Municipais que, por sua vez, foram encarregadas de torná-la (*sic*) pública” (JINZENGI, 2008, p. 204).

[...] mestres e mestras de primeiras letras realizavam os exames públicos semestrais, ao que parece, sempre numa das salas da Câmara Municipal das respectivas vilas e cidades, e a imprensa noticiava, tanto anunciando os exames como o resultado deles. Era esperado que a população comparecesse a esses exames, o que aparentemente acontecia; ao menos os jornais assim o indicavam. (JINZENGI, 2008, p. 206).

Mourão (1959) aponta nessa mesma direção ao apresentar o Código Provincial nº 236, de 1839, no qual já estava determinado que, duas vezes no ano, a escola deveria proceder um exame para os alunos. Por esses exames, eram definidos quais alunos poderiam passar a uma divisão superior na classe e quais deveriam permanecer na mesma. Ao final das provas realizadas, os examinadores deveriam fornecer aos alunos um certificado com as notas. Nota-se, dessa maneira, o princípio da graduação do ensino, porém de forma diferente do princípio da escola graduada, uma vez que os alunos se mantinham no mesmo espaço (a sala de aula), com crianças com diferentes níveis de aprendizagem.

Porém, embora as práticas avaliativas estivessem previstas desde a primeira metade do século XIX, segundo Souza (2008), os exames foram apresentados, no final do Império, como uma novidade. A autora ainda observa que o tempo de duração do Ensino Primário seguia mais o ritmo da aprendizagem dos alunos do que uma outra determinação externa. Já no período republicano, a Reforma Afonso Pena, de 1893, abordou detalhadamente como os exames escolares deveriam ocorrer nas escolas primárias, como apresentado no Quadro 5.

A Reforma Afonso Pena previa que os exames nas escolas primárias fossem de “suficiência” e “finais”, sendo feitos por cursos, ou classes, e versando sobre as matérias explicadas durante o ano letivo. Os exames finais eram os prestados sobre as matérias de todo o Curso Primário, ou da última classe da escola, já os de suficiência eram os que versavam sobre as matérias das outras classes. Podiam haver provas escritas e práticas. Além disso, era permitida a participação de alunos não matriculados nas escolas primárias. E uma ata deveria ser lavrada em livro próprio, na qual deveria se mencionar os dias de duração dos exames, o número de alunos examinados e suas respectivas notas, especificando a quantidade de aprovados nos exames.

Quanto à classificação dada aos alunos nos exames, o Artigo 58 dessa Reforma previa que: “o alumno, conforme o grau do seu merecimento, será aprovado com distinção, plenamente ou simplesmente; o que revelar allgum adiantamento tera a nota de appllicado e o que não satisfizer a comissão examinadora tera a seguinte nota: não preparado”. Dessa maneira, o discurso estava voltado para a responsabilização do aluno diante da nota recebida, sendo essa não expressa numericamente. O Artigo 50 previa que a nota de aprovação obtida nas matérias

de ensino do curso dava direito aos alunos de passarem para a classe imediata, ou seja, os merecedores seriam premiados, avançando para a classe superior.

Reiteramos que, em 1893, já havia sido estabelecida, em São Paulo, a Reforma que instituía os grupos escolares. Sabemos também que as ideias e propostas pedagógicas também circulavam pelos estados brasileiros. Dessa forma, percebemos que o discurso sobre a graduação do ensino já estava presente antes da Reforma João Pinheiro, de 1906, que introduziu a escola graduada nesse Estado, afinal aqueles alunos que fossem aprovados passariam para o ano (classe) imediato. Souza (2016) chama a atenção, nessa mesma direção, para o contexto paulista, quando houve o emprego do ensino simultâneo na legislação:

Em 1869, pelo Regulamento da Instrução Pública de 18 de abril, foi prescrito o emprego do ensino simultâneo nas escolas primárias da província. Distribuir os alunos em agrupamentos (divisões ou classes) com base no grau de adiantamento em cada matéria significava não somente elevar o ensino às proposições mais modernas em circulação no país e no exterior, como também amenizar problemas de eficiência do ensino evidenciados nas práticas dos professores. Dessa maneira, na maioria dos relatórios dos professores públicos da década de 1870, é possível encontrar o registro da concepção prevalecente no regulamento sobre o ensino simultâneo, isto é, “[...] ter os alumnos classificados segundo o adiantamento de cada um, e para o acesso de um a outra classe procede exame o que estimula muito a atividade dos meninos e mantém a emulação” (Pereira, 1875, p. 353)⁶⁰. (SOUZA, 2016, p. 353).

Porém, nesse período, como já apontado, ainda não havia classes ou anos separados em diferentes salas, o que foi introduzido em Minas Gerais, pela Reforma de 1906. Com a introdução das escolas graduadas, através das diversas reformas republicanas pelo país, dispositivos legais foram instituindo-se, e os exames passaram a ser atividades cada vez mais sistemáticas do processo de escolarização, sendo submetidos a diversas regulamentações (SOUZA, 1998, p. 242). Assim sendo, os exames auxiliaram na organização das classes escolares e, dessa maneira, na classificação e hierarquização dos alunos.

Interessante observar que, embora o discurso presente na Reforma de 1906 fosse de uma reforma inovadora, vários aspectos dela já estavam presentes na Reforma Afonso Pena, inclusive em relação aos exames escolares. De todo modo, a Reforma João Pinheiro trouxe orientações sobre outras medidas acerca dos exames, da promoção e da classificação dos alunos. Além disso, a Reforma de 1906 abordou, mais detalhadamente, as informações sobre como deveriam ocorrer esses momentos na escola.

⁶⁰ Fonte consultada por Souza (2016): Professor A. F. Pereira, 1875, 1º de junho. Relatório sobre o estado da escola de instrução pública da Colônia de Cananéa. Aesp, CO4920.

A avaliação dos alunos deveria ocorrer mensal, semestral e anualmente. Mensalmente, eles deveriam ser avaliados quanto ao “aproveitamento” e receberiam uma nota entre 0 e 10. No que tange à avaliação semestral e anual (exames finais), os professores deveriam preparar antecipadamente uma lista com os nomes de todos os alunos que haviam conquistado média 5, ou mais, tendo como referência a média mensal. Essa lista deveria ser aprovada pelo diretor escolar. Feito isso, os alunos que tivessem alcançado média igual ou superior a 5 seriam submetidos aos exames. Contudo, aqueles alunos que tivessem média anual inferior a 5 não seriam promovidos e deveriam repetir o ano do curso, sem realizar o exame final. Como, a partir da Reforma João Pinheiro, os conteúdos eram divididos nos programas por ano escolar (1º ao 4º Ano), repetir o ano, nesse caso, significava ver novamente todo o conteúdo escolar.

O aluno poderia ser promovido, no primeiro semestre, para o ano superior quando obtivesse nota ótima de aproveitamento e aplicação. Havia uma disposição especial para aqueles que conseguissem 10 pontos de média no semestre, em todas as disciplinas. Esses alunos poderiam ser promovidos ao ano superior a partir do mês de julho. Dessa maneira, eles poderiam fazer o Curso Primário em menos tempo. Cabe ressaltar que, embora essa “promoção antecipada” estivesse prevista na legislação, não encontramos ocorrência desse fato em nenhuma outra fonte analisada, o que nos dá indício de sua excepcionalidade.

Podemos inferir, de acordo com o que foi citado anteriormente, que cabia ao professor definir, através das notas dos alunos e conseqüentemente das médias obtidas ao longo do ano, quais deles poderiam realizar os exames finais ou não. Sendo assim, podemos questionar se os professores possuíam os mesmos critérios para tomar essa decisão. Afinal, um professor poderia ser mais criterioso do que outro. Além disso, será que as médias não serviriam como punição aos alunos por um mau procedimento escolar? Dessa forma, à medida que cabia ao professor decidir qual aluno iria submeter-se aos exames, essa decisão ficava sujeita a critérios subjetivos. Embora não tenhamos fontes que nos possibilitem responder essas questões, elas são importantes reflexões a serem feitas.

Ao governo incumbia estabelecer a época em que os exames deveriam ser realizados, os quais, assim como na Reforma Afonso Pena, eram de suficiência e final. No primeiro caso, os exames eram destinados aos alunos do 1º ao 3º Ano. Os exames finais eram realizados apenas pelos alunos do último ano do curso, ou seja, o 4º Ano. Os exames eram prestados logo após o encerramento das aulas e duravam quantos dias fossem necessários, além disso eles eram realizados por ano, devendo conter todas as matérias ensinadas ao longo do ano.

Ainda no que diz respeito aos exames finais, os alunos poderiam ser submetidos a provas escritas e orais e deveriam ser arguidos sobre todas as matérias previstas nos programas e ensinadas durante o ano. Já as provas escritas constavam de ditados, redações, problemas de aritmética, além de caligrafia e desenho. Aqueles estudantes que demonstrassem adiantamento receberiam a nota/conceito de “aplicado”. Por outro lado, aqueles que não satisfizessem a comissão com o resultado dos exames receberiam a nota/conceito de “não preparado”. Ao final dos exames, uma ata era lavrada com o dia do exame, a duração, os nomes dos examinadores, as notas dos alunos e a quantidade de aprovados. A nota do exame final poderia manter, baixar ou elevar a média anual, ou seja, aquela conseguida durante o ano. Os alunos que conseguissem média 5 nos exames finais seriam considerados preparados e seguiriam no curso, passando para o ano superior do ensino.

Percebe-se que, de certa forma, essas medidas retiravam a autonomia do professor, uma vez que a nota do exame anulava o que havia sido realizado com os alunos ao longo do ano. Outra medida comprometedoras da autonomia do professor era o fato de o inspetor escolar arguir os alunos que tinham obtido as melhores notas nas provas orais e escritas do ano anterior, ajuizando a justiça das notas dadas. Isso ocorria frequentemente no GEPR, como podemos constatar com os relatórios de diretores e inspetores dessa instituição.

A vigilância acerca do trabalho do professor, prevista na legislação (e percebida na escrituração escolar do GEPR), demonstra como a introdução da escola graduada retirou ou, em certa medida, destituiu o saber do professor, em favor da normatização das práticas pedagógicas percebida no discurso legislativo. O Parágrafo 6º, presente no Capítulo 4 do Regulamento, prevê que cabia ao inspetor “fazer arguir na sua presença os alunos que tiverem obtido melhores notas de arguição no anno e nos exames do anno anterior”, assim como “examinar os trabalhos escriptos dos alumnos, bem como as provas escriptas dos exames dos ultimos quatro annos, ajuizando da justiça das notas lançadas nas mesmas”.

Os professores ou diretores dos grupos escolares deveriam remeter ao Secretário do Interior uma cópia da ata dos exames e uma lista nominal de todos os alunos recomendáveis pelo seu talento, aplicação e bom procedimento e também pelo seu aproveitamento. Essa documentação deveria ser analisada pelo inspetor antes de ser enviada à Secretaria. Os exames deveriam ser públicos e procedidos em cada escola. Nos grupos escolares, os exames deveriam ser realizados perante uma banca examinadora composta por três membros. A fiscalização da prova era de responsabilidade do inspetor (ou de seu delegado), o qual deveria presidir a banca, e do(a) diretor(a) do grupo escolar. O professor da cadeira e uma pessoa julgada qualificada também eram examinadores. Ao final do exame, uma ata deveria ser lavrada em livro próprio.

É possível perceber também, através da análise da legislação, a formalidade na realização dos exames escolares. Os alunos deveriam ficar disponíveis por dias, para que fossem examinados, e deveriam demonstrar publicamente o domínio dos conteúdos escolares perante uma banca examinadora. É fácil imaginar como esse momento devia ter sido constrangedor e assustador para as crianças, uma vez que elas estavam acostumadas a conviver na escola, diariamente, e a ser avaliadas por suas professoras, as quais não poderiam intervir, mas apenas assistir aos exames. Nesse contexto, a avaliação da professora não tinha absolutamente nenhuma validade, embora fosse ela a pessoa que mais conhecia o aluno e seu domínio acerca do conteúdo do programa.

A comissão examinadora, presidida pelo inspetor, detinha o poder de julgar se o aluno estava ou não preparado para ser aprovado ou reprovado, bem como se ele repetiria o ano. Com isso, podemos afirmar que aos exames finais era dado um maior valor simbólico e um maior caráter seletivo, uma vez que eles determinavam a trajetória do aluno: se este poderia seguir ou não no curso. Além disso, bem como já ocorria desde 1893, ainda que o aluno, durante o ano, obtivesse uma nota maior que 5, ele poderia ser reprovado no exame final e ter que repetir o ano. Já o inverso não ocorria, pois ele só era submetido ao exame final se obtivesse, no mínimo, média 5. Faria Filho e Gonçalves (2007, p.45) destacam, segundo relatos de inspetores escolares, que os exames, muitas vezes, não conseguiam garantir nem avaliar os conhecimentos dos alunos. Segundo os autores:

A crítica aos exames assim realizados, à falta de critérios na aprovação abriu caminhos, sem dúvida, para que o processo de avaliação se fortalecesse cada vez mais como um exame minucioso dos conteúdos específicos de cada disciplina programática, revelando-se como um mecanismo de controle e de homogeneização escolar. Neles e por meio deles, objetivava-se, cada vez mais uma idéia de ordem escolar baseada na classificação, seriação, enfim, de seleção dos alunos não apenas no interior de cada classe, mas no conjunto do sistema escolar, aproximando-se muito, ou mesmo identificando, a noção de ordem com a de homogeneização. (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2007, p. 45).

Cabia aos professores e diretores enviar boletins mensais com as notas dos alunos aos pais, devendo ser assinados pelos pais e devolvidos por intermédio do aluno. Esses boletins continham o nome do aluno e o ano do ensino no qual estava matriculado, além das notas de aplicação, procedimento e aproveitamento. Essas notas eram dadas da seguinte maneira: 0 – má; 1 a 5 – sofrível; 6 a 9 – boa; 10 – ótima. Além disso, os boletins deveriam conter informações sobre o comparecimento, as faltas e a média dos estudantes nos exames. A partir dessa Reforma houve uma mudança no acompanhamento da trajetória escolar dos alunos, pois

passou a haver uma maior preocupação em acompanhar mais sistematicamente a vida escolar deles. Ao mesmo tempo que se atribuía uma diferenciação numérica para as notas, ampliavam-se os critérios para aferir a aplicação, o procedimento e o aproveitamento dos alunos. Como nesse período o discurso acerca da matrícula, frequência e aproveitamento era recorrente, um maior controle passou a ocorrer, inclusive impondo a família a participar da escolarização de seus filhos, uma vez que os pais deveriam assinar e devolver para os professores o boletim escolar dos filhos.

Já os inspetores deveriam visar os boletins e as atas de exames, fiscalizando-os, além de também fiscalizar as promoções dos alunos e organizar as festas para consagrá-los, ao final do ano. Pois, os alunos que concluíssem o curso deveriam receber certificados de aprovação em ato solene. Vale destacar que os alunos não matriculados também poderiam inscrever-se nos exames, medida já presente na Reforma Afonso Pena.

Na Reforma Bueno Brandão, de 1910, os alunos de 1º, 2º e 3º Ano, que tivessem média de aproveitamento igual ou superior a 5 em todas as matérias de ensino, seriam promovidos ao ano superior imediatamente, sem serem submetidos a exames. Essa é uma mudança importante de ser observada em relação à Reforma precedente, a de 1906, pois, afinal, esta não previa a promoção imediata dos alunos sem submissão aos exames. Nas entrelinhas, podemos observar, mais uma vez, um discurso de valorização do percurso escolar dos alunos, bem como uma preocupação de os alunos menores também serem submetidos aos exames.

A prática de o professor selecionar previamente os alunos que seriam submetidos aos exames manteve-se na Reforma Bueno Brandão. Essa medida valorizava mais o saber do professor. Contudo, essa autonomia do docente não era total, afinal os alunos do 4º Ano deveriam ser examinados por uma comissão presidida pelo inspetor. Ou seja, por ocasião da conclusão do Primário, o certificado só poderia ser concedido perante a decisão de uma comissão examinadora. Além disso, como recurso para provar o rendimento dos alunos, o professor deveria arquivar, no fim do ano, um caderno para cada aluno, contendo seus trabalhos escritos com, pelo menos, um exercício mental de cada disciplina. Isso serviria para comprovar o grau de adiantamento dos alunos, mediante o material examinado pelos inspetores escolares.

Nos grupos escolares, essa comissão era composta pelo diretor e pelos professores do 4º Ano. Já nas escolas isoladas, ela era composta pelo professor e por uma pessoa considerada idônea, nomeada pelo inspetor. Os alunos do 4º Ano deveriam ser submetidos a provas orais, escritas e práticas as quais a comissão examinadora julgasse necessárias. A nota mínima de aprovação deveria ser a média 5, podendo haver prêmios para os alunos que tivessem, no curso, notas de procedimento e aplicação ótimas, ou quase ótimas, e que fossem

aprovados com distinção, no último ano. A classificação dos alunos seguia os mesmos parâmetros da Reforma de 1906.

Em 1913, através do Decreto nº 4.029, ficou previsto que os alunos do 1º ao 3º Ano deveriam voltar a ser submetidos a exames finais, sendo que estes deveriam versar sobre todas as matérias explicadas durante o ano letivo. Os alunos de 1º e 2º Ano deveriam prestar apenas os exames orais, já os de 3º e 4º, exames orais, escritos e práticos. Ao final, a banca examinadora daria a nota que parecesse justa aos alunos, e esta poderia, assim como nas reformas anteriores, baixar, elevar ou manter a média anual de cada aluno. É importante salientar que é a primeira vez que o termo “reprovação” aparece na legislação. O Artigo 9º previa que:

Terminados os exames, lançar se-á, no livro de matriculas, na linha das observações correspondente ao nome do alumno aprovado a nota de aprovação. Em seguida lavrar-se-á em livro proprio uma acta em que serão mencionados os nomes dos alumnos, graus de aprovação e mais ocorrencias do exame, e, em especial, a aprovação ou *reprovação* dos candidatos não matriculados será; assignada pela comissão. (Grifo nosso).

Apenas em 1924, ocorreu uma modificação acerca das promoções dos alunos, através do Decreto nº 6.655. Deveria haver, primeiramente, uma apuração do aproveitamento dos alunos para que ocorressem as promoções, sendo essa uma responsabilidade atribuída aos inspetores e não mais aos professores, sem haver explicitação do processo para que isso ocorresse. A promoção seria apenas para os estudantes que tivessem frequência legal, média de aproveitamento e procedimento. Até então, a promoção estava relacionada apenas às médias. Outra modificação é que as promoções só aconteceriam para os alunos do 1º e 2º Ano. Aqueles que não fossem promovidos por média anual, que se mantivessem na média 5, deveriam ser submetidos aos exames no fim do ano, tendo a chance de serem aprovados e seguirem para o ano subsequente do curso. Ou seja, os exames eram destinados para os não promovidos no 1º e 2º Ano, bem como para os frequentes do 3º e 4º Ano das escolas singulares, das reunidas e dos grupos escolares.

É interessante observar os dados acima, pois, a partir de 1924, houve uma inversão em relação a quem seria submetido aos exames escolares. Até então, os alunos que não conseguissem média igual ou superior a 5 deveriam repetir o ano, não sendo submetidos aos exames finais, ou seja, não havia a possibilidade de uma “nova oportunidade” de aprovação para os não promovidos. Essa modificação é digna de nota, uma vez que podemos inferir que repetir o ano passou a ser visto como um problema, ao menos para os alunos do 1º e 2º Ano, os

quais, antes, não tendo alcançado média para a promoção, eram submetidos aos exames, tendo, assim, uma nova oportunidade de seguir no curso.

A Reforma Francisco Campos também trouxe importantes informações acerca dos exames escolares nesse período. Um capítulo inteiro dessa Reforma foi dedicado aos exames e promoções. Conforme seu Artigo 340, nos estabelecimentos públicos deveriam haver promoções para os alunos matriculados, bem como exames para estes e também para os alunos de escolas particulares que os requeressem.

Os alunos que seriam submetidos aos exames finais deveriam ser os que não tivessem sido promovidos, bem como os frequentes do 3º e 4º Ano. 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. Depois de aprovados o rol de alunos dos grupos escolares e das escolas reunidas, pela direção, e o das escolas singulares, pelo inspetor, eram promovidos para o ano imediatamente superior aqueles que obtivessem frequência legal, além das médias de aproveitamento e procedimento não inferior a 5. Ao final, deveria ser lavrado um termo de promoção no mesmo caderno que continha as atas dos exames. Nos grupos escolares, assim como nas escolas reunidas, as promoções deveriam ser feitas por comissões compostas pelo diretor e professor da classe, já nas escolas singulares, elas seriam realizadas pelo professor e fiscalizadas pela autoridade escolar, qual seja o inspetor de ensino.

A prática da seleção prévia dos alunos que participariam dos exames finais, verificada nas reformas aludidas, já filtrava grande parte das crianças que não se submeteriam a essa prática avaliativa, evitando, assim, sua reprovação nos exames e, logo, seu constrangimento público. Porém, essa prática não evitava a repetência escolar. Além disso, devemos nos questionar em que medida essa prática conseguia evitar o número de reprovações nos exames.

Conforme a Reforma de 1927, os exames deveriam acontecer no 1º dia letivo, logo após o encerramento das aulas. A comissão examinadora deveria ser composta por uma autoridade escolar (presidente), que deveria ser o inspetor ou algum delegado por ele indicado, pelos professores e por uma pessoa convidada, considerada idônea. Os exames constariam de provas escritas, práticas e orais, devendo ser esta última pública. Os exames versariam sobre os pontos do Programa de Ensino, e haveria sorteios para todas as provas, os quais eram organizados pela comissão. E o tempo de julgamento deveria ser igual para todos os alunos.

Pela primeira vez, aparece, na lei, o que deveria conter cada um dos exames. As provas escritas constariam de ditado, redações fáceis e problemas de aritmética. As provas

práticas conteriam caligrafia, desenhos e trabalhos manuais. Já as orais deveriam versar sobre todas as disciplinas do Programa de Ensino. Durante o exame, a comissão examinadora sortearia os pontos do Programa para a realização das provas. Já para as provas de desenho e de trabalhos manuais, que deveriam ser feitas coletivamente, seria sorteado um modelo de fácil execução, de acordo com o material existente no estabelecimento de ensino.

Diferentemente das Reformas anteriores, os exames não deveriam ter um caráter festivo. A Reforma de Francisco Campos tratava esses exames como sendo uma aula, em que o aluno tinha que apresentar as provas finais do seu aproveitamento durante o ano. Constituíam-se elementos de prova do aproveitamento escolar do aluno, no julgamento dos exames, as médias anuais de aproveitamento e procedimento alcançadas ao longo do ano, além dos cadernos de exercícios mensais e as provas realizadas no exame.

Além disso, deveriam constituir-se também como elementos de apreciação no julgamento das notas de cada um dos examinandos as provas realizadas mensalmente. A nota final havia de ser uma média, levando em consideração as notas das provas mensais durante o ano, bem como as do exame. Aqueles alunos que obtivessem uma nota inferior a 5 eram considerados “não preparados”, conforme já previsto desde a Reforma de 1906. Ao final do exame, uma ata deveria ser lavrada, na qual seriam mencionados os nomes dos alunos aprovados e suas respectivas notas, bem como dos reprovados, e mais as ocorrências dignas de registro. Os alunos do 4º Ano aprovados nos exames finais receberiam um diploma de conclusão de curso.

Em relação aos trabalhos escolares realizados pelos professores, estes deveriam lançar, ao final de cada mês, as notas de aproveitamento e procedimento dos alunos no livro de ponto diário. As notas deveriam seguir as seguintes referências: 0 = má; de 1 a 5 = sofrível; de 6 a 9 = boa; 10 = ótima. Dessas notas, os professores retiravam uma média anual. As notas dos alunos deveriam ser comunicadas mensalmente aos pais. Mensalmente, também, deveriam ser realizadas as provas escritas, para verificar o aproveitamento dos alunos nas matérias básicas de cada ano.

Semanalmente, os alunos deveriam receber, aos sábados, um boletim que deveria conter suas ausências, bem como suas notas e as observações sobre sua conduta. O boletim era assinado pelo professor e enviado para a casa do aluno, devendo ser devolvido na segunda-feira, com o visto dos pais, ou responsável. Além dos boletins escolares, havia ainda a caderneta escolar, a qual deveria acompanhar o aluno na mudança de classe, até o fim do Curso Primário. Nessa caderneta, o professor deveria assinalar as médias obtidas pelo aluno nos trabalhos realizados durante o ano, além de sua conduta e o resultado dos exames. Segundo a Reforma

Francisco Campos, “o que o diário de classe é para o professor, a caderneta é para o aluno. Esta é a fé de ofício do aluno em sua vida escolar” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.766)⁶¹. A caderneta era considerada de grande utilidade, pois, através dela, a família poderia acompanhar a vida escolar da criança e lembrar de sua “meninice” no futuro: “A caderneta concretiza o passado do aluno e o transforma em objeto de recordação” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.767). Era importante que o professor explicasse para sua classe a finalidade da caderneta, sendo ela uma importante estratégia docente, pois, uma vez que o aluno soubesse a função dela, acreditava-se que isso influenciaria seu procedimento e aplicação na escola, pois ficariam nela registrados todos os seus atos na escola, podendo, inclusive, “desmerecer sua fé de ofício” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1767).

Além da caderneta escolar, outra estratégia sugerida foi a utilização de gráficos, os quais eram produzidos pelos próprios alunos e deveriam registrar o seu aproveitamento. Segundo Maria Luisa de Almeida Cunha, em artigo de 1926, retirado da *Revista do Ensino* e intitulado *Disciplina escolar*, o próprio aluno deveria construir o gráfico, observando a curva de seu aproveitamento, e:

Terá o alumno para isso um pequeno caderno de papel quadriculado e mensalmente a professora os revisitará escrevendo nelles uma palavra de animação incitando a subir os que tem o gráfico em descida e a subir mais os que estão em curva ascendente [...]. A professora deve obter de seus alunos promessa de demonstrarem sempre essas cadernetas aos paes.⁶²

Tais maneiras de registrar a vida escolar do aluno constituíram-se, como destaca Foucault (1987), em um dispositivo disciplinar. Segundo o autor, o exame também fez a individualidade entrar em um campo documental, e seu resultado é um arquivo detalhado. O exame coloca os indivíduos em um campo de vigilância e situa-os em uma rede de anotações escritas. Os procedimentos de exame são acompanhados por um intenso sistema de registro e de acumulação documentária (FOUCAULT, 1987, p. 213).

O papel do professor também era fundamental em relação aos exames dos alunos. Segundo o texto da Reforma, o professor deveria saber examinar os alunos, uma vez que isso era considerado uma arte a ser dominada. O docente deveria tornar “o exame um trabalho methodico, subordinado ao horario, que o considere como a última aula e por isso, a mais importante” (MINAS GERAIS, 1927, p. 1.763).

⁶¹ Está nas fontes desta tese: Decreto nº 7.970, de 15 de outubro de 1927, que estabelece a Reforma Francisco Campos.

⁶² REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 14, p. 365.

Para que os exames ocorressem de maneira eficaz, algumas recomendações eram dadas aos professores a fim de corrigir possíveis falhas em sua realização. O docente não deveria ficar afobado ou ansioso para o término dos exames. Na prova oral, deveria conceder aos alunos o mesmo tempo, evitar perguntas desnecessárias ou, ainda, dar respostas aos examinandos. Além disso, os exames deveriam ser planejados, preparados com antecedência e não improvisados. É possível perceber que os exames também eram um momento de tensão para os professores, afinal muitas recomendações lhes eram feitas e seu trabalho também estaria sendo avaliado.

Após a introdução das escolas graduadas em Minas Gerais, foi possível perceber, através da análise da legislação educacional, a presença de um discurso acerca da avaliação, considerando-a como um artefato do professor a qual deveria auxiliá-lo em seu fazer pedagógico. Com a Reforma de Francisco Campos, essa questão torna-se ainda mais evidente. A avaliação serviria para ajudar o corpo docente na organização das classes, bem como, segundo Souza (1998a, p. 273), auxiliar os professores:

[...] na elaboração dos programas escolares e definição das atividades a se realizar. A concepção meritocrática de que os postos superiores na sociedade deviam ser ocupados pelos indivíduos melhor preparados e mais capacitados sustentava uma imagem da escola como o espaço mais adequado para realizar esta seleção social, como indica o programa de ensino: “A sociedade não eguala todos os homens. Ella serve ao contrario d’isso para salientar-lhes a diferença dos merecimentos”. Nesse sentido, manter a ordem social era uma tarefa da escola inculcando nos alunos a crença de que a sua inabilidade, incapacidade ou pouca dedicação eram as responsáveis por ocuparem um estrato social menos favorecido.

Embora saibamos que as práticas escolares não constituem reproduções das prescrições legais e tenhamos clareza de que os professores criam, em seu cotidiano, maneiras de relativizar ou burlar a legislação, não podemos deixar de analisar o discurso legislativo do período aqui analisado, o qual foi se pautando, cada vez mais, na cientificação do ensino e, conseqüentemente, da avaliação. Buscou-se, no campo pedagógico, um rigor e uma “neutralidade” avaliativa, em que, cada vez mais, a centralidade do aluno no seu processo de aprendizagem implicou também na sua responsabilização pelo fracasso escolar, bem como o professor por sua incapacidade na preparação do aluno.

O discurso objetivo e científico das avaliações tornou-se, cada vez mais, presente, chegando ao ápice em 1927. As avaliações eram utilizadas desde a chegada das crianças na escola, para classificação e homogeneização das turmas, como veremos na próxima Seção desta tese. A presença de um pensamento científico fundado especialmente na Biologia e Psicologia,

cada vez mais, passou a legitimar as avaliações, os exames, a classificação e, assim, a reprovação e a repetência escolar. O estatuto de cientificação, supostamente neutro e técnico, passou a fundamentar o discurso legislativo (SOUZA, 1998a). Conforme a autora:

O alto grau de formalização dos exames [...] atesta o desejo do Estado de institucionalizar o exame, de forma que a aprovação/reprovação não fosse vista como um ato arbitrário do professor, mas algo legítimo, atestado e publicamente ratificado pelo poder do Estado. (SOUZA, 1998a, p. 246).

A homogeneização incidia também sobre as normas de realização dos exames, diferentemente de uma atividade avaliativa feita em sala de aula e realizada pelo próprio professor.

Ao acompanhar a trajetória dos exames pelo século XIX e XX, percebemos, como nos alertou Foucault (1987, p. 211), que a escola foi se tornando “uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em todo o seu comprimento a operação do ensino” e vimos nascer e consolidar “a era da escola ‘examinatória’ que marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência”. Segundo o autor:

O exame como fixação ao mesmo tempo ritual e “científica” das diferenças individuais, como aposição de cada um à sua própria singularidade (em oposição à cerimônia onde se manifestam os status, os nascimentos, os privilégios, as funções, com todo o brilho de suas marcas) indica bem a aparição de uma nova modalidade de poder em que cada um recebe como status sua própria individualidade, e onde está estatutariamente ligado aos traços, às medidas, aos desvios, às “notas” que o caracterizam e fazem dele, de qualquer modo, um “caso”. (FOUCAULT, 1987, p. 216).

Embora, como podemos constatar durante todo o período analisado, existissem diferentes maneiras de avaliar o aluno: cadernetas escolares, boletins escolares, cadernos escolares, provas mensais, dentre outras, sem dúvida alguma, os exames escolares atravessaram o século XIX e XX e constituíram-se no principal responsável pela reprovação e, com a introdução da escola graduada, a repetência. A rigidez nos exames, a seletividade e o diploma de conclusão do 4º Ano Primário tornaram-se valores socialmente compartilhados, ancorados numa compreensão do valor da escola e de seu papel de distinção social, criando a “cultura da seleção” (SOUZA, 1998a).

2.3.3 *O discurso sobre a organização das classes escolares: a homogeneização*

A organização das classes escolares foi uma importante metodologia adotada antes mesmo da criação das escolas graduadas, mas com um sentido distinto. A ideia de classe já aparece no século XIX, tornando-se, cada vez mais, complexa e consolidando-se, ainda mais, no correr dos anos. Segundo Gonçalves (2004), a noção de curso estava associada com a de classe e vinha sendo delineada desde o final do século XIX, em Minas Gerais, já aparecendo na reforma do ensino, em 1892. Conforme o autor: “A partir dessa Lei, recebeu o tratamento de curso, com a classificação e com a divisão das matérias (curso entendido como agrupamento de alunos de idade diferentes ou, ainda, como uma divisão do programa aplicado a esse agrupamento)” (GONÇALVES, 2004, p. 88). Essa maneira de o autor conceber a ideia de curso não aparece, no ano seguinte, no Decreto nº 655, de 1893, no qual a ideia de curso estava associada à de percurso escolar no Ensino Primário e não à ideia de agrupamento de alunos. A noção de classe escolar, segundo o autor, estava associada à de agrupamento de alunos.

Segundo Mourão (1959), nesse decreto, estava claro que os mestres tinham dificuldades em lecionar para diferentes níveis de ensino. E isso era um problema de método que deveria ser solucionado. Naquela ocasião, a ideia de classe não estava relacionada à divisão dos alunos por nível de aprendizagem, em um espaço físico diferenciado. Na verdade, separava-se os alunos por níveis de aprendizagem dentro do mesmo espaço físico, a sala de aula, numa escola multisseriada. Mas, de todo modo, percebemos que já havia, mesmo que incipientemente, uma organização dos alunos pela aprendizagem, sendo que a divisão deles por classe seria uma maneira de facilitar o trabalho do professor.

A Reforma de 1893 previa que a divisão das matérias do curso em classes seria feita no regimento organizado pelo conselho superior, para as escolas primárias. Enquanto o professor lecionava em uma classe, os demais alunos de outras classes se ocupariam com outras tarefas que lhes eram destinadas. Os exames deveriam ser realizados por classes, ou seja, também estava prevista uma avaliação de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos. Aqueles alunos que fossem aprovados subiriam de classe. Embora a utilização do método simultâneo fosse defendida no período, sendo ele considerado, segundo Souza (1998a), como a pedagogia racional e um desafio para os países que almejavam a expansão do ensino, a Reforma de 1893, como já mencionado, não obrigou a utilização desse método.

Podemos considerar que, no fim do século XIX, a noção de classe começou a aparecer no discurso legislativo, bem como a ideia de curso entendida como trajetória ou percurso

escolar do aluno no Ensino Primário, mesmo antes da Reforma João Pinheiro, que instaura a escola graduada. Mas, como já ressaltado, temos que lembrar que os debates em torno da escola graduada já se faziam presentes, não apenas em termos mineiros ou nacionais.

Mas, de toda maneira, foi com a Reforma de 1906 que o discurso em torno da homogeneização das classes, bem como o de curso, tornou-se ainda mais presente e tomou um outro contorno. Segundo Gonçalves (2004, p. 88-89):

Com a noção da graduação do ensino surge também a noção de curso. Nesse sentido, a palavra “curso” passou a ser compreendida como um agrupamento de alunos com a mesma idade, numa mesma classe, com uma duração determinada pelo ensino (cada disciplina com um tempo de duração – cada série em um ano – o curso terminando em quatro anos) e a organização das matérias a ser ensinadas. Do mesmo modo, a classe passou a ser entendida como um agrupamento homogêneo de alunos num mesmo espaço.

A homogeneização das classes foi, sem dúvida, um dos princípios da escola graduada. Vale ressaltar que, mais do que dividir as crianças por idade, a preocupação passou a ser separar os alunos por níveis de aprendizagem. O discurso pautava-se na ideia de que, quanto mais cuidadosas e rigorosas fossem as ferramentas de classificação dos alunos, mais homogêneas seriam as classes e, dessa maneira, a aprendizagem dos alunos. Percebe-se, com a análise da legislação, como a questão da classificação e da homogeneização foi se tornando cada vez mais complexa.

Em 1906, com a criação dos grupos escolares em Minas Gerais, a organização das classes por níveis de aprendizagem e idade passou a fazer parte da rotina escolar, sendo esse o princípio central na Reforma João Pinheiro. A distribuição das classes, ou anos, era regulada pelas instruções dos programas de ensino e dos decretos. A ideia de graduação escolar estava diretamente relacionada com a noção de percurso ou trajetória escolar. Para que a graduação fosse implantada de maneira eficaz, a organização do ensino e o trabalho pedagógico deveriam ser pautados na divisão do conteúdo. Dessa maneira, o Programa de Ensino dessa Reforma foi implementado, detalhando os conteúdos de cada disciplina a serem lecionados em cada semestre e ano escolar.

Em 30 de setembro de 1906, o Presidente do Estado de Minas Gerais aprovou o Programa de Ensino Primário (Decreto de 1947), o qual possui um aspecto que chama a atenção: a preocupação com as instruções metodológicas e com os conteúdos a serem trabalhados em cada semestre e ano do ensino, acreditando que isso facilitaria a aprendizagem dos alunos e o trabalho docente. Além disso, o Programa organizava o horário semanal de cada

uma das matérias a serem lecionadas. Dessa maneira, todos os alunos deveriam aprender as mesmas matérias, ao mesmo tempo. Segundo Souza (2006, p. 45):

No plano pedagógico, o estabelecimento das divisões nas escolas possibilitou um rendimento melhor da instituição escolar, porém a escola tornou-se mais seletiva porque o agrupamento dos alunos em classes homogêneas supunha o favorecimento dos melhores em detrimento dos mais “fracos”. Além disso, a classificação em curso gerou o aperfeiçoamento dos exames e criou a noção de *repetência*, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário em todos os tempos. Assim, a racionalidade e a eficiência do ensino simultâneo geraram o que a educação tem de mais perverso: a sublimação do indivíduo em prol do coletivo e a individualização que seleciona e pune. (Grifo nosso).

Uma vez que o grupo de alunos deveria ser homogêneo, a lição, pautada pelo Programa de Ensino, poderia ser a mesma para todos. Conforme Gonçalves (2004, p. 36), a escola graduada deveria promover:

[...] uma divisão de alunos, mais ou menos homogeneamente, em classes distintas, com um(a) professor(a) ensinando cada uma delas, um programa de ensino que previa um conjunto de disciplinas com seus respectivos conteúdos, distribuídos por séries, até completar o universo de duração de quatro anos.

Além do que foi destacado pelo autor, podemos afirmar que a ideia de percurso escolar que já vinha sendo pensada desde o século XIX, com a organização das classes escolares, consolidou-se após a Reforma de 1906, quando se estabeleceu 4 anos para a realização do Ensino Primário e um Programa de Ensino que definia o que deveria ser lecionado por semestre e ano do ensino. Foi justamente nesse contexto que surgiu a ideia de repetência escolar, porque, somente a partir do estabelecimento de um período para a conclusão do ensino e a criação dos anos escolares (1º, 2º, 3º e 4º Ano), passou a existir legalmente a possibilidade de um aluno repetir um ano do ensino, tendo que rever as mesmas matérias do Programa destinadas ao ano que o aluno deveria repetir. Na Reforma do governo Bueno Brandão, de 1910, estava previsto também que, sempre que possível, o professor de cada turma do 1º Ano a acompanhasse até o 4º Ano, o que demonstrava uma preocupação com a trajetória ou percurso escolar do aluno.

Ainda na Reforma de 1906, o seu Artigo 99 autorizava, no caso das classes mais atrasadas dos grupos escolares, que o professor tomasse como auxiliares os alunos considerados mais aplicados e inteligentes das classes mais adiantadas. Medida essa similar ao que ocorria antes da criação dos grupos escolares, no método mútuo. Cabe ressaltar que, embora essa

possibilidade existisse na legislação, ela não foi verificada no Grupo Escolar Paula Rocha, no qual nenhum aluno serviu de auxiliar das professoras. Quem realizava esse papel no Grupo eram as alunas da Escola Normal de Sabará.

Aos inspetores cabia verificar o adiantamento dos alunos de acordo com suas matrículas, verificando se estava regular a divisão das classes, pautadas na organização dos alunos prioritariamente por nível de aprendizagem. Cabe destacar que, além da função de fiscalização, a esses sujeitos também cabia a função de orientação. Esse duplo papel dos inspetores foi verificado durante todo o período analisado. Segue um trecho retirado de um artigo da *Revista do Ensino*, de 1926, que destaca essa segunda função do inspetor escolar:

Ao chegar à escola, não deve esquecer-se o inspetor de que é, ali, a figura orientadora, que indica as falhas mas aponta os remédios, e leva assim o rumo novo a seguir, como a centelha do estímulo, para o mestre e para o aluno. Verifica si o professor vai acompanhando, através das leituras oficiais, o rumo da actividade que agita as rodas do ensino e si está ao par do aperfeiçoamento que os novos métodos lhe traçam. Indaga do programma, observa a sua execução, procura no adiantamento da classe o êxito e a projecção do trabalho educativo que a escola apresenta.⁶³

Essa nova maneira de organizar o ensino e a preocupação com a divisão dos alunos por classes homogêneas levaram, sem dúvida, a um fortalecimento dos processos avaliativos, uma vez que foi se tornando, cada vez mais, minuciosos os exames dos conteúdos escolares por ano do ensino. E, por sua vez, os exames foram transformando-se, cada vez mais, em uma maneira de homogeneizar os alunos, em um movimento de “mão dupla”. Conseqüentemente, a reprovação e a repetência escolar também passaram a servir como ferramentas para homogeneizar as classes, tal qual a reforma almejava. Observamos, assim, que o discurso presente na Reforma de 1906 pautava-se na ideia de classificação dos alunos e na seriação, ou seja, na “seleção dos alunos não apenas no interior de cada classe, mas no conjunto do sistema escolar, aproximando-se muito, ou mesmo identificando, a noção de ordem com a de homogeneização” (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2007, p. 45).

As reformas que se seguiram mantiveram o discurso da homogeneização das classes. Conforme destaca Souza (2006a), os programas escolares amplos e organizados sob uma arquitetura temporal a qual era presidida pela homogeneidade e simultaneidade dos ritmos de aprendizagem, ritmos esses controlados por um rigoroso sistema de avaliação pautado nos

⁶³ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 15, p. 10.

exames, foram importantes elementos na solidificação de uma nova cultura escolar. Conforme a autora:

[...] num primeiro momento a classificação dos alunos em grupos mais homogêneos parecia ser uma medida mais racional e facilitadora do trabalho educativo, por outro lado, o ensino simultâneo, tal como ele passou a ser entendido no final do século XIX – todos os alunos utilizando os mesmos livros e realizando as mesmas atividades ao mesmo tempo –, manteve a classe como um dos problemas primordiais da escola primária moderna, pois a homogeneidade não passava de um pressuposto e a classe de alunos continuava se constituindo em um pequeno universo de múltiplas diferenças individuais. (SOUZA, 2006a, p. 6).

Embora a autora se referisse ao contexto paulista, observamos que o mesmo ocorreu em Minas Gerais, nas reformas que se seguiram. O discurso da homogeneização das classes associado a uma ideia de racionalização persistiu, tornou-se mais complexo e consolidou-se. No entanto, observam-se, através dos relatórios de diretores e inspetores, as dificuldades enfrentadas pelo corpo docente para trabalhar com o método simultâneo. Eram diversas as queixas da direção, as quais se pautavam principalmente na superlotação das salas e nos indícios dos inspetores de que algumas professoras não sabiam trabalhar com o novo método.

O ápice do discurso acerca das classes homogêneas ocorreu em 1927, com a Reforma Francisco Campos, embasado principalmente pelos saberes da psicologia, que servia para legitimar a classificação e homogeneização com bases científicas. O discurso sobre “a classificação das inteligências das crianças, a homogeneização das turmas segundo o nível mental dos alunos e o ajustamento do ensino às possibilidades de cada classe” (LIMA; VIVIANI, 2015, p. 105) entraram em cena como as medidas mais adequadas para superar os problemas de rendimento dos alunos e, assim, da reprovação nos exames e da repetência. Segundo Lima e Viviani (2015, p. 105), “imaginava-se que esse modo de organização do trabalho escolar permitiria controlar melhor os resultados do ensino e acompanhar com mais segurança o progresso dos alunos”.

Com a análise da escrituração do Grupo Escolar Paula Rocha, bem como dos artigos da *Revista do Ensino* que iremos tratar nas Seções 3 e 4 deste estudo, percebemos que, embora, desde a Reforma de 1906, o discurso sobre a homogeneização tenha sido constante, os professores continuaram enfrentando o “problema” da heterogeneidade dos alunos nas classes. Dessa maneira, primeiramente, a Reforma de 1925 e, em seguida, a de 1927 trouxeram considerações acerca das diferenças individuais dos alunos, propondo diversas classificações para auxiliar o trabalho do professor. Acreditava-se que o ensino deveria ser ajustado de acordo

com o nível intelectual ou de maturidade do aluno. Segundo Lima e Viviani (2015, p. 109), no discurso de especialistas da educação, na década de 1930:

[...] essa convicção de que as práticas escolares deveriam ser adaptadas às condições dos alunos traduziu-se ainda em recomendações para que não se aceitassem as crianças consideradas anormais nas escolas comuns. Desnecessário observar que as medidas da inteligência, caso fossem empregadas como recomendavam os autores, funcionariam como verdadeiras profecias auto-realizadoras, ao estabelecer de antemão o limite das conquistas escolares possíveis para cada criança.

Vale destacar que, antes da década de 1930, essas recomendações já estavam presentes. A Reforma de 1925 dava uma atenção especial às chamadas “classes especiais”, as quais eram destinadas aos débeis orgânicos e aos retardados pedagógicos. Essa parte relativa à organização das classes especiais é digna de nota, porque foi algo que, até esse período, não havia sido abordada em nenhuma outra reforma. Segundo essa nova regulação, não eram poucas as crianças debilitadas por vícios constitucionais, enfermidades ou insuficiência de nutrição. Por isso, seria necessário um regime escolar em que o ensino fosse dosado de acordo com o estado de saúde desses alunos. Observa-se que os critérios para identificar esses alunos se referiam ao saber médico e não propriamente psicológico, como se afirmou posteriormente.

Mas, se, por um lado, se considerava que grande parte das crianças se revelava incapaz por defeito adquirido ou congênito e, por esse motivo, era considerada incapaz de competir com as crianças da mesma idade nas classes ordinárias, por outro lado, a Reforma considerava que grande parte desses alunos que se passavam por retardados devia seu atraso a métodos considerados irracionais, como a memorização, por exemplo.

Dessa forma, para classificar esses alunos e inclui-los nas classes destinadas a retardados, o regulamento estabelecia um duplo critério: o psicológico e o pedagógico. O primeiro era definido através dos “testes” de inteligência, e o segundo era definido pela não promoção, por três vezes consecutivas, em algum ano do ensino. E é esse segundo critério que nos interessa, pois, a ideia de “retardo pedagógico” estava associada à repetência escolar.

Logo no início do ano, deveria ser realizado um exame geral, individual e orgânico de todas as crianças matriculadas pela primeira vez na escola. Esse exame tinha como primeiro objetivo afastar todas as crianças surdas-mudas e também aquelas consideradas idiotas. As crianças que exigissem educação especial, pela sua constituição física ou intelectual, deveriam ser distribuídas pelas classes próprias, ou seja, as classes especiais destinadas a esses alunos.

O Parágrafo 3º da Reforma também definiu que os alunos que não apresentassem aptidões físicas ou mentais para iniciar o Curso Primário, ou mesmo para dar continuidade a esse Curso, deveriam ser afastados temporariamente ou definitivamente da escola, devendo o fato ser registrado em fichas clínicas, nas quais constariam os dados que justificassem essa medida. Em relação aos alunos que a inspeção médica apurasse como débeis ou retardados pedagógicos, eles deveriam ser, frequentemente, submetidos à inspeção, e o inspetor deveria indicar o regime escolar e prescrever as correções dos defeitos⁶⁴.

Na Reforma Francisco Campos, há um artigo inteiro destinado às escolas e às classes especiais para débeis orgânicos e retardados pedagógicos. Nele, encontra-se um capítulo voltado para as orientações e normas para as classes de retardados pedagógicos. Como já sinalizado, eram considerados retardados pedagógicos aqueles alunos que não tenham sido promovidos por “insuficiência de instrução”, por três anos consecutivos, e que tinham idade inferior a 12 anos de idade. Além do critério da não promoção por 3 anos consecutivos, deveriam ser aplicados os testes pedagógicos e psicológicos, os quais eram realizados com o intuito de discriminar os retardados pedagógicos dos débeis orgânicos.

É possível perceber uma preocupação pedagógica com as classes especiais destinadas aos retardados pedagógicos. Havia uma orientação, por exemplo, de que essas classes deveriam ter, no máximo, 15 alunos. Havia ainda a possibilidade de o aluno regressar para a sua classe de origem, chamada de classe ordinária, depois de um exame realizado no início de cada semestre letivo. As professoras que assumissem essas classes receberiam uma gratificação.

Percebe-se, assim, que é a partir do ano de 1925, no Governo de Fernando Mello Vianna, que o discurso sobre a repetência como problema passou a estar presente na legislação, sendo ela considerada atraso pedagógico, constituindo-se como fracasso escolar. E, dessa maneira, cada vez mais, medidas para combater esse problema foram sendo tomadas.

Para organizar as classes no início do ano, os diretores dos grupos escolares e os professores das escolas isoladas deveriam produzir, no final do ano anterior, uma lista dos alunos que não tinham sido promovidos por dois anos consecutivos. Esses alunos seriam submetidos aos exames para definir em que classe iniciariam o ano. Também, deveriam preparar uma lista com os nomes dos alunos considerados, por três anos consecutivos, não preparados, os quais seriam desclassificados da escola, ou classe ordinária, e deveriam ser matriculados nas classes especiais destinadas aos retardados pedagógicos.

⁶⁴ Sobre a inspeção médica na escola, ver: Rocha, Heloisa Helena Pimenta (2003; 2004).

Durante um semestre, cada aluno, na situação acima referida, deveria ser objeto de observação médica e pedagógica, com o intuito de verificar as modificações a serem feitas no “regimen escolar” ou, ainda, as medidas especiais que haviam de ser tomadas, como, por exemplo, a intervenção médica ou o retorno às classes ordinárias.

Vale ressaltar que, antes da Reforma Francisco Campos, em 1920, segundo Mourão (1962), a Lei de Reorganização do Ensino, de Artur Bernardes e Afonso Pena, já havia criado o serviço médico escolar, com a intenção de corrigir defeitos e anomalias, prevendo medidas especiais para as crianças consideradas defeituosas. Essa lei previa as classes especiais para aqueles alunos com deficiência de visão ou, ainda, para os retardados mentais, mas desde que estes últimos estivessem mais de vinte alunos nessa situação. Porém, foi com a Reforma de Francisco Campos que surgiu, pela primeira vez, na legislação, a ideia de retardado pedagógico e não somente mental ou orgânico. Além disso, foi com essa Reforma que se tornaram complexas essas diferenciações e as orientações metodológicas relativas a esses alunos, inclusive o que competia a cada órgão ou pessoa envolvida com o ensino.

2.4 Últimas considerações

Retomando a epígrafe desta Seção, ressaltamos que é inerente à lei impor as mesmas regras pautadas em critérios de igualdade e universalidade, para que ela pareça imparcial e justa. Porém, no caso de a legislação escolar impor as mesmas regras de aprendizagem a todos os alunos e o mesmo ritmo para que eles aprendessem, ao instituir as escolas graduadas, reforçou a ideia de uma aprendizagem idealizada pela escola, baseada na homogeneização e classificação dos alunos. Essas práticas acabaram consolidando a reprovação escolar e fizeram emergir a repetência de um ano escolar. E tanto a reprovação como a repetência escolar, ao longo de duas décadas, foram tomando diferentes contornos constituindo-se como fracasso escolar.

A reprovação bem como a repetência foram utilizadas como ferramentas de homogeneização das classes escolares. Segundo Souza (1998, p. 247), a partir da introdução dos grupos escolares, surge:

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

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

A introdução desse novo modelo escolar, isto é, da escola graduada, regularizou as promoções escolares pelos anos do Curso Primário, impondo a todos os alunos uma sequência escolar a ser seguida, em que a conclusão do Primário coroava o percurso do aluno na escola. Além disso, a escola graduada fixou uma correspondência cada vez mais rigorosa entre o nível de aprendizagem e a classe escolar. Dessa forma, os sujeitos escolares (sejam diretores, professores e inspetores) habituaram-se a compor as classes (turmas de alunos em diferentes espaços: salas) em função da aprendizagem dos alunos, objetivando uma homogeneidade do ensino, a qual, por sua vez, como efeito colateral, destacou, cada vez mais, as diferenças e as individualidades, e, nesse contexto, a reprovação e a repetência foram configurando-se como princípio estruturante desse tipo de escola.

Uma vez que os regulamentos, as leis e os decretos, assim como os extensos programas de ensino, foram embasados, no fim do século XIX e início do XX, num discurso crescentemente homogeneizante e, por conseguinte, na sincronia dos ritmos de aprendizagem dos alunos, uma rígida estrutura temporal foi sendo imposta. A Reforma de 1906 previa o início e o fim do Curso Primário. Isso fortaleceu a reprovação escolar, legitimada por um ritualizado e racionalizado sistema de avaliação, que fez emergir a repetência escolar, solidificando uma cultura escolar que tinha (e ainda tem) como dois de seus pilares a reprovação e a repetência escolar.

Vale destacar que todos os grupos escolares estavam subordinados às mesmas prescrições, embora criassem, em seu cotidiano, outras formas de resolverem as diferentes situações da rotina escolar. Tais prescrições almejavam uma normatização para o funcionamento das escolas graduadas. Porém, sabemos que a realidade prescrita não é a realidade vivenciada em cada escola. Nessa perspectiva, é importante destacar que cada escola tem suas particularidades e se apropria, de maneira diferente, dessas prescrições. Calcados nessa perspectiva, abordaremos, na próxima Seção, a experiência do Grupo Escolar Paula Rocha no que tange às práticas de avaliação, que levavam o aluno à reprovação e repetência de um ano do ensino. O cruzamento da legislação com a escrituração escolar levou-nos na direção daquilo que Thompson (1997) destaca, no sentido de observar em que medida a lei regula a vida social, e em que medida as práticas sociais já existentes levam à criação de novas leis.

Afinal, como o próprio autor destaca, a lei, como definição ou regras, pode ser endossada por normas tenazmente transmitidas pela comunidade.

O cruzamento da legislação com a escrituração escolar permitiu-nos compreender a relação de mão dupla entre a legislação e a prática escolar na construção da reprovação e repetência, o que iremos agora analisar no contexto do Grupo Escolar Paula Rocha. A reprovação e a repetência escolar emergiram primeiro na escola ou na lei? Em que medida a criação das normas em torno da avaliação e, conseqüentemente, da repetência produziu a ideia de fracasso e sucesso escolar? O que motivou a emergência das temáticas da repetência e da reprovação? Essas são algumas questões que pretendemos analisar na próxima Seção.

* *

3 A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NO GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA

Nesta Seção, o objetivo é compreender como as temáticas da reprovação e da repetência aparecem na escrituração escolar. Também, buscamos analisar as práticas escolares em torno dessas temáticas. Como já apontado, a análise será realizada tendo como recorte espacial um grupo escolar mineiro: O Grupo Escolar Paula Rocha, localizado na cidade de Sabará. As principais fontes coletadas e analisadas foram as atas de exames escolares, os termos de promoções e os livros de matrículas, os quais foram localizados nos arquivos da Escola. Além disso, foram analisados os relatórios de diretores e inspetores do Grupo, que foram localizados no Arquivo Público Mineiro, assim como nos arquivos do GEPR.

É importante destacar que os relatórios encontrados datam de 1906 a 1918. A documentação encontrada no APM refere-se apenas a esse período, pois, após essa data, não foram localizados relatórios referentes ao GEPR⁶⁵. As atas de exames bem como os termos de promoção localizados nos arquivos da Escola abrangem o período de 1907 a 1920. Os livros de matrículas também encontrados nessa instituição possuem uma longa série, iniciando em 1907 até os anos de 1960, porém analisamos apenas aqueles que cercam o período proposto neste trabalho. Lamentamos que a maior parte da documentação escolar não cubra todo o período aqui fixado, porém, ainda que abranja somente até os anos de 1920, ela nos dá importantes informações acerca da dinâmica desse Grupo Escolar, em especial as que remetem às avaliações escolares.

3.1 A criação do Grupo Escolar Paula Rocha, em Sabará, no início do século XX

Antes de abordar o Grupo Escolar Paula Rocha, procuramos destacar, brevemente, determinados aspectos da organização escolar anterior à introdução desse Grupo, na cidade de

⁶⁵ Os arquivos que contêm os relatórios sobre os grupos escolares e as escolas isoladas abrangem apenas esse período. Tais documentos têm sido poderosas fontes no estudo sobre a história da educação brasileira e, conseqüentemente, mineira, nesse período.

Sabar⁶⁶. Sabemos que esse modelo de escola teve uma gradativa expansão no Brasil, no fim do século XIX e início do século XX.

Na cidade de Sabará, o discurso encontrado nos relatórios de inspeção, antes da implementação do GEPR, estava associado à falta de materiais escolares, como livros didáticos e mobiliários. A citação que se segue foi retirada do relatório do inspetor técnico José Ferreira D’Andrade, de maio de 1907, e confirma essa informação:

Com poucos livros didacticos, estragados e de autores diferentes, a professora vê-se em dificuldades para estabelecer o ensino simultâneo [...]. A mobília escolar consta de quatro bancos, duas classes para alunos, emprestadas pela Comarca Municipal e a mesa da professora, o único utensílio é o quadro-negro.⁶⁷

Naquela ocasião, o inspetor visitou cinco escolas isoladas da região e indicou diversas dificuldades encontradas pelas professoras para ministrarem uma “boa educação”. Essas dificuldades estavam associadas à falta de um espaço apropriado, à deficiência da mobília, à ausência de materiais didáticos para a aplicação do método simultâneo, previsto na legislação educacional. Enfim, a causa dos problemas enfrentados para o desempenho de um bom ensino, apontada pelo referido inspetor, era a precariedade em que se encontravam as escolas isoladas da região.

Além do que já foi exposto, esse mesmo inspetor, ao visitar as escolas isoladas de Sabará, antes da criação do Grupo Escolar, afirmou que as professoras não tinham condições de ministrar um bom ensino, devido ao grande número de alunos em um espaço precário. Ele, como representante do governo, anunciava que os problemas seriam solucionados com a criação de um grupo escolar: “Felizmente, com a criação do Grupo Escolar que é ansiosamente esperada pela população desta cidade, desaparecerão estas dificuldades”⁶⁸.

⁶⁶ A Cidade de Sabará fica localizada a aproximadamente 20 km do centro da capital mineira e faz parte da região metropolitana de Belo Horizonte. De acordo com Santos (2014), o município é margeado por dois rios, o Rio Sabará e o Rio das Velhas. A criação da Vila Real de Nossa Senhora da Conceição do Sabará data de 17 de julho do ano de 1711, “mas Zoroastro Viana Passos (1942, p. 25), afirma que em 1555, um ‘baiano audaz’, Spinosa, teria passado pelas terras do Sabará. Lúcia Machado de Almeida data de 1674 a chegada de Manuel Borba Gato e Fernão Dias Paes nas terras sabarenses e dera início ao povoamento e a busca por suas riquezas. A palavra ‘Sabará’ tem como origem um termo em tupi itá’berab’uçú, que significa ‘pedra grande brilhante’, faz menção a um dos lugares procurado pelos bandeirantes: ‘serra das esmeraldas’, motivo de muitas aventuras em busca dessa serra. Outro significado derivado dessa expressão seria a junção tupi-guarani ‘sabaá’, enseado, curva do rio, e ‘buçu’, grande, pois remete ao encontro do Rio Sabará com o Rio das Velhas (SABARÁ, 2013)” (SANTOS, 2014, p. 23). A cidade, nesse período, tinha uma população de 62.000 habitantes. (Anuario de Minas Geraes: Estatística, Historia, Chorographia, Finanças, Variedades, Biographia, Literatura e Indicações (MG) – 1906 a 1913).

⁶⁷ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1907.

⁶⁸ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1907.

Nesse mesmo relatório, Belo Horizonte apareceu como exemplo para Sabará, no campo educacional. Algumas professoras das escolas isoladas de Sabará, frequentemente, iam até Belo Horizonte para “visitar as escolas da capital e procuravam pôr em prática, com talento e zelo, o novo programa de ensino”⁶⁹ que havia sido implantado. Esse era um recurso comum naquele período, em que a realização dessas visitas era estratégia de disseminação, entre o corpo docente, das consideradas excelências do novo modelo escolar, qual seja os grupos escolares, bem como dos programas de ensino. Além disso, em relação aos programas de ensino, cabe destacar, conforme Souza (2016, p. 260), que:

A ampliação dos programas do ensino primário nas décadas finais do século XIX esteve na agenda da política educacional na maioria dos países ocidentais. Considerada componente fundamental de sustentação da democracia moderna, a educação pública consubstanciada na ideia de uma escola primária única, universal, gratuita e sob a responsabilidade estatal esteve atrelada aos projetos políticos de modernização e desenvolvimento sociocultural em muitos países. Na segunda metade do século XIX, os saberes ordinários da escola primária – leitura, escrita, cálculo e doutrina cristã foram considerados insuficientes para a formação das crianças. Era preciso, pois, ampliar a seleção cultural para a escola, elegendo, no interior da cultura literária, científica, técnica e doméstica, os conhecimentos úteis para a escolarização da infância, como as ciências físicas e naturais, a história, a geografia, a geometria, a educação física, os trabalhos manuais, o desenho, a música e a instrução moral e cívica.

O GEPR, conforme Rocha (2008), foi inaugurado em 22 de junho de 1907, inicialmente com o nome de Grupo Escolar de Sabará. Ele foi instalado em um sobrado situado no Largo do Rosário, bem próximo da Escola Normal da cidade. No mesmo ano de sua inauguração, seu nome foi modificado, passando a se chamar Grupo Escolar Paula Rocha, em homenagem ao comendador Septimo de Paula Rocha, que atuou como professor em meados do século XX.

O Grupo funcionou nesse prédio, como escola anexa à Escola Normal, até o ano de 1925, quando foi transferido para um novo prédio, em frente à mesma escola, também no Largo do Rosário⁷⁰. Nesse ano, a *Revista do Ensino* publicou, em suas páginas, uma foto do GEPR em seu novo prédio (FIGURA 2).

⁶⁹ Idem.

⁷⁰ A Escola Estadual Paula Rocha funcionou até 2012, ano em que foi interditada para reforma e restauração, por risco de desabamento do prédio. Segundo informações do jornal *Folha de Sabará*, de 25 de junho de 2015: “a escola vive uma triste realidade. Há quase três anos seus alunos estão divididos entre as Escolas Estaduais Castelo Branco e Professor Zoroastro Viana Passos [...] até o momento nenhuma obra foi iniciada”. O Jornal ainda destaca que o que se via “na edificação quase centenária é um estágio completo de abandono, muito mato, sujeira e paredes deterioradas pela ação do tempo”. Voltei à escola em busca do arquivo que consultei durante o mestrado, mas ele havia se perdido. Infelizmente, nenhum funcionário da escola soube informar o destino dado à documentação.

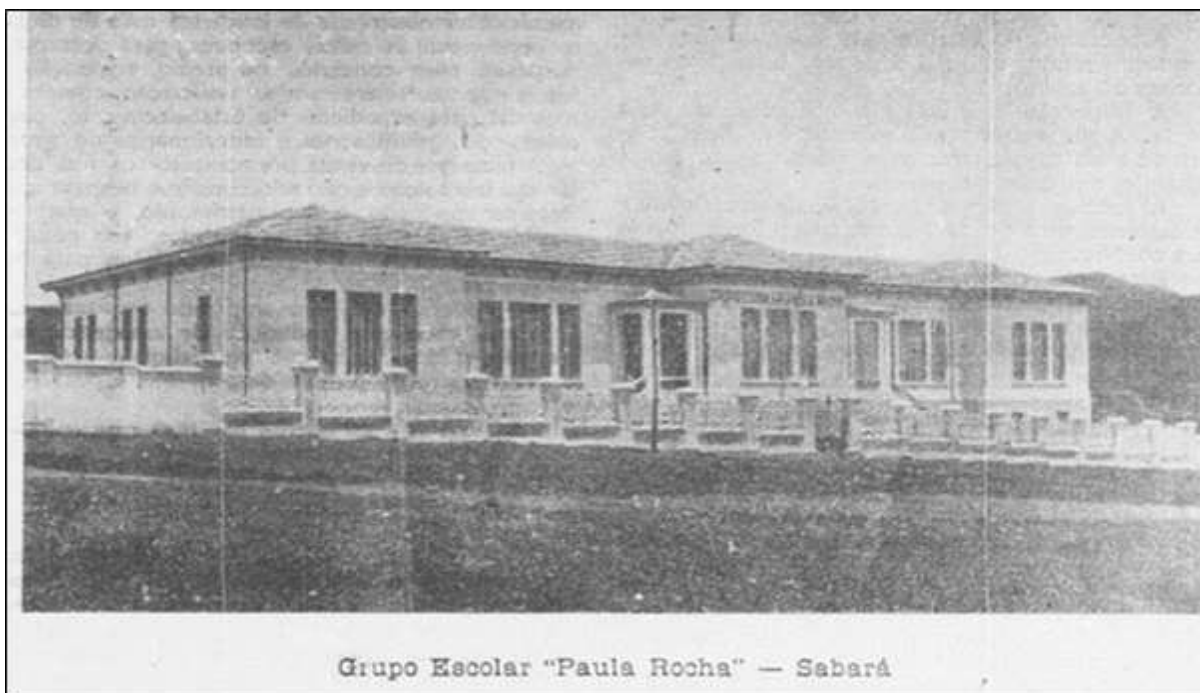


FIGURA 2 – Foto do Grupo Escolar Paula Rocha – Sabará/MG

Fonte: REVISTA DO ENSINO, anno 1, n. 1, 1925, p. 19.

É importante considerar que a construção desse novo prédio escolar teve início em 1923, sendo finalizada apenas no ano de 1925. Localizamos, na *Revista do Ensino*, uma nota com comentários sobre as condições do prédio anterior, as quais não atendiam à demanda escolar, e com enaltecimento da nova construção:

O prédio, que de então, já não servia mais, dadas as proporções a que atingira na cidade a frequência escolar e atentas as condições acanhadas da casa. O governo quis dar a legendaria cidade um prédio confortável, que satisfizesse aos altos interesses da educação primaria. (REVISTA DO ENSINO, 1925, p. 22).

O GEPR foi criado pela reunião de cinco cadeiras isoladas existentes na região de Sabará, sendo elas: a escola mista da Ponte Grande, regida pela professora Francisca de Assis, com a matrícula de 53 alunos; a escola mista Nossa Senhora do Ó, regida pela professora Ana Nascimento; uma outra escola mista, regida pela professora Maria Luiza de Menezes, com a matrícula de 63 alunos; a escola feminina, regida pela professora Maria do Carmo Azeredo

Porém, durante o mestrado, fotografei todos os documentos que existiam no Grupo Escolar, o que possibilitou o retorno às fontes. Em julho de 2017, o *Jornal Estado de Minas* publicou uma matéria afirmando que, no mesmo mês, seriam iniciadas obras de restauração e ampliação do Grupo, previstas para finalizarem em 2019, estando mencionados os “serviços de restauração do prédio principal, pintura e instalação de ladrilhos hidráulicos. Além da recuperação de pisos, forros, portas e janelas. Também está prevista a construção de um anexo com 362 metros quadrados e instalação de rampas cobertas e descobertas”. Disponível em: <<https://www.em.com.br/>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Lopes; e, por fim, uma outra escola mista, regida pela professora Maria José de Azeredo Coutinho, com a matrícula de 46 alunos⁷¹.

O corpo docente do GEPR, a princípio, constava do diretor Sr. Francisco Antunes de Siqueira e de oito professores permanentes, os quais eram: Rita Cassiana Martins Pereira, Maria Luiza de Menezes, Maria da Conceição Moreira, Maria Ursula de Vilhena Moraes, Emilia Luiza de Lima, Francisca de Assis Gomes Baptista, Maria José de Azeredo e o Sr. José Augusto Rocha. A quase totalidade do corpo docente do GEPR foi constituída, desde a época de sua criação, por mulheres. Na inauguração do Grupo, em 1907, o corpo docente era composto por sete mulheres e dois homens, um deles, o Professor Francisco Antunes de Siqueira, era o diretor e também lecionava em uma classe, ficando no cargo de direção apenas por alguns meses, sendo substituído, no mesmo ano, pela professora Maria José dos Santos Cintra (que ficou nesse cargo até 1919). O motivo dessa substituição foi o adoecimento do diretor, conforme consta em relatório do inspetor técnico Arthur Queiroga, de dezembro de 1907. Em 1908, o corpo docente passou a ser composto integralmente por mulheres, quadro que só mudou em 1934, quando Edmundo Vieira assumiu a direção, o que foi possível observar através do livro de posse e do livro de ponto dos professores.⁷²

Dos oito professores que estiveram presentes no Grupo Escolar, em sua inauguração, quatro permaneceram lá apenas em 1907, pois, em 1908, seus nomes já não faziam parte do corpo docente. As professoras que permaneceram no Grupo foram Rita Cassiana Martins Pereira, Francisca de Assis Gomes Baptista, Maria José de Azeredo, Maria Luiza de Menezes, tendo todas elas lecionado nessa instituição, até a década de 1920. Destaca-se o fato de que essas quatro professoras eram normalistas, enquanto que os outros professores que saíram do Grupo não o eram, o que demonstra o valor dado à formação docente naquele período. A Escola Normal de Sabará foi uma importante instituição para a formação das professoras primárias sabarenses. A introdução do novo modelo escolar, instituído com a Reforma João Pinheiro, conferiu ainda maior importância à formação dos professores, com a transmissão de saberes que sustentassem as práticas em uma escola graduada.

Para se tornar uma professora efetiva, a candidata, necessariamente, deveria ser normalista, conforme previsto pela Reforma João Pinheiro. No GEPR, de fato, todas as professoras efetivas eram normalistas, o que se comprovou pelos termos de posse e pelos

⁷¹ Vale ressaltar que não foi intenção, nesta tese, realizar uma história daquela instituição, bem como das suas relações com a cidade, aspecto já desenvolvido na minha dissertação de mestrado. Muitas informações sobre esse Grupo Escolar foram retiradas dela, de modo a ajudar a melhor situar o objeto aqui estudado.

⁷² A história do GEPR está melhor detalhada em Rocha (2008).

relatórios de direção e inspeção. Além disso, as professoras substitutas do Grupo eram, em sua maioria, alunas da Escola Normal da cidade. Entre os muitos casos, estão os de Rosalina Alves e Malvina de Carvalho. A primeira iniciou como professora substituta no Grupo enquanto ainda era aluna da Escola Normal de Sabará, tornando-se adjunta em 1914 e efetiva em 1918, quando já era formada por essa Escola. Já a segunda começou como adjunta em 1915, já que era recentemente formada pela Escola Normal, tornando-se efetiva também, em 1918.

Como o GEPR foi construído, inicialmente, como Escola Anexa à Escola Normal, isso facilitava o acesso das normalistas da cidade ao Grupo. As alunas da Escola Normal faziam seus exames de prática profissional nas turmas do GEPR, estando na banca examinadora, além do inspetor, as professoras efetivas que lecionavam no Ensino Primário dessa instituição. Essas alunas deveriam assumir a regência de uma classe e demonstrar seus conhecimentos do método intuitivo e do preparo para dar execução ao Programa Oficial do Ensino. Dessa forma, é possível perceber que a Escola Normal de Sabará era vista como um espaço de formação valorizado pela comunidade escolar sabarense, mais especificamente desse Grupo Escolar.

Vale ressaltar que, com a criação dos grupos escolares, pelo menos no discurso, os males educacionais provocados pelas ditas más condições das escolas isoladas estariam sanados. Contudo, é preciso questionar: se os professores e os alunos passariam a ter melhores condições de ensino-aprendizagem, eles não teriam sido, cada vez mais, culpabilizados pela reprovação e pela repetência, com a criação dos grupos escolares?; uma vez que as condições ideais, com a Reforma, deveriam ser oferecidas para que o ensino fosse bem ministrado, o que justificaria um aluno não aprender, ter dificuldade escolar, ser reprovado nos exames ou ser retido em um ano do Ensino Primário?

É necessário destacar, também, que o processo de modernização do ensino pautado na Reforma de João Pinheiro, com a criação dos grupos escolares, não significou imediatamente a superação das propaladas péssimas condições do ensino, materializadas nas escolas isoladas. Esse modelo de escola era alvo de críticas e considerado pernicioso para o projeto de escolarização republicano. Porém, as escolas isoladas continuavam a ser construídas e eram o local onde se concentrava a maior parte dos alunos⁷³. Além disso, a maioria da população permaneceu fora das escolas.

Dessa maneira, assim como observado em outras regiões, em Sabará, a criação do GEPR não significou a ruptura com o quadro anterior, a começar pelo prédio escolar. Poucos anos após sua inauguração, esse prédio já era alvo de críticas e reclamações por parte da direção

⁷³ Cf. GOUVÊA *et al.*, 2016 e SOUZA, 2016.

e da inspeção. As salas de aula não atendiam aos preceitos higiênicos do período, ou seja, eram mal ventiladas e pouco iluminadas, o que era alvo de reclamações constantes, enviadas à Secretaria do Interior. Em relatório do ano de 1912, a diretora Maria José dos Santos Cintra, escreveu acerca do prédio escolar: “Antiquíssimo e construído segundo os velhos processos architectonicos, não oferece o edifício do grupo as condições hygienicas e pedagógicas, que possam corresponder cabalmente as exigências modernas”⁷⁴. Somente em 1925, o grupo teve um prédio construído dentro dos preceitos exigidos no período, como já destacado⁷⁵.

Nos relatórios da inspeção e direção do GEPR, também, encontramos várias queixas, como a “superlotação” das classes e a falta de materiais pedagógicos que servissem de suporte ao trabalho do professor. No primeiro ano de funcionamento do Grupo, havia 340 alunos matriculados. Em diversas classes, o rol de matrícula tinha mais de 60 crianças. É interessante observar que esse número de matrícula por classe era alvo de críticas nas escolas isoladas e que havia uma crença, por parte dos inspetores e diretores de ensino, de que esse problema seria superado com a criação dos grupos escolares. Porém, durante todo o período analisado, a quantidade de alunos por classe era criticada frequentemente pelos diretores e pelos inspetores do GEPR.

Além disso, o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado de Minas Gerais, aprovado em 3 de janeiro de 1907, Decreto nº 1.969, no que diz respeito aos prédios escolares, previa salas de aula que tivessem a capacidade para 50 alunos. Entretanto, o que se encontra nos relatórios de diretores e inspetores, durante a primeira década após a inauguração do GEPR, é que, em algumas classes, o número de alunos chegava a 70, ou seja, 20 crianças a mais do que o desejável e o previsto legalmente. Sabe-se que é necessário levar em consideração a distinção entre o número de alunos matriculados e o de alunos frequentes, o qual, no caso do GEPR, não chegou aos 70 matriculados. Porém, de toda maneira, o que se observou, no Grupo analisado, foi uma condição não tão distinta das escolas isoladas, também sendo duramente criticada: salas superlotadas, mal ventiladas e mal iluminadas, além da ausência de material de suporte para o trabalho das professoras⁷⁶.

⁷⁴ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1912.

⁷⁵ Viega (2012) e Galvão e Viega (2012), para o contexto da cidade de Ouro Preto, apontam como o grupo escolar de lá rivalizava com as escolas isoladas em termos da avaliação da comunidade escolar e das famílias, as quais resistiam ao envio dos filhos para esse novo modelo de escola.

⁷⁶ Há que se considerar que os diretores podem ter dado destaque às más condições do edifício como estratégia para a construção de um novo prédio para o Grupo.

3.2 A escrituração escolar do Grupo Escolar Paula Rocha

A escrituração escolar buscava regular as práticas dos professores, bem como o funcionamento e a organização das escolas públicas. Segundo Vidal (2008, p. 43), no início do século XIX, fundou-se uma prática escriturística “que, ao mesmo tempo, nomeava, classificava e hierarquizava os sujeitos e a realidade social”, fazendo-se especialmente presente nas instituições do Estado, constituindo-se como práticas de governo. Os mestres públicos, naquele período, elaboravam mapas de frequência dos alunos “como estratégia de comprovação de efetivo exercício docente (documento necessário para o recebimento de salário) e de viabilidade da escola (atestado imprescindível de atendimento ao número mínimo de alunos exigido por lei para manutenção da aula)” (VIDAL, 2008, p. 43-44). Conforme a autora, “os professores ensaiavam uma escrita sobre o outro, que constituía na criança o aluno, e sobre sua prática, que a produzia como pedagógica” (VIDAL, 2008, p. 45).

A escrita dos profissionais envolvidos com as escolas, no período aludido neste trabalho, constitui-se de registros realizados por professores, diretores e inspetores escolares, ou seja, o corpo de funcionários do Estado envolvidos na dinâmica das escolas públicas, especialmente dos grupos escolares. A escrituração escolar buscava dar visibilidade às práticas realizadas dentro das instituições escolares, além de responder a uma demanda do Estado. Tal “prática escriturística” tornou-se, cada vez mais, complexa com a implementação das escolas graduadas, consolidando-se como prática de registro da classificação e avaliação de alunos e professores. Segundo Vidal (2008, p. 53):

Nesses documentos, podem-se encontrar pistas sobre as maneiras como as normas foram sendo apropriadas no fazer cotidiano da escola. Ao mesmo tempo, localizam-se vestígios de como as categorias constantes dos mapas de frequência foram sendo inventadas pelos professores para organizar o universo da escola e para classificar e hierarquizar alunos e saberes.

Nessa citação, a autora destacou os “mapas de frequência” produzidos pelos professores no século XIX, logo a mesma análise pode ser feita para os livros de matrículas, as atas dos exames escolares, bem como os relatórios de diretores e inspetores. Toda essa escrituração foi organizando o universo escolar e serviu para auxiliar na classificação dos sujeitos escolares, sejam eles alunos ou professores. Por outro lado, constituiu-se na documentação que conferia visibilidade aos saberes presentes na escola. Como destaca Vidal (2008), no século XIX, tais documentos não tinham ainda uma padronização, sendo objetos de

criação de formas de registro pelos professores, os quais ali registravam impressões e comentários sobre os alunos e o cotidiano escolar.

A escrituração escolar indica o processo de formalização dessa prática pedagógica ao longo do século XIX e XX. O preenchimento e o registro da documentação escolar possuíam três funções, apontadas por Vidal (2008, p. 59): burocrática, disciplinar e pedagógica, e: “Era na confluência dessas três ordens de fazeres que os docentes construíam sua experiência profissional”. Com a análise da documentação do GEPR e inspiradas pela leitura da autora citada, bem como de Gouvêa (2004) e Veiga (2005), vamos percebendo um refinamento das maneiras de registrar: novas categorias vão emergindo na escrituração, as quais vão se padronizando e demonstrando, cada vez mais, a racionalização e normatização da prática escolar, bem como da administração pedagógica.

Nesse sentido, os registros, cada vez mais, ancoraram-se no saber estatístico, com categorias objetivas passíveis de mensuração e quantificação (HACKING,1991). A centralidade que tais documentos assumem na escola pode ser avaliada com a introdução da disciplina “Escrituração escolar nas Escolas Normais”. Assim é que os saberes sobre as formas de registro da escola foram tornando-se objeto de cientificação, ao serem transformados em disciplina escolar, cujo domínio constituía objeto de aprendizagem e avaliação na formação dos docentes.

Apresentaremos, a seguir, as principais fontes utilizadas nesta Seção: os livros de matrículas, as atas dos exames, os termos de promoção e os relatórios de diretores e inspetores do GEPR. Através dessa documentação, foi possível levantar várias informações sobre a cultura escolar instituída nas primeiras décadas do século XX, nessa instituição. Toda a documentação do Grupo foi de extrema importância para a caracterização do fazer escolar ali presente, nesse mesmo período.

Cabe, no entanto, considerar que, como todo documento histórico, a escrituração escolar também não constitui um registro transparente do cotidiano da instituição e de seus mecanismos de avaliação dos alunos. Os registros constituíram-se em dispositivos escolares, objetos de exercício do poder nas relações entre discentes, docentes, famílias e burocracia escolar, estando sujeitos a estratégias de negociação, explicitação ou apagamento dos fazeres cotidianos e dos procedimentos e resultados dos processos avaliativos.

3.2.1 *Os livros de matrículas*

Os livros de matrículas são documentos escolares nos quais podemos encontrar indícios dos modos como as normas foram apropriadas nas instituições escolares e, ao mesmo tempo, apresentam informações de como o corpo docente criava novas práticas no cotidiano escolar. Além disso, nessa documentação, localizam-se indícios de como foram inventadas, consolidadas e modificadas as maneiras de classificar os alunos. Esses documentos possibilitam também conhecer importantes aspectos da população que frequentou os grupos escolares: faixa etária, condição socioeconômica, gênero, dentre outros⁷⁷.

Cabe salientar que tais dados, como, por exemplo, a condição socioeconômica, apresentam grau elevado de aleatoriedade e imprecisão no seu registro. Naquele período, deveria ser feita a indicação dos alunos pobres, pois tal dado constituía objeto de políticas estatais, como o financiamento da caixa escolar, sendo, portanto, objeto de negociação e, muitas vezes, manipulação no registro⁷⁸. Além disso, a categoria “pobreza” não constitui um dado objetivo, sendo apreendida pelos funcionários encarregados do registro da população escolar, de acordo com categorias interpretativas fortemente subjetivas.

Desde o início do século XIX, conforme apontam Gouvêa (2004), Veiga (2005) e Vidal (2008), dentre outros, os professores públicos tinham a obrigação de enviar aos inspetores, ao final de cada trimestre, um mapa dos alunos matriculados, contendo uma declaração da frequência e do aproveitamento desses alunos, e, ao final de cada ano, deveriam enviar um mapa geral que contivesse o resultado dos exames. Segundo Vidal (2008, p. 53), era obrigação:

[...] que cada escola possuísse um livro de matrícula, contendo as faltas e o adiantamento de cada aluno anotados mensalmente até o dia em que o aluno saísse da escola, com declaração do motivo da saída; e que cada matrícula fosse efetuada mediante a presença de uma guia, na qual constasse nome do pai, tutor, curador ou protetor do aluno, sua residência, estado e profissão, além de naturalidade, filiação e idade do aluno.

⁷⁷ Infelizmente, não se fazia registro da identidade racial dos alunos, objeto de apagamento nos documentos públicos, desde o século XIX, como analisa Hebe Mattos (1998), especialmente nas escolas, como avaliam Peres (2002), Gouvêa (2007) e Veiga (2008).

⁷⁸ Acerca das Caixas Escolares, ver Bahiense (2013).

Tal registro foi sofisticando-se e normatizando-se especialmente após a Reforma de 1906. Conforme a Reforma, o governo deveria fornecer os livros de matrículas para as escolas. No caso dos grupos escolares, os livros de matrículas eram, conforme a legislação, de responsabilidade dos diretores escolares. Foi possível constatar que as matrículas dos alunos deveriam ser realizadas por seus pais, tutor ou responsável e poderiam ser assinadas por outra pessoa, caso o responsável não soubesse ler ou escrever. A matrícula deveria iniciar sempre no dia 7 de janeiro e ser encerrada no mesmo dia que iniciava o semestre escolar, ou seja, em 21 do referido mês.

Ao final do último nome preenchido no livro de matrículas, o diretor deveria escrever um termo de encerramento, datar e assinar, vindo, logo depois, as assinaturas dos professores e, por fim, do inspetor escolar. No GEPR, é perceptível a preocupação com o preenchimento dos livros de matrículas, os quais eram bem organizados, e todos os dados eram preenchidos conforme o modelo trazido na legislação, o que demonstra um cuidado dos diretores com a documentação do Grupo e também com o trabalho realizado, tudo dentro das exigências legais. Segundo Rocha (2008, p. 65):

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

Abaixo segue o modelo do livro de matrículas que deveria ser enviado às escolas primárias do estado, retirado da Reforma de 1906.

MATRICULA DOS ALUMNOS D. . . NO ANNO DE...

Numero de matricula	Numero de ordem na classe	Nomes	Edade	Filiação	Profissão do pae ou tutor	Naturalidade	Residência	Inscrições				Médias das notas de procedimento				Médias das notas de applicação				Frequencia		Ultima escola que frequentou	Pobre ?	Observações					
								Na matricula primitiva	Na matricula do actual anno lectivo	Trimestres				Trimestres				Semestres											
								Dia	Mez	Anno	Dia	Mez	Anno	Anno do curso	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º					

FIGURA 3 – Modelo do livro de matrículas

Fonte: MINAS GERAIS. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o regulamento da instrucção primaria e normal do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.

Como já anunciado, esse modelo era o que deveria ser enviado aos grupos escolares. O livro de matrículas do GEPR seguia o mesmo modelo, continha os mesmos dados e, durante todo o período analisado, manteve-se o mesmo. A direção utilizava apenas um livro para registrar as matrículas de todos os alunos dos diferentes anos do Ensino Primário, ou seja, inicialmente, em 1907, do 1º ao 3º Ano e, a partir de 1907, do 1º ao 4º Ano. A lista com os nomes dos alunos seguia a ordem de matrícula, conforme podemos observar através do livro de matrículas do GEPR, de 1907 (FIGURA 4).

The image shows a page from an old enrollment book. The title at the top is 'Matricula dos alumnos de (Guarabellia e Sabara m)'. The page is divided into several columns. The main columns are labeled 'NOMES', 'FILIAÇÃO', 'Idade', 'Residência', and 'INSCRIÇÕES'. There are also smaller columns for 'Ano de matrícula primitiva' and 'Ano de matrícula atual'. The text is handwritten in cursive script.

NOMES	FILIAÇÃO	Idade	Residência	INSCRIÇÕES	Ano de matrícula primitiva	Ano de matrícula atual
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]
[Handwritten Name]	[Handwritten Filiação]	[Handwritten Idade]	[Handwritten Residência]	[Handwritten Inscrições]	[Handwritten Ano]	[Handwritten Ano]

FIGURA 4 – Livro de matrículas do Grupo Escolar Paula Rocha

Fonte: Livro de Matrículas do Grupo Escola Paula Rocha: 1907.

Os dados fornecidos por essa documentação eram: número de alunos matriculados; nomes dos alunos; idade; filiação; profissão do pai ou tutor; naturalidade; residência; inscrições da matrícula primitiva (dia, mês e ano) e da matrícula do atual ano letivo (dia, mês e ano); ano do curso (que o aluno foi matriculado); médias das notas por procedimento nos trimestres; médias das notas de aplicação nos trimestres; médias das notas semestrais; última escola que frequentou; e condição socioeconômica (nesse caso, se a criança era ou não pobre). Também havia um campo destinado a observações, no qual a direção preenchia informações sobre a transferência de alunos, a ausência deles nos exames, as promoções e não promoções e as eliminações que aconteciam pela infrequência do aluno nas atividades escolares. É importante ressaltar que, na escola graduada, se dava importância a visibilizar a trajetória escolar do aluno, algo ausente na escrituração escolar do século XIX.

O campo destinado à média das notas dos alunos merece destaque, uma vez que ela era responsável pela participação, ou não, deles nos exames finais. Esse campo era dividido em notas por aplicação e notas por procedimento. Era em relação a esses dois aspectos que os alunos eram avaliados, ao longo de cada trimestre. As notas por aplicação diziam respeito ao conteúdo trabalhado, isto é, ao desempenho intelectual da criança, o que ela aprendeu, se ela conseguiu apreender o conteúdo dado.

As notas por procedimento se referiam à disciplina do aluno, importante aspecto valorizado naquele período. Nesse contexto, “esperava-se do aluno um bom comportamento e o cumprimento das regras escolares. A disciplina dos alunos era avaliada e a ela atribuída uma nota a cada trimestre” (ROCHA, 2008, p. 66). Dessa forma, essas notas poderiam baixar ou aumentar a média anual dos alunos, o que lhes possibilitaria, ou não, a realização do exame ao final do ano. Cabe destacar que, ao observar os livros de matrículas do GEPR, observamos que essas notas variavam bastante entre os alunos. Contudo, não foi possível saber os critérios utilizados pelas professoras para avaliarem o procedimento dos alunos. De todo modo, é importante chamar a atenção para a subjetividade desse tipo de avaliação. Além disso, é possível inferir que poderia esse critério ser utilizado como um recurso para elevar ou abaixar as notas dos alunos e, assim, definir quem faria, ou não, os exames finais, assim como quem seria promovido, ou não, para o ano seguinte do ensino.

Voltaremos a abordar a questão dos exames escolares posteriormente. De toda forma, cabe destacar, aqui, que a avaliação sistemática era uma característica das escolas graduadas e que, com ela, era possível avaliar toda a turma, dada a homogeneização dos conteúdos, através do ensino simultâneo.

Seguindo os argumentos de Vidal (2008), se observados na sua seriação, os livros de matrículas permitem acompanhar a trajetória escolar e, assim, o desempenho dos alunos por alguns anos, deixando perceber as formas de classificá-los, bem como acompanhar as diferentes avaliações feitas pelo professor acerca do rendimento do aluno, tanto em termos de aquisição de conhecimentos quanto de comportamento.

Por fim, destaca-se, também, o desafio que foi trabalhar com esses documentos do Grupo Escolar. Os livros de matrículas fornecem dados numéricos mais gerais, os quais possuem fragilidades, e, em relação aos quais, temos que ter atenção. Um exemplo dessa fragilidade é que o baixo número de alunos matriculados nos grupos escolares, conforme a legislação, poderia causar o seu fechamento, levando-nos a questionar se o número de alunos matriculados no GEPR era, de fato, o que consta nos livros de matrículas. Por outro lado, a presença constante dos inspetores nos grupos escolares fiscalizando a escrituração e a obrigação de um registro sistemático da direção, provavelmente, dificultava a manipulação desses dados. Além disso, a comparação do livro de matrículas com as atas dos exames finais fragilizaria um registro falseado, o qual se encontrava mais presente no século XIX, como destacam Gouvêa (2004), Veiga (2005), Vidal (2008) Gil e Hawat (2015). Isso posto, não é possível negar a importância dos livros de matrículas para compreendermos o momento inicial de institucionalização da escola graduada no Estado de Minas Gerais, e especialmente na análise

dos dados e das categorias que informavam as reprovações e as repetências no Ensino Primário, no GEPR. De todo modo, devemos analisar com cuidado essa fonte, confrontando-a com outros documentos, como a legislação, os relatórios de diretores e inspetores, as atas dos exames, dentre outros.

3.2.2 *As atas dos exames e os termos de promoções*

As atas são registros formais de um encontro promovido por órgão, associação, entidade ou grupos de sujeitos, tanto com seus pares quanto com seus subordinados, visando à deliberação de assuntos de interesse comum ou ao repasse de informações. Têm a pretensão de se constituírem como um fiel registro do que ocorreu na reunião (deliberações, decisões, discussões). Além disso, são uma rica fonte documental, que pode ser entendida como lugar de memória (GOMES; ZANLORENZI, 2015).

As atas de exames eram documentos escolares utilizados para registrar formalmente um determinado evento escolar: os exames públicos. Nelas eram registrados os resultados das avaliações, ou melhor, dos exames aos quais os alunos foram submetidos no final de cada ano do ensino. Sua escrita era de responsabilidade da direção escolar, sendo um rico material que traz importantes contribuições para compreendermos como se dava o processo de avaliação dos alunos e, conseqüentemente, analisarmos a reprovação e repetência escolar no fim de cada ano. As atas trazem a dinâmica dos exames finais: como eles ocorriam, quem fazia parte da banca examinadora, o dia de sua realização, os nomes dos alunos aprovados, ou não, além de elogios aos professores e alunos que se destacavam pelo seu aproveitamento. Segundo Hawat (2017):

Atas de exames são apontamentos manuscritos, na forma de um relato contendo informações referentes à composição da banca examinadora presente no momento do exame, os alunos avaliados e quais obtiveram aproveitamento, destaques quanto aos conteúdos exigidos e, por fim, a descrição de situações, tais como, votos de louvor ao docente responsável, declamação de poesias e cânticos pelos alunos e as assinaturas da comissão examinadora.

No caso do GEPR, as atas de exames estão no mesmo caderno dos termos de instalação dos trabalhos escolares e também dos termos de promoções. Além desses

documentos, o caderno também contém alguns termos de visitas dos inspetores escolares. Abaixo segue a foto de uma ata de exame do Grupo.

Acta de exames dos
alumnos do grupo es-
colar Paula Rocha
de Sabará

Em os dias 15, 16, 17 e 18 de Janeiro de 1949,
nesta cidade de Sabará, municipio do mesmo no-
me, presentes no edificio onde funciona o grupo
escolar "Paula Rocha", o inspector escolar, Dr. An-
tonio Infante Vieira, as professoras Rita Casri-
ana Martins Pereira, Maria Luiza Martins
Pereira, Maria Luiza de Menezes, Anahina de
Carvalho, Maria Dolores G. de Mello, Rosali-
na Alves Nogueira, Maria da Conceicao Aquino
e Davina Couto, os examinadores e delegados
do inspector, Dr. Jose Galerio, Maria Jose
dos Santos Cintra, Jose Vicente Pereira Sa-
nago, Virgilio Domingos Pereira, Francisco
Rodrigues Groer, Eliza Starling, Marvella
Starling, Mahira Cintra, Hermenegarda Rosa
de Souza, Ulce do Nascimento, Uda Baptis-
ta Cintra, America Silva, Carmen Sepulve-
da e Ulce do Nascimento, as 11 horas, o referido
inspector e seus delegados declararam que iam

FIGURA 5 – Ata de um exame do Grupo Escolar Paula Rocha

Fonte: Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de installação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1911.

Como se pode observar, a escrita desse documento iniciava com o dia em que o exame ocorreu, sempre em novembro ou dezembro. Depois, eram apresentados os nomes de

quem iria compor a banca examinadora, a qual era sempre constituída pela direção do Grupo, pelos inspetores, pelas professoras e por pessoas consideradas gradas da cidade de Sabará. Conforme Rocha (2008, p. 59, grifos do autor):

Os exames eram, muitas vezes, acompanhados por alguns sujeitos da cidade de Sabará. “*A todos os exames compareceram distintos cavalheiros e senhoritas que assistiram as diferentes provas retirando-se todos satisfeitos com o resultado dos exames*”⁷⁹, escreveu a diretora do Grupo Escolar Paula Rocha, Maria José dos Santos Cintra, em novembro de 1910. Porém, não era qualquer sujeito que participava da banca examinadora, e sim pessoas graduadas da cidade, que tinham um reconhecimento social, como o farmacêutico, o padre, entre outros.⁸⁰

Nesse fato, já podemos considerar a intenção de demonstrar o processo avaliativo como uma prática legítima, idônea e inquestionável, por isso a presença de pessoas consideradas gradas da cidade. Além disso, os exames eram abertos ao público e ocorriam “a portas abertas”⁸¹. Após a apresentação da banca, eram listados os nomes dos alunos que seriam submetidos aos exames por ano escolar e quantos deles estavam presentes, seguido de um pequeno resumo sobre as aprovações. Ao final, todos os membros da banca examinadora assinavam a ata. A preocupação com o caráter público da avaliação indica como se pretendia uma análise idônea e objetiva do candidato, garantindo equidade e justiça no processo avaliativo.

Nos termos de promoções, eram apresentadas as listas dos alunos promovidos ao ano subsequente do ensino, mediante as suas médias anuais de aproveitamento. Essas listas também eram publicadas nos jornais da cidade. Os termos de promoções permitem-nos conhecer as notas dos alunos nos exames finais. Ao final, esse documento também era assinado pela direção, inspeção e pelas professoras (FIGURA 6).

⁷⁹ O trecho foi retirado do livro que contém as atas de exames do Grupo Escolar Paula Rocha, que foi localizado nos arquivos da escola, em Sabará.

⁸⁰ Vale destacar que esse ritual já estava presente no século XIX. O caráter público da avaliação e a presença de pessoas que não constituíam o corpo da instituição já ocorriam, e os registros indicam que a população recorria aos exames para eventualmente rir das respostas apresentadas pelos candidatos, quer do professor, quer dos alunos (Cf. JINZENJI, 2008).

⁸¹ Expressão encontrada na documentação.

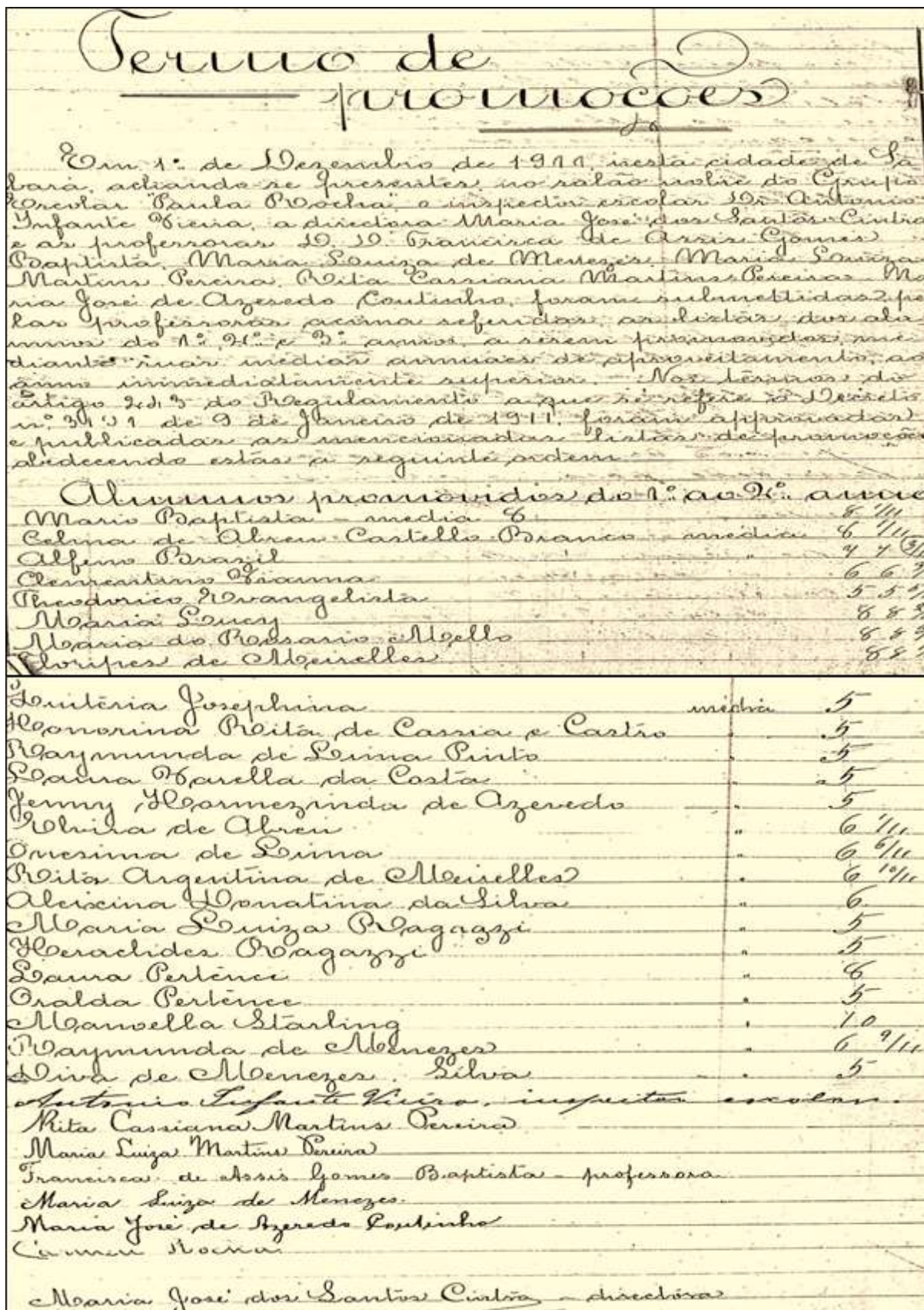


FIGURA 6 – Termo de promoções do Grupo Escolar Paula Rocha

Fonte: Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de instalação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1911.

Através das atas do GEPR, foi possível constatar que havia dois tipos de exames no final de cada ano, os quais seguiam as determinações presentes na legislação, isto é, eram de suficiência e finais. Conforme previsto legalmente, os alunos que seguiam para o ano subsequente do ensino, no GEPR, eram aqueles que conseguiam uma média de 5 pontos no exame realizado. Cabe destacar que esses exames eram valorados em 10 pontos.

A escrita das atas mostra-nos o “alto grau de formalização dos exames” (SOUZA, 1998a), além de atestar o interesse do Estado em institucionalizar a prática de realização dos exames, de forma que “a aprovação/reprovação não fosse vista como um ato arbitrário do professor, mas algo legítimo, atestado e publicamente ratificado pelo poder do Estado” (SOUZA, 1998a, p. 246). Ainda conforme a autora, com a criação dos grupos escolares, os exames de final de ano surgiram como um importante momento na vida escolar. Além disso, vale ressaltar, como bem destacaram Faria Filho e Gonçalves (2007, p. 47), que:

[...] a recriação constante na escola de modos de avaliar a aprendizagem e, portanto, de classificação dos sujeitos aprendizes, tanto sinaliza para transformações profundas da própria escola como os conhecimentos escolares como para um movimento constante para dotar a escola de mecanismos de classificação escolar e social cada vez mais legítimos e operacionais.

Por fim, também cabe destacar que os livros que contêm as atas de exames, bem como os termos de promoção, arrolavam a quantidade de aprovações e reprovações escolares por classe ou ano escolar (série), como também as promoções e não promoções, que poderiam ocasionar a repetência. Dessa maneira, como bem apontou Souza (2000), tais livros permitiram o estudo cronológico do desempenho escolar dos alunos, assim como da seletividade escolar. De fato, através do livro de atas de exames e termos de promoções do GEPR, foi possível acompanhar o desempenho escolar dos alunos, apreendendo sua trajetória no interior da instituição, bem como ver o desempenho das professoras do Grupo diante dos resultados escolares de seus alunos e os indícios do que se esperava desses sujeitos.

3.2.3 *Os relatórios de diretores e inspetores*

Os relatórios de diretores e inspetores indicam as maneiras como as práticas escolares eram produzidas no interior dos grupos escolares, segundo a perspectiva de seus autores. Esses relatórios dão ainda indícios da dinâmica escolar. Segundo Souza (1998a, p. 20),

eles oferecem “uma enorme quantidade de informações a respeito do funcionamento das escolas públicas e das representações dos profissionais envolvidos com a institucionalização da escola primária”. Ainda conforme a autora, os:

Diretores e inspetores tentavam ressaltar nos seus relatórios o trabalho executado e descrever com minúcias, às vezes, as condições das escolas, o funcionamento das atividades escolares e os problemas encontrados. O relatório compreendia um meio de justificativa das ações implementadas e um instrumento de denúncias, queixas e reclamações. (SOUZA, 1998a, p. 20).

Ainda seguindo as análises de Souza (1998a), os relatórios de diretores e inspetores tinham características distintas. Os relatórios dos diretores possuíam, muitas vezes, um teor de reivindicação em relação às necessidades dos grupos escolares, bem como buscavam demonstrar que as atividades exigidas pelo governo estavam sendo cumpridas. Essa documentação, no caso do GEPR, era escrita com cuidado e continha diversas informações. Isso, mais uma vez, demonstra a preocupação dos diretores com os livros de escriturações naquele período, os quais eram vistoriados pelos inspetores de ensino. Estes últimos enviavam, frequentemente, ao Secretário do Interior relatórios detalhados que continham informações sobre a escrituração nos grupos escolares, deixando claro o controle do Estado sobre as práticas desenvolvidas no interior das escolas.

Já os relatórios dos inspetores possuíam um caráter de avaliação e de recomendação de medidas a serem tomadas pelas autoridades de ensino, além de acompanhamento, fiscalização, organização e orientação do trabalho dos professores. Segundo Faria Filho e Gonçalves (2007), em relação à Inspeção Técnica, o Secretário dos Negócios do Interior, Estevão Leite de Magalhães Pinto, em 1909, ressaltou que ela vinha prestando importantes serviços, informando detalhadamente a administração sobre o mérito de cada professor e dando a cada um deles a necessária assistência e conselhos no sentido de encaminhar, da melhor forma, o bom cumprimento do Programa de Ensino. Considerando que os inspetores eram representantes do Estado junto às escolas e, ao mesmo tempo, delas junto ao governo, observam-se diferenciações nos registros. Os inspetores tanto buscavam dar visibilidade aos problemas da escola, de forma a promover uma ação dos órgãos superiores, quanto denunciavam o funcionamento inadequado, ou conduta inapropriada, de diretoras e professores. Cabe destacar que tal relação de poder era atravessada por marcações de gênero, sendo o cargo de inspetor exclusivamente masculino, diferentemente dos cargos de direção de escola.

Os relatórios de direção e inspeção do GEPR ajudaram-nos a conhecer a rotina dessa instituição à medida que os dados, neles constantes, são mais descritivos, possibilitando

compreender as práticas escolares presentes nesse Grupo. Através dos relatos escritos pelos diretores e inspetores, foi possível levantar vários dados sobre a cultura escolar, no início do século XX. Nesses relatórios encontramos os seguintes dados: matrícula e frequência dos alunos, prédio escolar, caixa escolar, festas escolares, exames, promoções dos alunos, faltas das professoras e o desempenho delas, transferências de alunos e professoras, reclamações, brigas entre as professoras e a direção, dentre outros assuntos.

Além dessas informações, os relatórios também descreviam as classes do GEPR, a quantidade de alunos em cada turma, a professora responsável por cada classe, a descrição da disciplina nessas classes, o método de ensino utilizado pelas professoras, as informações sobre a implementação da Reforma e do Programa de Ensino e o cumprimento dos horários. Tais documentos possibilitaram uma maior aproximação do cotidiano organizacional da instrução pública e desvelaram “práticas, tensões, *apropriações* e *representações* circulantes entre os autores dos mesmos” (BARBOSA; FRANÇA, 2013, p.3, grifo das autoras).

Ao analisar os relatórios de diretores e inspetores do GEPR, deparamo-nos com diversos relatos detalhados, bem organizados, em que a dinâmica escolar era descrita em seus problemas, dificuldades e conquistas. No cotejamento desses relatórios, foi possível observar, “não somente o plano das projeções, mas também como a instrução pública primária era representada por estes sujeitos e quais as ações destes para com o ensino” (BARBOSA; FRANÇA, 2013, p. 5). Ainda conforme as autoras:

Ao escrever um relatório pressupõe-se que este tenha um destinatário. Uma exposição sobre o ensino [...] tem uma intencionalidade que não se atém somente a uma prestação de contas, ela é imbuída de poder, de uma *representação*. Os relatórios apresentam informações, questões e até mesmo vocabulário que evidenciam uma *forma escolar*, cujas questões identificadas giravam em torno da obrigatoriedade do ensino, da cultura material escolar, método de ensino e da habilitação e provimento dos professores. Cada um desses temas se relaciona e se subdividem, deixando vislumbrar tensões em torno das visitas feitas por inspetores, da adoção e compra de livros, do método utilizado, entre outras. (BARBOSA; FRANÇA, 2013, p. 6, grifos das autoras).

Os diretores e inspetores escolares tinham entre suas funções, previstas na legislação, o envio de relatórios à Secretaria do Interior, contendo informações sobre o funcionamento do ensino nos grupos escolares. No caso dos inspetores, essa obrigação era quinzenal, além disso eles deveriam visitar os grupos escolares, fiscalizar sua organização e, após essas visitas, enviar, quinzenalmente, à Secretaria um relatório informando sobre o andamento dos trabalhos nessas instituições. Já os relatórios da direção eram anuais e deveriam

versar sobre o funcionamento do Grupo, ao longo do ano. Essa obrigação foi evidenciada pela diretora do GEPR, em 1914:

Em cumprimento do dispositivo regulamentar que às directoras dos grupos escolares prescreve a obrigação de levar ao conhecimento de V. ex. os factos carecedores de menção na vida escolar destes institutos de ensino, passo às vossas mãos o relatório referente ao anno lectivo de 1914, no qual vos dou noticia circunstanciada de todas as ocorrências de maios vulto e que de mais interessam à causa do ensino no estabelecimento que, com a denominação de Grupo Escolar Paula Rocha, funciona nessa cidade sob minha direcção.⁸²

Os relatórios de inspetores e diretores permitiram-nos identificar quando determinado discurso circulava, primeiramente, na escola e, posteriormente, aparecia na legislação (reformas), ou o inverso, quando a legislação pautava as práticas dos grupos escolares. Nesse sentido, refletindo sobre a temática da avaliação, foi interessante observar, de um lado, as determinações legais pautando as práticas avaliativas e, de outro, as soluções encontradas pelo corpo docente que também foram influenciando as mudanças legislativas. Ou seja, observa-se o fluxo entre a norma e as práticas, num processo de dupla direção e não apenas de submissão da prática às normas construídas fora do espaço escolar, de acordo com a dinâmica entre norma e costume discutida por Thompson (1997).

Por fim, ao analisar os livros de atas de exames, os livros de matrículas, e os registros de visitas de inspetores (e acrescentamos aqui os relatórios de direção escolar) como fontes para a história da cultura escolar, Rosa Fátima de Souza (2000, p. 14) indica que tais documentos podem “surpreender pelos seus vestígios indiciários”. De fato, fomos surpreendidas com essa documentação, em seu caráter criativo, à medida que os atores construía formas próprias de organização da escola e avaliação dos alunos, o que nos ajudou a melhor conhecer a reprovação e repetência naquele período.

3.3 A organização das classes escolares no Grupo Escolar Paula Rocha

Como já apontado na Seção anterior, analisar como ocorria a organização das classes nos grupos escolares é fundamental para compreender a reprovação e a repetência escolar, as quais auxiliavam na definição da classe que os alunos deveriam frequentar ao iniciar

⁸² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1914b.

o ano. Por outro lado, a classe auxiliava na concretização de um dos principais pilares da escola graduada, qual seja, a homogeneização, aspecto central na cultura escolar do modelo graduado. Esse fator levava à classificação dos alunos, provocando reprovação e repetência, uma vez que, para manter as classes homogêneas por nível de aprendizagem, alguns alunos deveriam repetir o ano. Sendo assim, observa-se um movimento circular entre classe, homogeneização, reprovação e repetência. Justamente pela relação entre esses elementos, dedicamos esta Seção para analisar a organização das classes no GEPR.

Antes da criação do Grupo Escolar na cidade de Sabará, as professoras das escolas isoladas lecionavam em classes mistas, ou seja, de meninos e meninas, com idades e níveis de aprendizagem diferentes, em um mesmo espaço, que, em muitos casos, era em uma sala na casa da própria professora. Ao visitar a escola mista regida pela professora Maria José de Azeredo Coutinho, com matrícula de 46 alunos, estando presentes 39, no dia da visita, o inspetor técnico José Ferreira de Andrade, em 1907, escreveu: “[...] escola suburbana, do bairro denominado Lagôa Secca, funciona na sala principal da casa de residência da professora”⁸³. Com a criação do GEPR, a organização dos alunos passou a ser realizada tendo como critério prioritário a distribuição dos alunos em classes homogêneas, ou seja, por nível de aprendizagem e, quando possível, por idade e sexo.

A organização das classes, logo após a inauguração do GEPR, em 1907, deu-se da seguinte forma: quatro classes do 1º Ano, duas classes do 2º Ano e duas classes do 3º Ano, não havendo o 4º Ano Primário. Somente em 1908, o 4º Ano foi criado, constituído por apenas uma única turma mista⁸⁴. Chamou a atenção o fato de o 1º Ano Primário ser bipartido, ou, dizendo de outra forma, desdobrado. Isso resultou na existência de quatro classes, cada uma com uma professora diferente. Ou seja, a divisão do 1º Ano Primário, em 1907, nesse Grupo Escolar, como pudemos observar com a análise dos relatórios de direção e inspeção, dava-se do seguinte modo: 1º semestre do 1º Ano, classe feminina; 2º semestre do 1º Ano, classe feminina; 1º semestre do 1º Ano, classe masculina e 2º semestre do 1º Ano, classe masculina. Essa questão será retomada mais à frente.

As denominações referidas também foram encontradas, dessa mesma forma, no Programa de Ensino presente na Reforma João Pinheiro. Porém, nesse caso, elas não serviam para definir um nível de escolarização (ano escolar), como no caso do GEPR, mas, sim, para

⁸³ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1907.

⁸⁴ Conforme aponta Souza (1998), na organização das escolas graduadas, estava prevista uma diminuição radical de turmas, dado que os alunos evadiam antes de chegar ao 4º Ano. Para além da evasão, citada pela autora, podemos apontar também a questão da repetência, uma vez que sempre havia mais turmas dos anos iniciais do ensino, em especial do 1º, e menos turmas dos anos finais, principalmente do 4º.

definir o conteúdo a ser ensinado nos dois semestres de cada ano escolar. Mesmo assim, podemos inferir que a Reforma e o Programa de ensino configuraram a denominação para o desdobramento do 1º Ano Primário do Grupo Escolar Paula Rocha. Inicialmente, a opção do corpo docente foi utilizar uma denominação presente na legislação de ensino.

A divisão dos alunos no 1º Ano Primário, nessa instituição, estava relacionada com o nível de aprendizagem, a idade e o gênero da criança. As fontes indicam uma combinação entre esses três elementos, para a organização das classes. Importa destacar que o primeiro critério era o prioritário. No GEPR, por todo o período analisado, havia classes mistas, ou seja, com meninos e meninas, e isso não se dava apenas pelo fato de não haver número de alunos suficiente para abrir uma classe – fato que era previsto na legislação –, mas, sim, porque a preocupação maior era dividir as crianças por nível de aprendizagem e idade, sobrepondo-se, dessa forma, ao critério da divisão por sexo. Fica claro, dessa maneira, a preocupação com a homogeneização das turmas, discussão presente nos debates pedagógicos, o que indica a centralidade que a aprendizagem assumiu naquele período, em conformação com os preceitos da escola graduada.

As denominações 1º Ano do 1º semestre e 1º Ano do 2º semestre foram utilizadas no GEPR até 1912. Em 1913, houve uma modificação, e as expressões encontradas na documentação passaram a ser 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado. Essa alteração deixa mais claro como ocorria a divisão dos alunos no Grupo, adotando o critério de homogeneização das turmas por nível de aprendizagem. Afinal, com a denominação anterior, que perdurou até 1912, pode-se subentender que o desdobramento do 1º Ano era para facilitar a organização dos conteúdos das turmas de acordo com o Programa de Ensino. Já a nova denominação evidencia que o desdobramento era pautado na classificação e homogeneização dos alunos de cada classe.

Mas, afinal, o que significava o desdobramento do 1º Ano em atrasado e adiantado? Essas denominações, de fato, caracterizavam atraso ou adiantamento escolar? O que era considerado atraso e adiantamento naquele período? Como se dava a distribuição dos alunos por essas classes? Essas questões serão abordadas na sequência desta Seção. Nesse sentido, é interessante refletir sobre a importância de se buscar o maior número de fontes, com a intenção de explicar as práticas escolares de um determinado grupo escolar, mesmo que essas sejam, muitas vezes, “práticas de prescrição de práticas” (FARIA FILHO, 2007, p. 207), já que foram essas as fontes a que tivemos acesso.

A maneira como o GEPR organizou suas classes durante o período analisado reforça a ideia de que as práticas escolares nem sempre eram configuradas pelas determinações legais. Afinal, a legislação escolar vigente naquele período não determinou, em nenhum

momento, o desdobramento do 1º Ano em duas classes: uma adiantada e outra atrasada, como ocorria no referido Grupo. Foram as necessidades e dificuldades cotidianas vivenciadas pelo corpo docente, envolvido na rotina escolar do Grupo em questão, que deram origem a práticas criativas, não prescritas legalmente, como a supramencionada.

Uma experiência similar ocorreu na cidade de São José dos Pinhais, no Estado do Paraná, conforme aponta Rodrigues (2007). O Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro, em 1912, instituiu mais um ano escolar, o 5º Ano Primário, e isso não estava previsto na legislação. A trajetória dos alunos que concluíssem o Primário nesse Grupo seria: 1º Ano, 2º Ano, 3º Ano, 4º Ano e 5º Ano⁸⁵. Tanto a experiência desse Grupo do Paraná quanto a do GEPR evidenciam o caráter criativo do sistema escolar, como bem nos alertou Chervel (1990). Por mais que houvesse uma prescrição legal que deveria ser cumprida, havia uma distância entre o que estava presente na lei e o que realmente ocorreu no cotidiano da escola⁸⁶. Na realidade, cabe destacar que, mais que uma distância entre a determinação legal e a prática cotidiana, é possível observar a construção de estratégias de organização da escola diferentes do que a lei prevê. Isso indica que os professores e a direção da escola atuaram como atores sociais, os quais não apenas reproduziam normas, mas também construíram formas próprias de intervenção e ação diante de uma realidade dada. Provavelmente, tal denominação não se restringiu a essa escola. A pesquisa historiográfica, com base nesse tipo de fonte, pode fazer avançar na compreensão da ação dos sujeitos, diante das mudanças prescritas, indicando a presença, em outros contextos, dessa forma de organização e as origens de sua criação.

3.4 O léxico sobre a temática da repetência na escrituração escolar do Grupo Escolar Paula Rocha

Repetência? Aprovação e reprovação? Promoção e não promoção? Quais termos apareceram na escrituração escolar do GEPR, ao longo do período aludido nesta pesquisa? Houve permanência dos termos? O que significava repetir o ano, reprovar ou não ser promovido? Nas diferentes fontes analisadas, os termos utilizados eram os mesmos? Como compreender o léxico utilizado, em suas mudanças, ao longo do período aqui estudado? Quais

⁸⁵ Essa informação foi retirada da dissertação de mestrado de Rodrigues, defendida em 2007.

⁸⁶ Abordaremos, mais à frente, a criação de mais um ano no Ensino Primário e o que ela significou no GEPR.

eram os termos utilizados pelos sujeitos escolares quando um aluno alcançava média nos exames finais e seguia o Curso do Ensino Primário? E quando isso não ocorria?

Aqui, a intenção é apresentar os termos relativos aos temas reprovação e repetência escolar e refletir acerca de seus significados/empregos, na análise da escrituração do GEPR. Além disso, buscamos compreender algumas práticas escolares em torno dessas temáticas, nessa instituição. Cabe esclarecer que a palavra “léxico” está sendo utilizada como sinônimo de vocabulário. Dessa maneira, o interesse é compreender o vocabulário utilizado pelos diretores, inspetores e professores do GEPR a respeito das temáticas propostas⁸⁷.

A leitura do trabalho realizado por Sérgio Costa Ribeiro, em 1991, intitulado *A pedagogia da repetência*, e de outro trabalho desse autor em parceria com Ruben Klein, *O Censo Educacional e o modelo de fluxo: o problema da repetência*, realizado também em 1991, ajudou-nos a refletir, com mais atenção, sobre o léxico apresentado nas primeiras décadas do século XX, através das fontes analisadas. Embora tais trabalhos tenham como recorte temporal os anos de 1930 a 1980, a forma como esses autores abordaram a reprovação e a repetência escolar auxiliou-nos na problematização desses conceitos, ainda que os autores tenham contemplado décadas posteriores ao período de análise desta tese. Segundo Ribeiro (1991), havia um grande equívoco nas estatísticas educacionais, ao considerar a evasão escolar como o principal problema educacional:

Durante os últimos cinquenta anos as estatísticas educacionais oficiais nos países da América Latina mostram um quadro onde a evasão escolar parece ser o principal entrave ao aumento da escolaridade e da competência cognitiva de sua população jovem. (RIBEIRO, 1991, p. 7).

Para esse autor, desde os anos 60, começaram a surgir trabalhos indicando que tais dados continham erros, os quais conduziam os pesquisadores e as autoridades educacionais a análises e políticas que não levavam em conta o que ele considerava como o principal problema de fluxo dos alunos, qual seja: a alta taxa de repetência escolar, em especial, nos anos iniciais do ensino, destacando o “congestionamento do 1º ano primário”.

⁸⁷ Desde o período em que realizei o mestrado, 2006-2008, a questão do léxico utilizado para designar a prática de reter o aluno em um ano do ensino chamou-me a atenção, sendo, brevemente, abordada na dissertação. Porém, naquela ocasião, o investimento na compreensão sobre o léxico utilizado pelos profissionais e autoridades envolvidos com a educação não foi intenso. Apenas no segundo capítulo da dissertação, abordei o termo “repetente”, que era o termo que mais aparecia nas fontes utilizadas. Porém, a intenção em compreender melhor esse léxico permaneceu. Diante do exposto, na construção do projeto de doutorado, em 2013, retomei o interesse de conhecer e compreender melhor o léxico sobre a reprovação e a repetência escolar.

Ribeiro (1991) enfatizou que o principal obstáculo à universalização da educação básica no país, naquele período, era a repetência, principalmente aquela que ocorria no 1º Ano do Primário, e criticou os dados oficiais que viam na evasão o maior problema. A observação do autor indica que, ao atribuir a evasão, entendida como abandono da escola, e não a repetência como o principal problema, a evasão foi compreendida à luz das análises e políticas educacionais como um problema extraescolar. Sendo assim, a responsabilidade pela evasão escolar era atribuída ao aluno e à família que permitia seu filho abandonar a escolar. Quando, na organização e análise dos dados, o foco volta-se para o estudo da reprovação e da repetência escolar, as causas desses fenômenos deslocam-se do aluno e da família para a instituição escolar, sendo entendidos como produções intraescolares.

De um quadro que indicava que a evasão da escola era a principal causa da baixa escolaridade da população, Ribeiro e Klein (1991) alertaram para outra configuração em que a repetência constituía o principal problema que impedia o aumento da escolaridade no país. Os autores propuseram o deslocamento “de um cenário de dificuldades exógenas à escola, ditadas por fatores sociais, para problemas endógenos ao Sistema de Ensino, as altas taxas de repetência” (RIBEIRO e KLEIN, 1991, p. 2). Os autores também destacaram as diversas formas de repetência, desde o fim da década de 1930, para além da clássica repetência por reprovação nos exames ao final do ano letivo, ou, ainda, por infrequência escolar.

As observações dos autores foram fundamentais para refletirmos acerca das práticas do GEPR, uma vez que o fenômeno tinha semelhanças com a interpretação dos dados estatísticos do Censo de 1986, apontados pelos autores. Tais dados já se faziam presentes nos primeiros anos de funcionamento do Grupo, no qual a principal causa da não conclusão do Primário, no período aludido, era a retenção dos alunos no 1º Ano Primário. Muitos alunos desse Grupo Escolar repetiam várias vezes esse ano do ensino, o que, na maioria dos casos, gerava a desistência da escolarização, ou seja, a evasão escolar, mesmo que temporária, o que ajuda a explicar o maior número de alunos matriculados no 1º Ano, em todo o período analisado⁸⁸. Segundo Rocha (2008, p. 76), o 1º Ano era:

O maior responsável pelas retenções e pelo longo tempo para concluir o primário. O 1º ano é o “gargalo” do ensino primário. Dos 228 alunos matriculados no Grupo em 1907, 117 repetiram o 1º ano primário, 40 alunos foram para o 2º ano primário e as outras 71 crianças saíram do grupo. Se pegarmos a trajetória do grupo de 1907 a 1916, vemos que o número de

⁸⁸ Conforme indicado no Quadro 12, que será apresentado mais à frente.

crianças matriculadas no 1º ano primário é sempre muito maior do que as matriculadas nos outros anos do curso⁸⁹.

No trabalho realizado por Ribeiro e Klein (1991), os autores, além de chamarem a atenção para a questão da repetência escolar no 1º Ano Primário, também destacaram uma compreensão equivocada do conceito de repetência. Embora seja necessário um cuidado na comparação dos dados apresentados pelos autores e os do GEPR, é interessante observar a conclusão dos autores:

[...] existem mais duas formas de repetência além da reprovação por aproveitamento ou frequência: os afastados por abandono durante o ano letivo que retornam à mesma série no ano seguinte e os “repetentes aprovados”, alunos que, mesmo aprovados pela escola, repetem a série. (RIBEIRO e KLEIN, 1991, p. 4).

Embora os autores escrevessem na década de 90, eles retomaram trabalhos anteriores, do início do século XX, recorrendo a estatísticas escolares desde a década de 1930. Ou seja, utilizaram dados históricos para compreender porque, nos anos 80, as taxas de repetência nas primeiras séries do Ensino Primário pareciam ser sistematicamente menores do que apresentava a realidade, e as taxas de evasão, sistematicamente maiores.

Segundo Ribeiro e Klein (1991), a chave do problema e o principal erro conceitual na definição de “repetente” estavam no fato de um aluno afastado por abandono escolar não ser considerado reprovado, e, caso se matriculasse novamente no ano seguinte, na mesma série, na mesma ou em outra escola, ele não seria considerado um repetente, sendo registrado como um aluno novo. Dessa forma, verificou-se que nem todos os alunos “novos” estavam se iniciando na escola. E, caso tivessem abandonado a escola após a matrícula inicial, eles deveriam ser registrados como repetentes, pois haviam frequentado a escola anteriormente. Dessa forma, ao “não os considerar como repetentes vamos obter um número subestimado de repetentes e superestimados de alunos novos” (RIBEIRO e KLEIN, 1991, p. 17).

É notório que a infrequência e o abandono escolar foram grandes problemas escolares no início do século XX, porém, ao se lançar o foco sobre a reprovação e repetência, evidencia-se que essas temáticas são uma das grandes questões intraescolares. A abordagem realizada por esses dois autores, em seus trabalhos, ajudou-nos a refletir e problematizar acerca dos diferentes sentidos da repetência e da reprovação escolar, ainda que em décadas anteriores.

⁸⁹ Algumas tabelas acerca do assunto são apresentadas em minha dissertação (ROCHA, 2008).

Em um artigo apresentado na 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Gil (2015a, p. 1) parte da compreensão de que nem sempre foram assumidos como problema “a existência de alunos que não aprendiam no ritmo esperado as matérias previstas no programa e o fato de que continuassem na escola mais tempo até que ficasse evidente o domínio dos conteúdos escolares”. Nesse artigo, a autora também mencionou uma distinção dos termos reprovação e repetência:

A reprovação corresponde ao resultado nos exames ou nas avaliações finais que indica que o aluno não teve o desempenho mínimo estabelecido como desejável. A retenção é decorrência dessa reprovação, visto que determina, assumido o modelo de escola seriada, a impossibilidade de o aluno seguir no fluxo normal de uma série a outra. Já a repetência aponta para o fenômeno da permanência na escola dos alunos retidos em determinada série, que vão se submeter a cursá-la novamente. (GIL, 2015a, p. 3).

No artigo de Klein e Ribeiro (1991, p. 6), os autores definem como repetentes os “alunos que voltam a freqüentar a mesma série em que estavam matriculados no ano anterior, por não terem obtido a freqüência mínima ou aproveitamento necessário à aprovação”. No início do século XX, no que se refere à documentação do GEPR, os sentidos de “repetência” e “repetente” não são somente os apresentados pelos autores, bem como aqueles propostos por Gil (2015a). No Grupo, o aluno repetente era aquele que iria cursar novamente o mesmo ano do ensino que já havia frequentado. Contudo, a retenção não era decorrente apenas do não aproveitamento no exame final ou por infreqüência escolar, outros motivos também levavam o aluno a repetir o ano escolar. Além disso, a ideia de repetência no GEPR nem sempre estava associada a repetir as mesmas matérias definidas pelo Programa de Ensino, como mostraremos na sequência.

Com a análise da escrituração escolar do GEPR, destacaram-se três sentidos em relação a ser repetente. O primeiro referia-se àquele aluno que alcançou a média durante o ano e, por isso, foi submetido ao exame final, conforme previa a legislação. Porém, no exame final, ao não alcançar a média satisfatória (5), ele foi reprovado, devendo repetir o ano. Nesse primeiro caso, a repetência estava diretamente relacionada à reprovação escolar, sendo essa associada apenas à média alcançada nos exames escolares. Consequentemente, esse era um dos fatores responsáveis pela repetência escolar no GEPR. Afinal, um aluno reprovado no exame deveria repetir o ano do curso e também os conteúdos escolares.

O segundo sentido para a repetência estava relacionado àquele aluno que sequer era submetido aos exames finais, por não ter conseguido média anual, devendo repetir o ano, o que

também estava previsto na legislação. Tanto o primeiro como esse sentido associavam-se à avaliação do mérito do aluno, analisando sua aprendizagem em relação ao conteúdo do programa destinado ao ano do ensino que ele cursou.

O terceiro motivo para a repetência destacou-se no GEPR, pois relacionava-se ao fato de que, nessa instituição, muitas vezes, o aluno repetente era aquele que, por orientação da professora, deveria permanecer no mesmo ano do ensino, mesmo tendo obtido média anual satisfatória ou ter sido aprovado em exame final. Nesse caso, repetir o ano não estava associado à não aprendizagem e, sim, ao fato de os alunos serem considerados “muito pequenos”, ou para integralizarem o programa. Tal sentido não estava previsto na legislação. Essa foi uma prática escolar adotada no GEPR.

Em relação à adjectivação do aluno que deveria repetir um ano do ensino, o termo que apareceu em todas as fontes, até a década de 1920, foi o adjetivo “repetente”. Com relação àquele não aprovado nos exames finais, os termos utilizados eram “não preparado” e, em alguns casos, “reprovado”, os quais aparecem principalmente nos resumos presentes ao final das atas de exames, em que são apresentados os dados sobre o número de alunos que compareceram (ou não), as classificações dos aprovados e os considerados não preparados ou reprovados.

Nos livros de matrículas, foi possível identificar, no campo destinado às observações, os termos relacionados à prática de promoção do aluno para o ano seguinte. Assim, alguns novos termos surgem. Nesse campo do livro de matrículas, a diretora escrevia informações, como, por exemplo, o comparecimento, ou não, do aluno ao exame no final do ano. Além disso, ela informava a condição do aluno, em relação à promoção para o ano subsequente do ensino, utilizando, quase que exclusivamente, os termos “promovido ou não promovido”. Em relação aos exames, nesse campo das observações, aparece apenas se o aluno foi, ou não, aprovado, porém a classificação dada ao aluno aprovado em exame não foi explicitada. Uma outra informação que se destacou foi a de conclusão do curso. Em todos os livros de matrículas, quando um aluno concluía o curso, essa referência era explicitada.

O termo “Inhabilitado” também apareceu no campo destinado às observações dos livros de matrículas, mas não o localizamos com frequência em outras fontes, o que dificultou a sua designação, bem como a apreensão do contexto de utilização desse termo. A única informação encontrada, cruzando os dados dos livros de matrículas com os relatórios, foi nos documentos do ano de 1911. Em um relatório da diretora do GEPR, ela afirmou, ao abordar os exames do 4º Ano, que oito alunos foram “considerados inhabilitados, em vista da insuficiência

das provas que exhibiram”⁹⁰. Esse termo só era utilizado no Grupo para referir-se aos alunos do último ano do ensino, qual seja, o 4º Ano Primário. Ou seja, o termo se remetia ao aluno que não estava habilitado a receber o diploma do Curso Primário.

Também apareceu, nessa documentação, o termo “eliminado”. De acordo com a legislação do período, os alunos que não comparecessem ao grupo escolar, por um período de três meses, sem apresentação de justificativa, seriam eliminados da matrícula. No GEPR, a eliminação do aluno estava, de fato, relacionada à sua infrequência. Mas, não foi possível precisar o percentual de faltas previsto para a eliminação do aluno. Em um relatório da diretora do Grupo, de 1913, esta afirma, sobre os alunos eliminados, que eles:

Foram eliminados durante o anno por terem deixado de comparecer às aulas sem motivo justificado e por transferência 63 alumnos, sendo 45 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Dos eliminados eram 35 do primeiro anno, 18 do segundo, 6 do terceiro e 4 do quarto.⁹¹

Os termos encontrados na escrituração escolar do GEPR foram os supracitados. Já em relação aos relatórios de diretores e inspetores, os termos utilizados frequentemente eram os mesmos encontrados nas atas de exames e termos de promoções.

Por fim, é necessário enfatizar que, se, por um lado, a repetência escolar nem sempre foi uma preocupação entre o corpo docente do GEPR, encarada como um problema, por outro, não podemos afirmar o mesmo em relação ao atraso dos alunos. Essa preocupação era frequentemente demonstrada nos relatórios, visto que apenas os alunos que apresentassem resultados satisfatórios durante o ano seriam submetidos aos exames finais. Em um relatório enviado à Secretaria do Interior, em 1915, o inspetor regional de ensino, Antonio Raymundo da Paixão, destacou: “Argui os presentes em leitura, notando que muitos delles não venceram ainda as difficuldades technicas dessa disciplina e necessitam de continuadas explicações para, no fim do anno, poderem ser submettidos a exame”⁹².

A preocupação com o preparo dos alunos, em termos de aprendizagem, também foi verificada no discurso dos inspetores e da direção do GEPR. No relatório do inspetor Arthur Queiroga, de 1916, ele escreve a respeito de uma turma de 2º Ano atrasado: “Poucos alumnos há nesta classe para promoção porque são iniciantes e não puderam [proceder] o mecanismo de leitura”⁹³. Nesse trecho, fica evidente a crença de que o aluno iniciante, ou seja, novo na escola,

⁹⁰ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1912.

⁹¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1913.

⁹² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1915a.

⁹³ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1916.

não seria promovido para o ano subsequente. A intenção, nesse caso, era o aluno cursar duas vezes o mesmo ano do ensino. Embora essa situação tenha ocorrido no 2º Ano, a ideia de um aluno novato repetir o ano estava presente, quase que exclusivamente, no 1º Ano, sendo esse o ano considerado mais importante do Ensino Primário e, por isso, o que mais exigia a atenção dos professores.

3.5 O 1º Ano Primário: a pedra angular e a pedra de toque do Ensino Primário

Tendo em vista a centralidade da reprovação e, principalmente, da repetência no 1º Ano Primário, buscamos compreendê-la⁹⁴. Algumas hipóteses iniciais foram pensadas, em especial sobre o extenso Programa de Ensino, bem como seu caráter enciclopédico. Essas hipóteses surgiram devido à prática, no GEPR, de desdobrar o 1º Ano em dois, utilizando inicialmente os mesmos termos encontrados no Programa de Ensino (1º Ano do 1º semestre e 1º Ano do 2º semestre).

Todos os alunos do Ensino Primário deveriam ser submetidos aos exames finais, conforme previsto na Reforma João Pinheiro, porém, no GEPR, nem sempre isso ocorria, pelo menos com os “menores” alunos do Grupo, os quais, em várias situações, não eram levados a realizar os exames finais por serem considerados muito “pequeninos”⁹⁵, o que ocorria apenas no 1º Ano Primário. Segundo Rocha (2008):

Não havia nenhuma consideração, na legislação, sobre os alunos mais jovens não serem submetidos a exames. Dessa forma, podemos considerar que esse fato foi uma prática escolar singular, adotada pelo grupo, o que mostra que o cotidiano da escola faz surgir práticas escolares não previstas na legislação. Mesmo com a preocupação demonstrada pela direção em seguir as prescrições legais, ela não deixa de buscar soluções, mesmo que diferentes das previstas legalmente para solucionar questões do cotidiano escolar.

Primeiramente, é importante apontar que situações similares ocorreram em outros grupos escolares mineiros, como destacado por Faria Filho e Gonçalves (2007). No Terceiro

⁹⁴ Como já sinalizado, durante o mestrado pude perceber que o maior número de alunos retidos estava nesse ano do ensino. Porém, naquela ocasião, não era objetivo principal da pesquisa compreender as razões das retenções no 1º Ano Primário.

⁹⁵ As expressões “menores” e “pequeninos” foram encontradas frequentemente nos relatórios de inspetores e da direção do GEPR. Elas eram utilizadas para se referirem aos alunos mais novos do Grupo que estavam matriculados no 1º Ano Primário.

Grupo da Capital, em 1910, por exemplo, o corpo docente defendeu a realização do 1º Ano Primário em dois anos. Nesse caso, conforme destacado pelos autores, o aluno não seria submetido a exames, assim como acontecia no GEPR. Não nos foi possível estender a investigação a outros universos, nem identificar, na legislação, orientações a esse respeito. Ficam, então, algumas questões a serem desenvolvidas em futuras pesquisas: como essa estratégia circulava entre as escolas?; o que fundamentava sua adoção?; que saberes a sustentavam?

Em relação ao GEPR, é possível afirmar, então, que, nem sempre, repetir o ano significava “incompetência”, “inaptidão” ou “incapacidade” do aluno. Além da prática de não submeter os alunos mais novos do 1º Ano aos exames finais, uma outra destacou-se. Era comum alguns alunos “pequeninos” desse ano do ensino, mesmo sendo submetidos e aprovados nos exames, repetirem-no⁹⁶. Um exemplo desse fato ocorreu em 1913, como constatamos através da ata de exame do referido ano. Após a escrita dos resultados finais dos alunos do 1º Ano, em que foram apresentados os nomes e as respectivas notas alcançadas por eles, a diretora Maria José dos Santos Cintra destacou que os demais alunos, em número de 135, revelaram aproveitamento, ou seja, alcançaram a média necessária para serem aprovados, porém tiveram que repetir o ano por serem os “menores” do Grupo e também para que o Programa de Ensino fosse totalmente integralizado. Como o 1º Ano era a base para a continuidade do Ensino Primário, os alunos, segundo a diretora, deveriam repeti-lo. É interessante observar que o aluno deveria repetir o ano e não o conteúdo lecionado, o que reitera que, nem sempre, a repetência estava associada à “inaptidão” do aluno. Chama a atenção também o elevado número de alunos que, mesmo tendo sido aprovados, tiveram que repetir o ano, o que demonstra que a repetência não era compreendida como problemática nos anos iniciais de implantação do modelo da escola graduada, em Minas Gerais.

Situações similares foram encontradas em outros grupos escolares, conforme observado na análise de alguns exemplares do *Jornal Minas Geraes*⁹⁷. Foi o caso do Primeiro Grupo Escolar da Capital, em 1911, na classe masculina do 1º Ano, regida pela professora Josina de Lima e Silva. Naquela ocasião, onze alunos, mesmo tendo demonstrado

⁹⁶ É interessante observar que essa mesma prática foi observada nos anos de 1930, conforme apresentado na *Revista do Ensino*, e permaneceu nos anos de 1980, conforme demonstram Klein e Ribeiro (1991). Os autores chegaram à conclusão que haviam alunos declarados como aprovados que repetiam a série, o que eles denominam “repetentes aprovados”. Para os autores, isso poderia dar-se por vários motivos, como, por exemplo: “a escola informar um número de aprovados superior ao real por motivos políticos mantendo a informação correta apenas para uso interno”; ou, ainda, “uma subseriação informal da 1ª série ou uma recomendação da escola para o aluno repetir o ano mesmo tendo sido aprovado, pois não está ‘maduro’” (KLEIN e RIBEIRO, 1991, p. 23).

⁹⁷ A sugestão de buscar informações em outros grupos escolares, para além do GEPR, foi dada pela banca de qualificação.

aproveitamento nos exames finais, sendo aprovados, tiveram que repetir o ano⁹⁸. Assim como o caso do Terceiro Grupo da Capital, em 1919, com a classe mista do 1º Ano, em que doze alunos repetiram o ano, mesmo tendo sido aprovados em exames. Porém, os motivos dessa repetência não foram mencionados⁹⁹. De todo modo, podemos inferir que os motivos foram parecidos com os do GEPR.

Isso posto, fica claro que o aluno repetente nem sempre era aquele que não obtinha o desempenho esperado pelos professores do GEPR. Assim, não é possível considerar, *a priori*, que, em todos os casos, a repetência escolar era considerada um problema nessa instituição. Na realidade, essa prática de os “pequenos” repetirem o ano constituía-se um recurso docente de aprimoramento da aprendizagem, ou, ainda, cumpria a função de integralizar o extenso Programa de Ensino. Eram diversos e, muitas vezes, contraditórios com as avaliações os motivos para que o aluno repetisse o ano, como se observa com a análise dos dados.

No GEPR, como enfatizado anteriormente, outra razão observada e que ocasionava a repetência no 1º Ano Primário, mesmo o aluno alcançando média satisfatória no exame, era a mesma presente na análise de Klein e Ribeiro (1991), ou seja, o fato de o aluno ser muito pequeno. Vale ressaltar que as ideias da psicologia já faziam parte do discurso nas Escolas Normais, entre o corpo docente, as autoridades e os especialistas educacionais. Embora os termos “maduro” ou “maturidade” não apareçam claramente nas fontes escolares, ficou evidente que essa ideia já se fazia presente. Em muitas situações, os alunos sequer eram submetidos aos exames finais, como já destacado, por serem considerados muito “pequeninos”. A suposta imaturidade da criança constituía fator de repetência mesmo para os aprovados no exame. Quando os professores, inspetores e diretores enfatizavam que as crianças eram “pequeninas” ou “pequeninhas”, não era apenas à idade que eles se referiam mas também à (i)maturidade delas, embora não fosse esse o termo utilizado. Abaixo, segue o trecho de um relatório de inspeção técnica, de 1913, no qual o inspetor escolar Arthur Queiroga, ao visitar a classe da professora Maria José dos Santos Cintra, no GEPR, destacou:

É um desdobramento, pode-se dizer da classe, isto é, um agrupamento de pequeninas, a quem cabe o ensino leve, a educação preliminar para efeitos da adaptação à escola. D. Maria José é hábil e está bem à frente de sua classe. Não julga dever submeter a exames os seus pequenos.¹⁰⁰

⁹⁸ JORNAL MINAS GERAES, 1911, anno XX, n. 5, p. 5.

⁹⁹ JORNAL MINAS GERAES, 1920, anno XXIX, n. 267. Nesse caso, não há identificação da professora regente.

¹⁰⁰ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1913c.

Nessa situação, a professora defendeu a ideia de não levar suas alunas “pequeninas” a exames, indicando que elas deveriam repetir o 1º Ano do Ensino Primário. Do mesmo modo, não é possível considerar que a repetência, nesse caso, fosse considerada um problema e estivesse associada à reprovação nos exames finais. O motivo da retenção das crianças estava associado à sua pouca idade, sendo necessária a adaptação delas no grupo escolar. Vale destacar que o Programa de Ensino da Reforma João Pinheiro, bem como os outros analisados, não abordava a questão da adaptação escolar da criança. A preocupação era com as matérias a serem ensinadas em cada ano do ensino. Porém, percebemos essa preocupação entre os profissionais envolvidos com o GEPR.

Esse mesmo relatório produzido pelo inspetor regional Arthur Queiroga, em 1913, traz outras informações relevantes para se pensar a reprovação e a repetência no GEPR, em especial a que acometia o 1º Ano Primário. Ao visitar todas as classes desse Grupo, o inspetor escreveu sobre a turma regida pela professora Rita Cassiana Martins Pereira, que era a mais elogiada do Grupo, até 1925. A única crítica que ela sofria era em relação à disciplina de suas turmas. Porém, no que se referia à sua metodologia e ao aproveitamento dos seus alunos, a professora sempre era destaque.

A classe que essa professora regia, na ocasião da visita do inspetor, em 1913, era o “1º ano mixto”, com a matrícula de 64 alunos, estando presentes 38 alunos no dia da visita. Segundo o inspetor, essa classe era quase a “escola maternal do grupo Paula Rocha, com os alunos os menores da terra [...]. Tem poucos novos e muitos *repetentes*, esperando ella poder passar para o 2º ano 1/3 dos alunos freqüentes”¹⁰¹. Algumas questões em torno desse trecho merecem destaque.

Primeiramente, o léxico utilizado pelo inspetor para referir-se ao aluno que repetiu o 1º Ano foi “repetente”. Não foi possível, através das fontes, dizer quantos desses alunos foram submetidos a exames e não obtiveram média e quantos sequer foram submetidos à avaliação final. Contudo, pela análise das fontes, em especial pelos relatórios de diretores e inspetores, foi possível inferir que a maior parte desses alunos não foi submetida a exames no ano anterior do ensino, uma vez que eram considerados os menores do Grupo, sendo essa uma prática adotada nessa instituição. A justificativa de que os alunos eram “muito pequenos” demonstrava uma preocupação do corpo docente com a especificidade das crianças mais novas, consideradas despreparadas para uma submissão à formalidade da prática avaliativa dos exames finais.

¹⁰¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1913c.

A preocupação com a criança pequena também estava presente em outros espaços de circulação do discurso. Além disso, esse discurso não se voltou apenas para a defesa da não submissão dos menores alunos aos exames finais. Em outras situações, observa-se um olhar cuidadoso para os menores alunos da escola. Isso perpassou as primeiras décadas do século XX. Na *Revista do Ensino*, por exemplo, destacam-se alguns artigos que demonstravam um cuidado com as crianças pequenas que frequentavam as escolas, em todo o período aqui analisado. Em 1928, Arthur Furtado escreveu acerca do horário escolar, sendo que seu discurso se voltou para a defesa de um horário diferenciado para os alunos do 1º Ano Primário: “Os trabalhos escolares para os alunos do 1º ano nunca devem exceder de três horas, empregado o resto do tempo em jogos e exercícios educativos e recreio” (REVISTA DO ENSINO, 1928, p. 2). A justificativa do autor para sua proposta pautava-se nos saberes da fisiologia e da higiene infantil.

Importa destacar que a Reforma do Ensino Primário, de 1927, estabeleceu o tempo de funcionamento das aulas. No caso dos grupos escolares, que funcionavam em apenas um turno, o horário deveria ser das 11h às 15h30min, com uma interrupção de 30 minutos para o recreio. No caso do ensino desdobrado em dois turnos, as aulas deveriam funcionar das 7h às 11h e das 12h às 16h, não havendo os 30 minutos para o recreio. Por conseguinte, a proposta de Arthur Furtado era de 1 hora de atividade a menos para os alunos mais novos, isto é, os do 1º Ano.

Poderíamos pensar também, ao se analisar o trecho do relatório do inspetor, que o fato citado pudesse se tratar daquilo que Klein e Ribeiro (1991) chamaram de “repetência branca”. Essa expressão tratava-se do aconselhamento dado aos alunos para que abandonassem a escola no final do ano, pela certeza de seu fracasso nos exames finais, ou para que não se submetessem a essa prática avaliativa, para evitar que obtivessem um resultado insatisfatório, o que poderia colocar a competência da professora e do Grupo em xeque. Esse procedimento, segundo os autores, resguardaria as imagens do professor e da escola.

No caso do GEPR, na primeira década de funcionamento da instituição, não pareceu ser esse o caso, por dois motivos. Primeiramente, porque, naquele momento inicial de funcionamento do Grupo, não era vista como um problema a retenção dos alunos em um ano do ensino, tanto que, em muitos casos, os professores defendiam a permanência do aluno no 1º Ano, independentemente do resultado dele nos exames. Em segundo lugar, o próprio Grupo

criou mais um 1º Ano Primário, sendo parte da trajetória normal de qualquer aluno fazer, no mínimo, duas vezes esse ano do ensino.¹⁰²

Além disso, na década de 1910, os dados sobre a repetência ou reprovação não faziam parte do repertório estatístico publicado pelo governo mineiro. Sendo assim, o Grupo não teria problema em relação às taxas de repetência, uma vez que isso ainda não era numericamente contabilizado pelo Estado. Apenas em 1917, segundo Caldeira-Machado e Rocha (2015, p. 71), na *Revista Vida Escolar*, “os registros sobre aprovações são apresentados por ano do ensino, do 1º ao 4º ano, entretanto, não é possível identificar, pelo número de aprovados, aqueles alunos que são repetentes”. É importante observar que, com a Reforma de 1906, a partir de 1910, seria possível, idealmente, ter alunos que cumprissem esse fluxo estabelecido pela legislação, ou seja, 4 anos para realizar o Ensino Primário. A sistematização dos dados indica uma estabilização do sistema de escola graduada, o que permite esse registro da trajetória completa ideal do aluno.

Podemos também inferir que o problema para a escola se localizava nem tanto na repetência, mas na reprovação. A importância do ritual do exame, a sua visibilidade e o seu caráter público expunham não apenas o aluno, mas também o professor e a instituição à avaliação, o que não ocorria com a repetência. A decisão de não submeter as crianças “muito pequenas” ao processo de avaliação reforça a centralidade dos exames e a tensão que marcava sua realização.

Outra informação importante que o trecho do inspetor Arthur Queiroga nos traz é a demonstração de confiança da professora e do inspetor de que seria promovida para o 2º Ano a maior parte da turma, por haver nesta um grande número de repetentes. Sendo assim, por já terem repetido o ano, a chance desses alunos avançarem seria maior. Essa crença também foi demonstrada em outros documentos, bem como em diferentes trechos do relatório desse inspetor.

Além dessa classe, o inspetor escolar também visitou a classe feminina de 1º Ano, regida pela professora Maria José de Azeredo Coutinho. Segundo o inspetor, essa turma também era de repetentes e, por isso, seus alunos eram candidatos à promoção para o 2º Ano. Porém, a professora esperava passar somente um terço ou metade da turma.

A respeito das questões apresentadas nesse outro trecho do relatório, algumas merecem destaque. A primeira é que a grande maioria das professoras que lecionavam na turma do 1º Ano de “repetentes” eram as mais antigas do Grupo¹⁰³, consideradas as melhores da

¹⁰² Abordaremos essa questão mais à frente.

¹⁰³ Informação retirada do Termo de posse do GEPR, localizado no arquivo da escola.

instituição, “competentes e dedicadas”, conforme indica a escrituração escolar. Todas eram professoras normalistas. Com esse dado, o seguinte questionamento surgiu: por que essas eram as professoras das turmas de repetentes no 1º Ano? Ao analisar os relatórios dos diretores e inspetores, constatamos a importância dada ao 1º Ano Primário, sendo esse considerado a “pedra angular” ou a “pedra de toque” do Ensino Primário e o mais importante da trajetória escolar. Assim, era natural que as consideradas melhores professoras ficassem responsáveis por esse ano do ensino. Lembramos que a legislação previa que a professora, preferencialmente, deveria acompanhar a turma pelos 4 anos do Ensino Primário. No entanto, isso não constituía uma prioridade no GEPR, pois aquelas docentes mais bem avaliadas permaneciam lecionando para o 1º Ano. Tal dado reforça a importância da aprovação nos exames, sendo as turmas repetentes não consideradas como inferiores, tal qual se afirmou posteriormente.

Em 1907, ano da inauguração do GEPR e pouco mais de um ano da implementação da Reforma João Pinheiro, o inspetor técnico Arthur Queiroga, ao visitar o Grupo de Sabará, enviou à Secretaria do Interior um relatório em que escreveu o seguinte trecho:

Nas visitas que realizei, guiado pela regra do bom methodo, e pelo interesse que me inspira o ensino inicial, procurei, antes de outras, as classes infantis – os primmeiros annistas –, esses que são a *pedra de toque* para avaliarmos os efeitos da reforma, integralmente aplicada com efficacia, vigor e segurança de methodos e processos, captados no alto estudo e na experiencia de uma temporada escolar.¹⁰⁴ (Grifo nosso).

Ainda acerca da importância dada ao 1º Ano Primário no GEPR, a diretora Maria Jose dos Santos Cintra escreveu na ata de exames, referente ao ano de 1913, a seguinte consideração:

Os demais alumnos deste ano em numero de 135 revelaram grande aproveitamento conforme se vê das declarações exaradas pelas bancas examinadoras nas respectivas listas de chamada. Como, porem, no seu entender, o primeiro anno constiue a *pedra angular* de todo o ensino, foram as citadas bancas de parecer que devem estes continuar no mesmo primeiro anno, afim de integralizarem as materias nelle consignadas.¹⁰⁵ (Grifo nosso).

Essas duas expressões destacadas nas fontes supracitadas foram encontradas nos relatórios de inspetores e diretores e nas atas de exames do GEPR. A primeira expressão “pedra angular” refere-se à denominação da primeira pedra colocada no desenvolvimento de uma

¹⁰⁴ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1907a.

¹⁰⁵ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1913.

construção, ou seja, é a pedra que serve de base, o alicerce. A pedra angular determina a colocação das outras pedras. Nesse sentido, essa expressão foi utilizada para designar aquilo que era fundamental, imprescindível, a base, nesse caso, o 1º Ano Primário. Já a expressão “pedra de toque”, utilizada para se referir ao 1º Ano, foi usada no sentido de que ele serviria para avaliar os efeitos da reforma. Lembremos que o 1º Ano era o responsável pela alfabetização, ou melhor, naquele contexto, pela aprendizagem da leitura e da escrita, aspecto valorizado no período.

Destaca-se o fato de que, no período republicano, a alfabetização constituía fator de destaque, relacionada à conquista da cidadania e superação do atraso do país. Ou seja, o 1º Ano era considerado o mais importante, a base do Ensino Primário. Isso posto, o aluno não poderia prosseguir nos estudos enquanto não tivesse incorporado todos os conteúdos necessários previstos na legislação, uma vez que esses conteúdos seriam a base para o prosseguimento do ensino. Isso pode ser uma das explicações para uma maior repetência nesse ano do ensino.

Outro elemento relevante apontado pelo inspetor Arthur Queiroga, em seu relatório, bem como em outros relatórios de direção e inspeção escolar, é o fato de os sujeitos escolares (diretores, inspetores e professores) considerarem que os alunos da turma de repetentes teriam mais chances de seguirem para o 2º Ano, por já terem repetido o 1º Ano. Algo semelhante ocorreu também com a classe masculina do 1º Ano da professora Natalina de Lima, pois, para o inspetor, o fato de serem “repetentes os dessa classe, também podem-se salvar em 2/3 ou 1/2”. Chama a atenção, nesse caso, o termo “salvar”, que pode indicar que repetir o ano era entendido como um problema. Mas, também, podemos inferir que o problema era o exame final, e, por isso, os alunos se salvariam. Infelizmente, não foi possível afirmar com exatidão o significado do termo naquele contexto. Mas, diante do que já apontamos, podemos inferir que a segunda consideração é mais plausível, uma vez que, nem sempre, repetir o ano era considerado um problema na primeira década de funcionamento do Grupo, sendo, inclusive, defendida pelos profissionais da instituição.

De todo modo, é importante destacar que, ao cruzar os dados dos livros de matrículas com as atas de exames, o que se observou no GEPR foi que grande parte dos alunos permanecia aproximadamente 4 anos no 1º Ano Primário. Um aluno novato no 1º Ano tendia a repetir e, em muitos casos, repetia seguidamente esse ano do ensino. Isso mostrou que a repetência tendia a ocorrer seguidamente. Esse dado só foi observado no 1º Ano Primário. Em outros anos do ensino (2º ao 4º), embora também houvesse reprovação e repetência escolar, estas não tinham a mesma recorrência e o mesmo sentido. Abaixo, segue um quadro com alguns exemplos de trajetórias de alunos do GEPR que ratificam as observações realizadas acima.

QUADRO 12 – Trajetória de alunos do Grupo Escolar Paula Rocha – 1907-1914

REPETÊNCIA NO 1º ANO PRIMÁRIO								
ALUNO(A)	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914
Elvira de Abreu	1º	1º	1º	1º	2º	3º	4º	-
José de Assis Pereira	1º	1º	1º	2º	3º	4º	-	-
Maria Isabel de Figueiredo Silva	1º	1º	1º	2º	3º	4º	-	-
Maria José da Conceição	1º	1º	1º	1º	-	-	-	-
Maria José Lima	1º	1º	1º	1º	2º	2º	-	-
Messias do Nascimento	1º	1º	1º	2º	3º	-	-	-
Raymundo Augusto da Silva	1º	1º	1º	1º	1º	-	2º	3º
Vera de Paula Rocha	1º	1º	1º	2º	-	4º	-	-

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos livros de matrículas e das atas de exames do GEPR.

Repetir um ano do Ensino Primário estava associado à prática escolar adotada no GEPR. É interessante indagar, seguindo as pistas de Ribeiro (1991, p. 83), se “existiria uma pedagogia da repetência? Seria este[a] um componente cultural da praxis pedagógica?”. A repetência foi uma prática escolar instituída com a criação das escolas graduadas, sendo adotada pelo GEPR e tornando-se parte da cultura escolar. Ela fazia parte da trajetória de escolarização dos alunos e era aceita por todos os profissionais envolvidos nesse processo, sendo naturalizada naquele período. A preocupação era a de cumprir o Programa de Ensino e fazer com que o aluno apreendesse suas matérias, ainda que isso acarretasse diversas reprovações ou repetências escolares.

Nesse sentido, é interessante observar, por exemplo, que, no GEPR, os alunos tinham trajetórias escolares similares, independentemente de sua origem socioeconômica ou da identidade de gênero. A pergunta feita por Ribeiro (1991, p. 83) cabe também no contexto do GEPR, mesmo não sendo para o mesmo período: “Como explicar o fato da repetência ser tão alta em todos os estratos sociais? Parece que, na própria historicidade do processo educacional brasileiro, falta uma visão clara do modelo de escola a partir do qual se deu a expansão do sistema”.

Vale ressaltar, conforme destacou Lahire (1997), que devemos tomar cuidado com as análises mais genéricas sobre a questão da reprovação e repetência escolar, pois essas análises tendem a colocar no foco do problema as grandes causas sociais. Porém, ao realizar um estudo mais verticalizado, é possível notar que inúmeros casos não se encaixam em certos

modelos propostos, como a relação direta entre pobreza, gênero e repetência, naquele período histórico. No GEPR, a repetência escolar acontecia tanto com alunos de famílias pobres quanto com os de famílias consideradas abastadas na cidade de Sabará. A origem socioeconômica não constituía fator determinante na trajetória escolar do aluno. Não havia uma grande diferença entre o número de alunos considerados pobres, ou não pobres¹⁰⁶, que repetiam o ano, principalmente o 1º Ano Primário¹⁰⁷. Também não havia uma diferença significativa entre meninos e meninas que eram reprovados ou repetiam o ano.

As trajetórias escolares dos indivíduos com gênero e condição socioeconômica diferentes mostravam-se semelhantes naquele período¹⁰⁸. Segundo Rocha (2008, p. 74): “A não promoção do 1º ano para o 2º ano primário era comum, independente da questão econômica da família” e da condição de o aluno ser menino ou menina. Esses dados corroboram a ideia de que a reprovação e a repetência escolar atingiram todos os alunos, independentemente de sua situação econômica e do sexo. Essas categorias, isoladamente, não influenciaram diretamente o fluxo dos alunos pelos anos iniciais do Ensino Primário, ou seja, não eram causas absolutas para explicar a reprovação e repetência escolar. Em estudo sobre a trajetória de alunos num grupo escolar da cidade de Carangola, num período posterior (décadas de 1930 e 1940) a esta pesquisa, Gomes (2008) apresentou dados distintos. Os alunos, por ocasião da matrícula, eram classificados em quatro níveis sociais distintos, e sua inserção nas várias turmas de primeira série, bem como sua trajetória escolar, guardava relação com o nível social indicado na matrícula. Tal relação entre pertencimento social e desempenho escolar afirmou-se, portanto, naquela cidade, num período posterior ao aqui contemplado.

Uma solução encontrada para o alto número de reprovações e repetências no 1º Ano Primário foi a organização utilizada pelo corpo docente do Grupo para a composição das classes escolares, durante todo o período aqui analisado. Já é notório que, com a instituição dos grupos escolares, a organização da escola graduada pautava-se “na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores” (SOUZAa, 1998, p. 15). Na base disso, estava o ensino simultâneo, no qual o professor ensinava, ao mesmo tempo, um número maior de alunos, diferentemente do que ocorria com o método individual, utilizado nas escolas isoladas.

¹⁰⁶ Cabe considerar que o termo “pobre” presente nos registros era bastante ambíguo e subjetivo, conforme destacam Rocha (2008) e Nogueira (2013).

¹⁰⁷ Esses dados foram retirados de uma tabela que está no anexo de minha dissertação de mestrado, em que apresento a trajetória escolar dos alunos que entraram no GEPR, no 1º Ano Primário, em 1907.

¹⁰⁸ A aluna Vera de Paula Rocha foi um exemplo dessa situação. Ela era filha de Septimo de Paula Rocha. Entrou no GEPR, em 1907, no 1º Ano Primário, e repetiu três vezes esse ano do ensino, conforme se observa no Quadro 12.

No GEPR, como já indicado, o 1º Ano Primário foi desdobrado em dois: inicialmente, 1º Ano do 1º semestre e 1º Ano do 2º semestre e, posteriormente, 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado. A primeira maneira de nomear o 1º Ano foi baseada no Programa de Ensino, que dividia as matérias por semestre. Porém, no GEPR, a denominação significava o nível de aprendizagem dos alunos, o que eles já haviam aprendido do Programa. A modificação foi apenas na denominação, porque a divisão do 1º Ano Primário manteve o mesmo sentido, isto é, a organização ocorria por nível de aprendizagem dos alunos e idade. Mas, o que significava ser aluno do 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado?

Essas informações precisaram ser detalhadamente investigadas ao longo desta pesquisa. Com a análise das fontes, algumas reflexões e questionamentos foram desenvolvidos. Como o Grupo foi inaugurado no segundo semestre de 1907, é possível inferir que a denominação por semestres estava relacionada ao fato de os alunos que já frequentavam as escolas isoladas da região terem entrado no 1º Ano do 2º semestre, pois já teriam aprendido os conteúdos do 1º semestre, e os alunos novatos, que nunca tinham frequentado a escola, terem entrado no 1º Ano do 1º semestre. Nos relatórios de diretores e inspetores, essa denominação aparece até 1913. Em 1914, ela foi substituída: o 1º Ano do 1º semestre transformou-se no atrasado e o 1º Ano do 2º semestre tornou-se o adiantado. O motivo dessa mudança não foi explicitado.

As turmas do 1º Ano atrasado eram destinadas aos menores alunos do GEPR, com menos idade, como mostra o trecho do relatório do inspetor Arthur Queiroga, de 1918. Ao visitar uma dessas turmas, de alunos do sexo masculino, regida pela professora Davina do Couto, o inspetor concluiu que:

[...] pouco ageitada para o ensino maternal essa docente a quem não vejo preparo e inteligência¹⁰⁹. Levanta muito a voz, excede-se nas repreensões pouco amaneiradas [...] e os chamados de atenções perturbam a mansidão necessária [...]. Não fosse a necessidade da evolução e conviria a professora tratar com alunos crescidos em idade e aproveitamento.¹¹⁰

O que se observa, com a análise dos dados encontrados, é que a turma de atrasados não estava relacionada ao fato de os alunos terem sido reprovados ou repetido o ano, mas se tratava dos alunos novatos, com menor idade e que ainda não tinham frequentado o Grupo. Ou seja, essa turma não estava associada ao mérito dos alunos. Vale destacar que grande parte da turma repetiu o 1º Ano e continuou, em 1919, nesse ano do ensino. Dos 50 alunos matriculados

¹⁰⁹ Destaca-se o fato de essa professora, no ano seguinte, não ter lecionado no 1º Ano Primário.

¹¹⁰ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1918.

nessa turma, apenas 30 eram frequentes, conforme os relatórios analisados. Na ata de exames do referido ano, não constam quantos alunos foram submetidos aos exames finais. Mas, registra-se que dez alunos dessa turma foram considerados “não preparados” e, conseqüentemente, reprovados nos exames, devendo repetir o 1º Ano Primário. Devemos lembrar que, além dos dez reprovados, outros provavelmente não foram submetidos aos exames finais, devendo também repetir o 1º Ano, já que essa era uma prática comum no GEPR.

Nesse caso, ser reprovado no exame e repetir o 1º Ano Primário não significava repetir o conteúdo previsto pelo Programa de Ensino. Na verdade, os alunos repetiam esse ano do Ensino Primário, mas avançavam para o 1º Ano adiantado, aprendendo novos conteúdos. Também cabe destacar que a professora Davina do Couto, no ano de 1919, não permaneceu na turma de 1º Ano, provavelmente, devido às críticas sofridas pelo inspetor Arthur Queiroga. Como havia uma grande preocupação com esse ano do ensino, essa professora, no ano seguinte, lecionou no 3º Ano. Além disso, no trecho apresentado acima, fica evidente a recomendação dada pelo inspetor ao corpo docente do Grupo para que acompanhasse a turma ao longo dos 4 anos do Ensino Primário. O que não ocorria no GEPR, como já afirmado.

Já a turma do 1º Ano adiantada era a dos repetentes. Sendo assim, esperava-se dessa turma um melhor rendimento no fim do ano e, conseqüentemente, um número maior de promoções e aprovações nos exames escolares. Em 1915, o inspetor regional de ensino, Antonio Raymundo da Paixão, ao visitar a classe do 1º Ano adiantada, de alunos do sexo masculino, regida pela professora Ida Baptista dos Santos, afirmou que: “[...] havendo examinado os meninos em leitura, observei que o aproveitamento não está de acordo com o tempo de ensino e para esse facto pedi a atenção da colega”¹¹¹. Como era uma turma que já tinha feito o 1º Ano, o inspetor não esperava um baixo aproveitamento em leitura dos alunos, mas foi justamente isso que ele encontrou em sua inspeção, sendo, por isso, necessário chamar a atenção da professora.

O que aconteceu no GEPR, no que se refere ao 1º Ano Primário, no período compreendido neste trabalho, foi um desdobramento, ou seja, essa etapa do ensino foi bipartida. Isso porque havia um grande número de crianças matriculadas nesse ano do ensino, como se pode observar no Quadro 13, com diferentes níveis de aprendizagem e idade. Dessa maneira, a diretora do Grupo desdobrou duas classes em quatro, e os critérios para essa divisão foram os já citados: nível de aprendizagem, idade e, quando possível, sexo. Essa foi uma das soluções encontradas pelo corpo docente para a questão da reprovação e da repetência escolar.

¹¹¹ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1915b.

Dessa maneira, o Primário, nessa instituição, dava-se em, no mínimo, 5 anos e não em 4, como previsto na legislação: “A trajetória escolar de uma criança que nunca tinha freqüentado uma escola anteriormente, nem havia sido alfabetizada em casa, e entrava no Grupo seria no mínimo de 5 anos, isto é: ela passaria pelo 1º ano atrasado (ou do 1º semestre), 1º ano adiantado (ou do 2º semestre), 2º ano, 3º ano e 4º ano” (ROCHA, 2008, p. 86). Esse era o fluxo considerado normal no Grupo Escolar Paula Rocha.

É importante ressaltar que, enquanto o aluno não aprendesse todo o conteúdo do Programa de Ensino, ele não prosseguiria no curso, sendo isso muito comum no 1º Ano, como já analisado. Assim, muitos repetiam esse ano mais de uma vez. Vários alunos chegavam a cursar seis vezes essa etapa do ensino. No GEPR, não era possível caracterizar, nas primeiras décadas do século XX, uma única retenção no 1º Ano, como se o aluno não tivesse aprendido o conteúdo ensinado. É possível afirmar, isso sim, que ao aluno não era ensinado todo o conteúdo previsto pelo Programa de Ensino, em apenas um ano. Por esse motivo, o GEPR organizou as classes do Ensino Primário, desdobrando o 1º Ano, assim os alunos faziam-no em, no mínimo, dois anos.

O que ficou evidente, com a análise das fontes, foi que o conteúdo presente no Programa de Ensino do 1º Ano Primário não era possível de ser todo contemplado ao longo de apenas um ano, sendo tal fato percebido como problemático desde a criação do Grupo. Essa era uma tarefa considerada inexecutável, conforme apontado por Souza (2016). É necessário ressaltar que havia uma grande preocupação e controle para que o corpo docente seguisse o Programa de Ensino. Em 1916, a diretora Maria José dos Santos Cintra, em relatório enviado ao Secretário do Interior, afirmou, no que concerne à parte pedagógica, estar se esforçando:

[...] em reiteradas recomendações as professoras, por que colocando-se cada uma dentro dos limites da matéria que tenha de leccionar, correspondentemente a cada uma das series do programma lectivo, tenha este cabal execução no grupo, sem avanços ou recuos descompassados. O professor deve ser um fiel executor do programa.¹¹²

No Programa de Ensino, observa-se uma preocupação com as instruções metodológicas e com os conteúdos a serem trabalhados em cada ano do ensino, por semestre, acreditando-se que isso facilitaria o ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Porém, reafirmamos que, em relação ao 1º Ano, o conteúdo era extenso, e as professoras tinham dificuldades em trabalhá-lo em apenas um ano, o que justificava o desdobramento dessa etapa do Ensino Primário.

¹¹² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1916b.

É importante destacar que uma das consequências da reprovação e da repetência no 1º Ano Primário foi que a distribuição das matrículas, nos outros anos, ficou distorcida. Foi possível observar que, nas duas primeiras décadas de funcionamento do Grupo, o 1º Ano sempre foi aquele que teve o maior número de alunos matriculados e, por isso, o maior número de classes. Para se ter uma ideia da diferença de matriculados entre o 1º Ano e os outros, apresentamos abaixo um quadro¹¹³ com a matrícula dos alunos, nos 5 primeiros anos de funcionamento do GEPR:

QUADRO 13 – Matrícula dos alunos do Grupo Escolar Paula Rocha – 1907-1911

DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA POR ANOS ESCOLARES				
ANO	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO
1907	228 alunos	84 alunos	46 alunos	-
1908	286 alunos	82 alunos	43 alunos	19 alunos
1909	266 alunos	91 alunos	32 alunos	30 alunos
1910	223 alunos	92 alunos	40 alunos	33 alunos
1911	219 alunos	71 alunos	96 alunos	30 alunos

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados dos livros de matrículas do GEPR.

Temos clareza que o alto número de matrículas no 1º Ano e a diminuição da quantidade de alunos matriculados nos outros anos do ensino também estavam relacionados com a evasão escolar¹¹⁴. Se o fluxo de alunos no Ensino Primário ocorresse conforme o previsto na legislação, ou seja, em 4 anos, não haveria essa discrepância no número de matrículas, assim como cada ano escolar corresponderia a uma determinada faixa etária. Porém, não foi o que ocorreu no GEPR.

Observa-se que, como já ressaltado, a redução do número de matrículas foi drástica na passagem do 1º para o 2º Ano, bem como do 2º para o 3º Ano do Primário, nos 5 anos apresentados. Já na passagem do 3º para o 4º Ano, a diminuição foi bem menos significativa, com exceção do ano 1911, que apresentou um atípico aumento do número de alunos do 2º para o 3º Ano, talvez isso seja fruto de uma transferência ou do fechamento de outra escola.

Como já apontado, repetir um ano escolar nem sempre era visto como problema. Prova disso é a maneira afetiva que o corpo docente tratava os alunos do 1º Ano das turmas “atrasadas”, como “pequeninos”. Parece-nos haver uma preocupação e um cuidado por parte das professoras, direção e inspeção com a pouca idade das crianças. Isso não quer dizer que não

¹¹³ Uma tabela mais completa com os dados pode ser encontrada em Rocha (2008).

¹¹⁴ Não iremos tratar dessa questão por não ser a temática desta tese, porém é importante destacá-la.

ocorreram outras formas de repetência e que essas não eram vistas como problema. Repetir um ano, em alguns casos, era uma questão a ser resolvida. Pode-se constatar essa questão em alguns relatórios da diretora do GEPR e dos inspetores, que buscavam orientar as professoras para que seus alunos tivessem um bom aproveitamento nos exames finais. Isso ocorria, com maior frequência, nos outros anos do ensino, ou seja, do 2º ao 4º.

É interessante observar que a maneira de organizar as classes no Grupo Escolar Paula Rocha, em nenhum momento, foi vista como um problema por parte dos inspetores de ensino, mesmo a legislação prevendo 4 anos para a realização do Primário. Também era frequentemente elogiada a distribuição dos alunos pelo grau de adiantamento, na tentativa de solucionar as questões acima mencionadas. Em um termo de visita do inspetor Antonio Infante, de 1917, ele afirmou que: “Vai-se accentuando a tendencia a normalização dos trabalhos do grupo pela forma porque tem sido organizado as classes pelo adiantamento dos alunos, facilitando-se assim o trabalho das docentes”¹¹⁵.

Uma importante reflexão a ser feita a respeito desse desdobramento do 1º Ano é relativa à ausência de escolas infantis naquele contexto. Dessa maneira, uma solução encontrada pela direção da escola foi bipartir essa etapa do ensino, sendo que o 1º Ano atrasado estaria destinado a adaptar a criança no Grupo Escolar, bem como desenvolver nela as habilidades básicas da leitura e da escrita. Podemos inferir se não estaria nesse desdobramento a origem do que veio a ser futuramente o Pré-primário. Pode-se especular que sim, mas isso requer outros estudos.

É importante ressaltar que a experiência do GEPR não foi única. Como já apontado, uma experiência parecida aconteceu no 3º Grupo da Capital, em 1910, como destacado por Faria Filho e Gonçalves (2007). A diretora desse grupo defendia a ideia de que as crianças deveriam, primeiramente, cursar a escola infantil para depois entrar no Grupo, ou então, que os conteúdos do Programa de Ensino destinados ao 1º Ano fossem desenvolvidos em dois anos, a fim de integralizá-los, assim como ocorreu no GEPR. Conforme relatório dessa diretora, que foi retirado do artigo dos autores citados:

Se todas as crianças matriculadas nos Grupos passarem pela escola infantil, o ensino do 1º ano far-se-ia sem dificuldade, de maneira a seguir-se a curso sem interrupção. Mas preparar meninos que não sabem nem ao menos falar, em um ano em todo o programa de 1º ano, conforme os processos modernos, é quase impossível. (FARIA FILHO; GONÇALVES, 2007, p. 33).

¹¹⁵ Esse documento encontra-se no livro de atas de exames, que foi localizado nos arquivos da Escola Estadual Paula Rocha.

Assim como ocorreu no 3º Grupo da Capital, observou-se a mesma questão para o GEPR. O que provavelmente ocorreu nesses dois Grupos Escolares foi o que Klein e Ribeiro (1991) chamaram de “subseriação informal”, ou seja, a repetência de alunos “aprovados”. No início do século XX, no caso do desdobramento do 1º Ano no GEPR, isso levava o aluno a fazê-lo em dois anos, ou seja, repetir o 1º Ano Primário independentemente do seu aproveitamento. Isso dava-se pelo fato de que um ano não era o suficiente para ensinar todo o conteúdo previsto. Essa questão leva-nos a refletir sobre o lugar da educação primária na implementação dos Jardins de Infância, como apontam Sousa (2011) e Figueiredo (2015).

3.6 A relação entre a idade e a reprovação e repetência escolar

Em texto de 2004, Gouvêa analisou a produção histórica da idade escolar no Brasil, ao longo do século XIX, mais exatamente entre 1830 e 1885, na província mineira. Conforme a autora, “a identidade do aluno produziu-se superposta à identidade geracional, conferindo visibilidade e uma nova função social a idade da meninice” (GOUVÊA, 2004, p. 268). A produção histórica de um tempo da vida relacionado ao aprender, no interior da escola, colaborou para a conformação de uma especificidade do tempo da infância. No Brasil:

[...] as leis de obrigatoriedade escolar estabeleceram parâmetros para a identidade etária da figura do aluno, relacionando-a ao período da meninice, ao mesmo tempo que fixando as faixas etárias fora desse limite (a população infantil), bem como os de mais de 14 anos (a mocidade e idade adulta). A construção da figura do aluno na cultura escolar nascente foi entendida, portanto, como associada ao(à) menino(a), na idade da razão. (GOUVÊA, 2004, p. 269).

A conclusão da autora, ao analisar a composição etária das salas de aula e dos níveis de aprendizagem dos alunos ao longo do século XIX, foi a de que não havia uma associação direta entre a idade cronológica do indivíduo e suas progressivas condições de aprendizagem. Segundo Gouvêa (2004, p. 285):

Embora as diferenciações etárias fossem contempladas no regimento¹¹⁶, como fator que influiria na ordenação das salas de aula, não eram diretamente articuladas ao desempenho dos alunos, nem à apresentação dos conteúdos.

¹¹⁶ A autora refere-se ao Regimento de 1884.

Isso parece também ter ocorrido no contexto europeu, como aponta Chervel: “es de destacar que, hasta finales del siglo XIX, la consideración de la edad no influyó en absoluto en esta distribución, ni la enseñanza primaria ni en la secundaria, pues en todas las classes se daban diferencias de edad considerables, de hasta diez o doce años”.

A relação entre níveis escolares de aprendizagem e idade cronológica foi constituindo-se ao longo do século XX, “com a produção de saberes sobre o desenvolvimento humano fundado numa progressiva diferenciação biopsíquica” (GOUVÊA, 2004, p. 286). Seguindo os argumentos da autora, percebemos que, progressivamente, foi se produzindo uma ideia mais refinada de uma diferenciação biológica, cognitiva e afetiva do indivíduo, “a partir da ciência da psicologia, fundada numa homologia entre o desenvolvimento biopsíquico individual e uma cronologia fundada no calendário anual” (GOUVÊA, 2004, p. 286). Pode-se afirmar que a instituição da escola graduada se deu em diálogo com esse pressuposto, bem como foi consolidando, cada vez mais, essa concepção.

Com a Reforma de 1906, em Minas Gerais, em relação à idade escolar para se matricular uma criança em um grupo escolar, a legislação previa a idade de 7 a 14 anos, para meninos, e de 8 a 12 anos, para meninas. Em relação à faixa etária dos alunos matriculados no GEPR, algumas questões merecem ser destacadas. Nos livros de matrículas analisados, não observamos criança alguma com menos de 7 anos matriculada. Porém, em vários relatórios de diretores e inspetores, encontramos queixas em relação à idade dos alunos. Em 1914, o inspetor escolar Arthur Queiroga afirmou que a idade para se matricular uma criança no Grupo deveria ser revista. O trecho abaixo, retirado do relatório do respectivo inspetor, comprova essa afirmação:

Vim a propósito representar à Secretaria no sentido de entrar, ou poder a directoria entrar no caso da apreciação da idade do matriculando, visto como, sem esta faculdade, os paes empurram os seus menores para a aula, creando para a docente a obrigação de ser ama em vez de educadora, com prejuízo de sua missão principal.¹¹⁷

Levando-se em conta essa citação, é necessário refletir sobre duas possibilidades. A primeira diz respeito à veracidade dos dados nos livros de matrículas. Podemos inferir que, mesmo a legislação prevendo 7 anos como idade mínima para o aluno se matricular nos grupos escolares e embora os livros de matrículas não tivessem registros de alunos com idade inferior ao previsto legalmente, provavelmente havia alunos matriculados no GEPR que descumprissem

¹¹⁷ ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1914.

a lei. Ainda em relação a essa possibilidade, em outros relatórios de inspetores, eles afirmavam que muitas crianças sequer pareciam ter idade escolar para frequentarem a instituição.

Segundo Gil e Hawat (2015), no final do século XIX, no Rio Grande do Sul, “a desobediência à lei aparece no que se refere à idade dos indivíduos matriculados. Tem-se observado que são grandes as diferenças entre a prescrição legal e o registro localizado na escrituração escolar”. Segundo apontado pelas autoras, esse dado aparecia nos livros de matrículas das escolas analisadas, diferentemente do que ocorria no GEPR, em que não consta aluno algum com menos de 7 anos nos referidos livros. Conforme as autoras:

É possível encontrar, durante todo o período, crianças mais novas ou mais velhas do que previa o regulamento frequentando as escolas. Especialmente significativa é a matrícula de crianças de seis anos de idade, mas também é possível encontrar algumas de 5 anos e bem poucas de quatro. (GIL e HAWAT, 2015, p. 30-31).

A outra possibilidade relacionada ao relatório de Arthur Queiroga refere-se ao fato de o inspetor considerar não ser adequada a matrícula de uma criança de 7 anos na escola. Nesse caso, tudo indica que a crítica estava direcionada à própria legislação, a qual impunha essa idade como mínima para a criança frequentar a Escola Primária. E isso atrapalharia o trabalho pedagógico da professora, conforme apontou o inspetor.

O artigo de Gouvêa (2004) contribuiu para a reflexão sobre a produção histórica da idade escolar. A autora chama a atenção para o fato de que, em nosso país, as leis de obrigatoriedade escolar pautaram a faixa etária adequada dos alunos para frequentarem as escolas. Nessa perspectiva, com a análise das fontes, é possível concordar com esta afirmação feita por Gil (2015a, p. 8):

É possível perceber que a normalização dos tempos de aprender e a padronização dos ritmos escolares demorou para se estabelecer em lei e, mais ainda, para se efetivar nas práticas institucionais. Isso permite argumentar que a definição da progressão anual na escola, embora estivesse prevista na proposição da escola seriada no Brasil, já em 1893, [...], em termos gerais, provavelmente, não predominou nas instituições de ensino nas décadas seguintes. Ora, assumir a reprovação e a repetência escolar como distorções do fluxo dos alunos pelas séries da escola primária pressupõe a padronização desses tempos na legislação e no discurso que prescreve as práticas pedagógicas. Mas também implica em uma mudança da cultura escolar, que não é decorrência imediata e automática daquela padronização.

Foram diversas as queixas em torno da idade das crianças matriculadas no GEPR, o que, como já apontado, dificultava o trabalho dos professores, segundo os inspetores e a

direção do Grupo. Cabe reiterar que foi possível conhecer também, através das atas de exames e dos livros de matrículas, a idade dos alunos que eram promovidos (ou não) e aprovados ou reprovados nos exames finais. Analisando esses dados, destacou-se o fato de os menores alunos do Grupo, ou seja, os registrados com 7 e 8 anos, repetirem, com mais frequência, o 1º Ano Primário. Já aqueles que eram promovidos e aprovados nos exames finais, em sua grande maioria, tinham, em média, 9 anos.

Nenhum aluno do GEPR que tenha concluído o Primário em uma trajetória de 5 ou 6 anos entrou nessa instituição com 7 anos de idade. Os alunos mais novos tendiam a repetir mais vezes o 1º Ano Primário. Os alunos mais velhos, ao contrário, tendiam a repetir menos vezes essa etapa do ensino. Dessa forma, com a análise das atas de exames e dos livros de matrículas, bem como dos relatórios de diretores e inspetores, conclui-se que um dos motivos da reprovação e da repetência no 1º Ano estava relacionado à idade. Os alunos mais jovens eram matriculados no GEPR e demandavam um tempo para sua adaptação, numa escola definida por processos avaliativos pouco significativos anteriormente. Além disso, não possuíam as habilidades relacionadas à alfabetização e, por isso, eram reprovados e repetiam o 1º Ano do Ensino Primário com mais frequência. O inverso também ocorria, pois, os alunos mais velhos, que provavelmente já apresentavam uma experiência anterior de escolarização ou eram alfabetizados em casa, já chegavam ao Grupo com algum domínio das habilidades necessárias e exigidas para o 1º Ano e, por isso, tendiam, com menor frequência, a serem reprovados e repetirem esse ano do ensino.

Embora não seja foco desta tese, vale ressaltar que a disciplina escolar era uma questão muito valorizada no período aqui estudado. Em todos os relatórios, estava expressa a preocupação com essa dimensão educacional. Dessa forma, podemos inferir que, além dos alunos mais velhos apresentarem determinados conhecimentos exigidos pelo Grupo, aqueles alunos que já haviam frequentado outras escolas, provavelmente, já haviam interiorizado certos comportamentos que estariam em maior conformidade com o esperado pela instituição.

Como exemplos, Lahire (1997) cita a “autodisciplina corporal” e a “autodisciplina mental”, sendo a primeira relacionada com a disciplina do corpo, ou seja, manter silêncio, andar em fila, ter uma postura adequada; e a segunda verifica-se no ato de ler silenciosamente, ou, ainda, conseguir realizar um exercício sozinho. Essas atitudes eram “ancoradas nos métodos intuitivos, de uma maior presença dos alunos na condução de sua própria aprendizagem” (FARIA FILHO, 2007, p. 198), sendo valorizadas pelas professoras e pela direção do GEPR. Essas questões ajudam a explicar o maior número de reprovação e repetência entre os menores alunos, ou seja, aqueles que frequentavam o 1º Ano Primário. Sendo assim, destaca-se o fato

de o grande número de reprovação e repetência nessa etapa do ensino, no GEPR, relacionar-se, na maior parte dos casos, com a pouca idade dos alunos.

3.7 Os exames escolares no Grupo Escolar Paula Rocha

Conforme Foucault (1987), os exames realizados nos hospitais tornaram-se pertinentes subsídios para o exercício do poder. Podemos considerar o mesmo para os exames escolares. Segundo Luchese (2014, p. 267), “julgar, medir, classificar e ordenar, incluindo e excluindo alunos, foram práticas escolares que marcaram o momento dos exames escolares”. Ainda de acordo com a autora:

No cumprimento do calendário escolar um dos momentos mais privilegiados do ano letivo era o dos exames finais. Estes se constituíam no momento ápice da avaliação escolar. Eram celebrados e em torno de sua realização havia um ritual de relações de poder evidente. (LUCHESE, 2017, p. 268).

Nos exames finais, que aconteciam ao final do ano no GEPR, na presença da diretora, do inspetor e do presidente da banca examinadora, as professoras realizavam a chamada de seus alunos, verificando a presença deles. Depois, dava-se prosseguimento aos exames do 1º ao 4º Ano. Os exames finais aconteciam sempre em novembro e dezembro. No ano de 1917, esses exames ocorreram nos dias 27, 28, 29, e 30 de novembro, no edifício onde funcionava o Grupo. Estavam presentes: o inspetor escolar, Dr. Antonio Infante Vieira; as professoras dos alunos que seriam submetidos aos exames; a diretora do Grupo, Maria José dos Santos Cintra; e o inspetor regional, Augusto Lucas. Os exames ocorreram às 11 horas da manhã. Quem declarou a abertura dos exames foi este último inspetor, iniciando pelo 1º Ano Primário. A seguir, apresentamos um trecho da ata de 1917. O trecho mostra como se dava a dinâmica dos exames no GEPR.

Feita a chamada dos alunos, verificou-se acharem-se presentes 252. Os examinandos que foram arguidos individualmente sobre cada matéria do programa exibiram seus conhecimentos sobre assumpto a escolha das comissões examinadoras, procedendo estas, em seguida, ao julgamento das provas. Concluídos os exames do 1º ano e do 2º ano e collocados em uma urna 6 pontos de língua pátria para os alumnos do 3º anno e em uma outra 6 pontos da mesma disciplina para o 4º anno, foi sorteado para o 3º anno o ponto nº 3 (redação de um officio), sendo que para o 4º anno foi sorteado o ponto nº

4 (redação de um crédito). [...] realizaram-se no mesmo dia e com as mesmas formalidades as provas escritas de arithimetica, sendo sorteado para o 3º anno o ponto nº 3 (systema metrico) e para o 4º anno o ponto nº 2 (systema metrico).¹¹⁸

Após a realização das provas escritas dos alunos de 3º e 4º Ano, as comissões examinadoras classificaram-nas e, posteriormente, deram início às provas orais de Leitura, Língua Pátria, Aritmética, Geografia, História do Brasil, História Natural e Geometria. As provas orais eram realizadas individualmente, sendo o ponto sorteado pelo próprio examinando. Os alunos do 1º e 2º Ano, pelo menos aqueles que eram levados a realizar os exames finais, só foram submetidos a provas orais, diferentemente dos alunos do 3º e 4º, que foram submetidos a exames orais e escritos, conforme previsto na legislação¹¹⁹.

Vale lembrar que os alunos, através dos exames, poderiam manter ou modificar a média conquistada ao longo do ano. Ou seja, a média anual adquirida durante o ano era anulada ao final dele, valendo a nota alcançada no último exame. Isso explica o fato de que os alunos bem-sucedidos durante todo o ano poderiam ser mal avaliados no exame final, ritual difícil para uma criança, em especial as menores, sendo, assim, reprovados e levados a repetir o ano.

Como observado, no GEPR, ocorreu o mesmo fato, apresentado por Faria Filho e Gonçalves (2007), nos grupos escolares da capital mineira, ou seja, ainda que o aluno obtivesse média superior a 5 durante o ano, ele poderia, mesmo assim, ser considerado “não preparado” no exame final e ter que repetir o ano, o que estava previsto na legislação. O inverso não era possível, uma vez que somente era submetido ao exame final aquele aluno que tivesse média superior a 5 ao longo do ano. É possível inferir que ocorreu uma destituição da autoridade do professor com essa prática, visto que quem avaliava o aluno no exame final e o considerava preparado, ou não, para seguir o curso era a banca examinadora e não somente o docente. Com a figura do diretor escolar e dos inspetores nas bancas examinadoras, em certa medida, o professor perdeu a sua autonomia.

A avaliação dos alunos, segundo o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas¹²⁰, ocorreria mensal, semestral e anualmente. Segundo Faria Filho e Gonçalves (2007, p. 42), “no primeiro caso, em todos os meses letivos, o aluno seria avaliado no quesito aproveitamento ou aplicação, cuja nota variava de 0 a 10”. Porém, nos livros de matrículas do GEPR, somente encontramos registradas as notas trimestrais e semestrais dos alunos, e, nas

¹¹⁸ Grupo Escolar Paula Rocha. *Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de installação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha*: 1917.

¹¹⁹ Nesse caso, mantinha-se a recomendação dada desde o Decreto nº 4.029, de 1913.

¹²⁰ Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907.

atas de exames, assim como nos termos de promoção, foram observadas apenas as notas dos exames finais. Não localizamos nenhuma referência às notas mensais nessa instituição.

Ao final dos exames, os inspetores escolares publicavam os resultados de acordo com o ano do ensino. As classificações ocorriam da seguinte maneira: os aprovados nos exames finais recebiam a classificação de “aprovados com distinção, aprovados plenamente, aprovados simplesmente”, aos que não conseguiam média nesses exames era dada a classificação de “não preparado”, ou “reprovado”. Essas classificações eram registradas nas atas de exames constantes no caderno de registros, sendo, logo após, apresentado o termo de promoção referente ao ano do ensino. Nesse caderno, eram registrados os alunos promovidos para cada ano do ensino, seus nomes e a média por eles alcançada. Não constavam os nomes dos alunos não promovidos, somente sua quantidade. As classificações no GEPR seguiam as orientações presentes na legislação, assim como a organização dos exames finais. Havia ainda os certificados de aprovação, os quais eram conferidos aos alunos como uma maneira de premiá-los.

O grau de classificação dos alunos no GEPR também ocorria conforme o previsto legalmente. Ele era conferido aos alunos de acordo com a nota alcançada no exame final. Segundo o Regimento: se os alunos alcançassem nota igual ou superior a 5, seriam considerados aprovados; alcançando nota 5, eram aprovados simplesmente; se obtivessem notas de 6 a 9, eram aprovados plenamente; e com nota 10, eram classificados com distinção. Os alunos que não alcançassem a média 5 nos exames de final de ano seriam considerados não preparados, seriam reprovados e repetiriam o ano. Havia ainda uma formalidade extremada à qual eram submetidos os alunos nos dias em que ocorriam os exames. Segundo Faria Filho e Gonçalves (2007, p. 36):

Além de terem que ficar disponíveis vários dias, tinham, também, que demonstrar domínio de todos os conteúdos de todas as matérias, pois os pontos das provas e das argüições eram sorteados no momento mesmo do exame. Verificamos, nesse caso, uma atitude de submissão dos alunos, da professora e dos saberes ao crivo de uma comissão responsável pelo julgamento do sucesso e/ou do fracasso da escola.

É importante destacar que os resultados dos exames do GEPR eram divulgados nos jornais de Sabará, sendo o Certificado de Conclusão do Primário entregue em ato solene e os melhores alunos premiados, isto é, aqueles que alcançavam as melhores notas nos exames finais. No caderno de registros em que constavam as atas de exames e os termos de promoção, também faziam parte as atas de distribuição de prêmios aos alunos do Grupo. A premiação não

ocorria sempre no mesmo mês, tendo sido encontradas atas de premiações e de entrega de certificados nos meses de janeiro, abril e setembro. Ou seja, a prática de premiar os melhores alunos ocorria ao longo de todo o ano.

A entrega dos prêmios, certificados e diplomas aos alunos sempre ocorria no salão nobre do próprio Grupo Escolar Paula Rocha, com a presença de todos os seus inspetores, a direção, os professores, o juiz municipal de Sabará e as pessoas consideradas “gradadas” da cidade. Os diplomas eram entregues aos alunos que concluíam o 4º Ano do Ensino Primário. Já os prêmios eram dados “aos alunos que mais se distinguiram pelo seu procedimento, aplicação e assiduidade”¹²¹. A legislação do período previa, também, a educação profissional de alunos pobres que obtivessem um bom aproveitamento escolar, contudo, se isso ocorreu no GEPR, não foi documentado nas fontes analisadas. Além disso, aqueles alunos que se destacassem no Curso Primário, pela sua inteligência, aplicação e boa disciplina, poderiam ser admitidos gratuitamente nos institutos profissionais do Estado de Minas Gerais, o que também não foi observado na instituição.

Dessa forma, assim como destaca Souza (1998a), é possível afirmar que o mérito pessoal era ressaltado no GEPR, no período aqui analisado. As festas de entrega de diplomas e prêmios aos alunos, assim como os exames escolares no final do ano, eram uma maneira de dar visibilidade e legitimidade social ao Grupo Escolar recém-inaugurado. Além disso, os exames eram uma forma de tentar homogeneizar os ritmos e as aprendizagens dos alunos. Os resultados dos exames destacavam não só o mérito do aluno e do professor mas também da direção e do próprio Grupo.

A entrega dos diplomas mais a distribuição dos prêmios e dos certificados foram uma forma de dar destaque aos alunos que se sobressaíam durante o ano, bem como nos exames finais. Na ocasião desses exames, os trabalhos confeccionados pelos alunos que concluíam o Primário eram expostos (talvez, no salão nobre do GEPR).

Ademais, as consideradas melhores professoras do GEPR também eram premiadas, como, por exemplo, ocorreu em 1915, com as professoras Maria Luiza de Menezes e Maria José de Azeredo Coutinho, “consideradas modelos de exatidão no cumprimento dos deveres do cargo”. Segundo o relatório da diretora, nesse ano, essas professoras tiveram como:

[...] recompensa de seus esforços o premio de viagem à capital, cujos grupos escolares foram por si só visitados, durante os dez dias de praxe em novembro de 1914. Aquella, não contando em seu exercício no anno citado uma falta

¹²¹ Grupo Escolar Paula Rocha. *Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de installação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha*: 1912.

sequer aos trabalhos de sua classe, merece com justiça que lhe seja conferido o premio supra referido em honra de sua assiduidade exemplar.¹²²

Também, estavam previstos na legislação, conforme ressaltado na Seção anterior, prêmios para as professoras, de acordo com o número de aprovação de seus alunos. A cada 20 alunos aprovados no exame final do curso, o professor deveria receber uma gratificação em dinheiro. Porém, não estava clara a origem dos recursos para esse tipo de premiação. Além disso, não constatamos professora alguma que tenha recebido prêmio em dinheiro, no GEPR. Ainda assim, elogios, nas atas de exames, eram constantes às professoras que se destacavam. Em 1916, por exemplo, a professora Rita Cassiana Martins Pereira, que, naquele ano, regia a turma de 3º Ano feminina, foi parabenizada “pelos louros colhidos no final de seu trabalho esforçado”. Infelizmente, não foi possível localizar o número de alunos aprovados dessa professora¹²³.

Por fim, vale ressaltar que os alunos só prosseguiam no Ensino Primário, no GEPR, se demonstrassem domínio dos conteúdos previstos no Programa de Ensino. Em se tratando do 1º Ano Primário, os alunos mais velhos tinham mais facilidade em comprovar esse domínio, repetindo e sendo reprovados menos nessa etapa do ensino. No Rio Grande do Sul, algo similar ocorreu. Segundo Gil (2015, p. 9), “os alunos que não comprovassem domínio suficiente dos conteúdos ensinados em uma determinada série e, em alguns casos, maturidade ou nível mental esperados, ficavam impedidos de seguir para a série subsequente”. Dessa forma, os alunos tornavam-se repetentes. Sendo assim, as possibilidades de reter um aluno em um ano do Ensino Primário nem sempre estavam relacionadas com um resultado insatisfatório dele nos exames, mas poderiam estar relacionadas com a idade e maturidade da criança. Com a introdução da escola graduada, passou a existir a graduação das classes e, dessa forma, uma maior preocupação do Estado com a implantação de políticas de avaliação da aprendizagem dos alunos, emergindo disso o fenômeno da repetência escolar.

Nesta Seção, buscamos conhecer e analisar os diferentes discursos sobre a reprovação e a repetência escolar entre os sujeitos (professoras, inspetores e diretores) diretamente relacionados a um grupo escolar mineiro: o Grupo Escolar Paula Rocha, bem como algumas práticas escolares em torno dessas temáticas, nessa instituição. Na próxima Seção, buscamos escrutinar dois importantes impressos mineiros: a *Revista do Ensino* e o *Jornal Minas*

¹²² ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, 1915.

¹²³ Grupo Escolar Paula Rocha. *Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de installação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha*: 1916.

Geraes, com o objetivo de compreender os diferentes discursos sobre esses dois elementos da cultura escolar, das escolas graduadas.

* *

4 O DISCURSO SOBRE A REPROVAÇÃO E A REPETÊNCIA ESCOLAR NA IMPRENSA MINEIRA: A *REVISTA DO ENSINO* E O *JORNAL MINAS GERAES*

Em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.
Foucault (1996, p. 8-9)

A imprensa registra, comenta e participa da história, possibilitando ao pesquisador acompanhar o percurso dos homens no tempo (CAPELATO, 1988). A imprensa configura-se uma importante fonte para enriquecer as pesquisas no âmbito da História da Educação, por propalar uma ampla quantidade de informação sobre o cotidiano social, permitindo “recuperar características singulares do campo educacional, mostrando as relações estabelecidas pelos homens numa determinada época” (COSTA; MÁXIMO; NETO, 2002, p. 25).

Nessa perspectiva, objetivamos, nesta Seção, perscrutar dois importantes impressos mineiros: a *Revista do Ensino* e o *Jornal Minas Geraes*, buscando analisar as temáticas da reprovação e da repetência dos alunos na escola pública primária, através do tratamento que esses impressos lhes dispensaram.

A intenção foi a de conferir visibilidade aos diferentes discursos gestados no interior de espaços de produção e circulação do conhecimento educacional não centrados apenas no Estado, buscando intervir nas pesquisas acerca da escolarização, as quais enquadram o sujeito em uma posição social *a priori*, ou, ainda, naquelas que consideram o Estado como a única forma de poder que estabelece e impõe normas para a escola.

Pode-se afirmar que os discursos presentes na *Revista do Ensino* e no *Jornal Minas Geraes* eram de natureza diversa, sendo representativos do pensamento educacional em circulação naquele período. Observa-se, nessas fontes, que diferentes sujeitos fizeram circular diferentes saberes acerca das temáticas aqui propostas, ora pautado em um saber mais técnico, ora pautado em um saber mais científico. A partir de meados dos anos de 1920, o discurso psicológico foi, paulatinamente, assumindo centralidade no debate em torno da avaliação, da classificação, da padronização e da homogeneização dos alunos. Por conseguinte, a reprovação e a repetência escolar foram tomando novos contornos diante desse deslocamento discursivo: de um saber que poderíamos definir como pedagógico, centrado na organização da escola graduada, para um saber denominado científico, fundado na psicologia.

4.1 A importância dos impressos para as pesquisas na História da Educação

Primeiramente, julgamos necessário destacar, de forma concisa, a relevância dos impressos para as pesquisas em história da educação, bem como apresentar, sucintamente, a *Revista do ensino e o Jornal Minas Geraes*.

Os impressos, conforme afirmam Catani e Sousa (1999), podem ser investigados pelos historiadores a partir de um duplo enfoque: como objeto de pesquisa ou como fonte. No primeiro enfoque, os impressos são analisados em sua materialidade, seu ciclo de vida, sua circulação e nos temas abordados, bem como em sua apropriação nas práticas sociais. Já no segundo, o impresso torna-se um “núcleo informativo, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente” (CATANI; SOUSA, 1999, p. 11). No caso deste estudo, os impressos foram tomados como fonte de pesquisa, para elucidar os vários discursos sobre a reprovação e a repetência escolar.

Conforme destaca Vieira (2007, p. 13), os impressos permitem uma ampla visão da experiência educativa, desde os “personagens ilustres aos anônimos, do plano público ao privado, do político ao econômico, do cotidiano ao evento”. Ainda conforme o autor, nos impressos, encontramos projetos políticos e diferentes visões de mundo e vislumbramos a complexidade dos conflitos e das experiências sociais.

Nessa perspectiva, os impressos permitem-nos conhecer como se deu o processo educativo, possibilitando-nos distinguir as discussões, os conflitos, as permanências e as mudanças no campo educacional. Permitem-nos, ainda, localizar várias informações sobre o pensamento pedagógico. Os impressos, quando se manifestam com atributos pedagógicos, constituem-se como fundamentais para conhecermos o cotidiano educacional de uma determinada época, permitindo ao pesquisador “estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar” (BASTOS; CATANI, 1997, p. 74-75).

O estudo dos impressos, em especial os pedagógicos, é considerado, por muitos pesquisadores, como uma vertente extremamente profícua para a história da educação. Segundo Nóvoa (2002, p. 13), aquilo que “perpassa as páginas dos jornais e das revistas ilustra uma das qualidades principais de um discurso educativo que se constrói a partir de diversos actores em

presença (professores, alunos, pais, associações, instituições, etc.)”. O autor, ao ressaltar a importância dos impressos para o campo educacional, afirma que neles é possível:

[...] apreender discursos que articulam práticas e teorias, que se situam no nível macro do sistema mas também no plano micro da experiência concreta, que exprimem desejos de futuro ao mesmo tempo que denunciam situações do presente. Trata-se, por isso, de um corpus essencial para a história da educação, mas, também para a criação de uma outra cultura pedagógica. (NÓVOA, 2002, p. 11).

Em trabalho anterior, Nóvoa (1997) destacou que essa fonte nos auxilia na elucidação do processo educativo, tanto no que diz respeito aos elementos intrínsecos dos processos escolares, como os programas de ensino e as práticas escolares, quanto no que se refere aos elementos externos à escola, mas que se relacionam, como a participação das famílias e de outros elementos de socialização dos alunos. Para o autor as informações emanadas pela imprensa trazem “reflexões muito próximas do acontecimento, que permitem construir uma ligação entre as orientações emanadas do Estado e as práticas efetivas na sala de aula” (NÓVOA, 1997, p. 13).

Jinzenji (2012, p. 153) realizou um breve panorama sobre esse assunto e ressaltou que o recorte temporal em que se concentra o maior número de pesquisas é a Primeira República, “coincidindo com o período de fortalecimento e desenvolvimento da imprensa educacional, que levou à ampliação da produção de jornais, revistas e boletins”. Esses impressos eram:

[...] produzidos e utilizados como sustentáculos para a difusão dos debates educacionais e dos novos modelos de ensino adotados pela escola republicana. Os trabalhos exploravam, também, a veiculação da temática educacional e escolar pela imprensa periódica não especializada e, em ambos os casos, os impressos são abordados ou como fonte principal ou, ainda, como objeto de análise. (JINZENJI, 2012, p. 153).

Os impressos caracterizam-se por serem um veículo de difusão das informações. A escolha dos conteúdos abordados e em qual seção eram apresentados, o lugar onde cada matéria aparecia, os autores escolhidos, tudo isso possuía uma intencionalidade. Como destacou Chartier (1990, p. 16-17):

As percepções do social não são de forma alguma, discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas

escolhas e condutas. Por isso essa investigação sobre as representações supõe-nas como estando sempre colocadas num campo de concorrência e de competições cujos desafios se enunciam em termos de poder e dominação.

A *Revista do Ensino* e o *Jornal Minas Geraes* foram dois periódicos que propiciaram uma importante memória educacional em Minas Gerais. Peixoto (1983) já destacava a importância desses dois impressos no período em que ainda circulavam, afirmando seu caráter informativo e sua ampla circulação no estado:

A mobilização através do Minas Gerais e da *Revista do Ensino* – O Minas Gerais, órgão da Imprensa Oficial do Estado, e a *Revista do Ensino* constituíram veículos muito importantes de divulgação das novas tendências junto ao professorado, devido ao seu poder de penetração (não havia escola, por distante que fosse, que não os recebesse). (PEIXOTO, 1983, p. 180).

Ao investigá-los, foi possível verificar a presença de variados discursos e saberes acerca da reprovação e da repetência escolar no Ensino Primário, bem como de outros temas relacionados a essas temáticas, como: classificação, homogeneização, padronização, exames e promoções do alunado. Esses discursos eram anunciados em diferentes espaços de circulação, por diversos autores que ocupavam diferentes lugares sociais. Na análise desses impressos, é essencial considerar as especificidades de cada um, uma vez que eles não apresentam uma “identidade homogênea” (GOUVÊA, 2008). Cabe destacar que os dois impressos analisados possuem diferentes características bem como semelhanças que importam ser mencionadas.

4.1.1 *A Revista do Ensino*

Antonio Nóvoa (1993) destacou que uma das contribuições essenciais trazidas pelas revistas pedagógicas é a de nos apresentar o fenômeno educativo em sua globalidade. Elas são capazes de reconstituir a vida pedagógica de forma clara, porque nelas “se podem ler as informações e os comentários sobre as decisões políticas do momento (sobre as leis, as reformas em curso ou por vir); podem-se, também, encontrar os debates sobre as questões pedagógicas,

sobre as preocupações existentes na vida cotidiana dos professores” (FRADE, 2000, p. 32). De fato, no caso da *Revista do Ensino*, cada número trouxe uma infinidade de informações afeitas à educação, elucidativas das questões acerca da reprovação e da repetência escolar.

A *Revista do Ensino*, conforme destacou Biccás (2001), foi e ainda tem sido tema de diversas pesquisas no âmbito da História da Educação¹²⁴. A pesquisadora investigou essa revista em sua tese de doutorado, tomando-a como objeto de sua pesquisa, constituindo-se como referência para os estudos que abordam esse impresso pedagógico, quer na qualidade de fonte, quer de objeto de pesquisa histórica.

A *Revista do Ensino* foi criada originalmente, de acordo com Paulo Kruger Corrêa Mourão (1962), no governo do então Presidente do Estado, Afonso Pena, no final do século XIX, no período republicano, durante a realização da primeira reforma no ensino de Minas Gerais, pela Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Nesse contexto, a revista era, conforme Biccás (2001), dirigida aos professores com a finalidade de se tornar instrumento jurídico-administrativo, de informação e de defesa de funcionários e professores. De acordo com Prates (1989, p. 44), a revista surgiu com as seguintes finalidades:

A reprodução de atos oficiais referentes a instrução, a vulgarização do conhecimento de processos pedagógicos mais modernos e aperfeiçoados, a publicação de defesa de professores e funcionários condenados disciplinarmente e a justificação de candidatos reprovados ou prejudicados na classificação das provas em concurso.

Após a publicação de três números apenas, a revista foi desativada, sendo relançada 33 anos depois, em 1925, no Governo de Fernando Mello Viana¹²⁵, circulando até 1940, ano em que parou de ser publicada por ocorrência da Segunda Guerra Mundial. A *Revista do Ensino* voltou a circular em 1946, sendo extinta em 1971 (BICCAS, 2001).

Em seu relançamento, em 1925, a revista ressurgiu com um novo caráter, não mais jurídico-administrativo, mas, sim, fundamentalmente pedagógico, buscando formar os professores, bem como divulgar ações do governo no campo educacional. No Decreto nº 6.831, de 1925, em que foi aprovado o regulamento do ensino nas escolas normais, Mello Viana afirmou que, por meio da *Revista do Ensino*, o professorado mineiro “fica em contato com as

¹²⁴ Entre algumas pesquisas realizadas, Biccás (2001) destacou: Peixoto (1983), Duarte (1988), Prates (1989), Borges (1993), Souza (2001).

¹²⁵ Na realidade, conforme destaca Biccás (2008, p. 42): “a *Revista do Ensino* ressurgiu, em agosto de 1924, pelo decreto n. 6.655 assinado por Mello Vianna”. Porém, de acordo com a autora, passou a circular apenas no ano seguinte.

mais modernas reformas pedagógicas, com os processos mais efficientes em pratica nos logares onde o ensino tem attingido certo aperfeiçoamento”¹²⁶.

Nesse mesmo ano, foram publicados nove números da revista, todos como anexo do *Jornal Minas Geraes*. No ano seguinte, ela deixou de ser um anexo e passou a ser um suplemento desse jornal. Essa era uma estratégia utilizada para “fazer chegar o novo impresso pedagógico para um amplo público – de leitores assinantes do Jornal até funcionários públicos” (BICCAS, 2008, p. 85).

Conforme previsto no Decreto nº 6.655, que aprovou o Regulamento do Ensino Primário, de 1924, a *Revista do Ensino* era de responsabilidade da diretoria de instrução pública e deveria circular a partir do ano seguinte, mensalmente. Tinha como finalidade orientar, estimular e informar os funcionários do ensino, bem como os “particulares interessados”. Entre as funções desse impresso, o Artigo 480 do Regulamento previa que ele deveria “dirigir o professorado publico do Estado, harmonizando seus esforços; pol-o ao corrente da evolução do ensino primario em todos os seus aspectos; publicar-lhe os trabalhos ou extractos destes, quando de evidente interesse didactico”. Essa parte era considerada a doutrinária, conforme se encontra no Decreto.

O Regulamento também previa que a revista deveria conter uma parte destinada às notícias, devendo esta publicar fatos e acontecimentos locais, nacionais e internacionais que pudessem auxiliar os funcionários do ensino, bem como divulgar dados estatísticos relativos à instrução e atos oficiais considerados importantes para esses sujeitos. O Artigo 482 do Decreto nº 6.655 permitia a publicação de trabalhos escritos por funcionários do Estado, fossem professores, diretores ou inspetores. Esses sujeitos não eram apenas destinatários de um discurso mas também produtores de um saber a ser veiculado no periódico.

Em 1927, com o novo governo presidido por Antônio Carlos, tendo como Secretário do Interior Francisco Campos, a *Revista do Ensino* foi remodelada com o intuito de atingir diretamente o professorado. A intenção era formar o professor mineiro, proporcionando-lhe “teorias e práticas educacionais mais modernas para que pudessem organizar e transformar o ensino no estado” (BICCAS, 2008, p. 57). A revista deveria ser o principal instrumento para a formação docente.

Pode-se afirmar que a *Revista do Ensino* foi um impresso pedagógico direcionado aos diretores, professores e técnicos do ensino. Pode ser considerada ainda como o impresso pedagógico oficial mais representativo do Estado de Minas Gerais, não apenas pelo seu longo

¹²⁶ MINAS GERAIS. Decreto nº 6.831, de 20 de março de 1925. Aprova o regulamento do ensino nas escolas normais. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, p. 170, 1925.

ciclo de vida, mas também pelo seu importante papel no processo de formação dos professores, bem como de conformação do campo educacional mineiro (BICCAS, 2001). De acordo com Peixoto (1983, p. 180), na elaboração da *Revista do Ensino*, a Inspeção Geral de Instrução “preocupava-se não só com os aspectos de formação geral e específica do professor, mas também com a divulgação de materiais didáticos capazes de auxiliar o professor no dia a dia da sala de aula”.

Entre os anos de 1920 e 1930, a *Revista do Ensino* foi o único impresso dirigido aos professores primários, sendo por isso considerado, por muitos, um instrumento privilegiado para se ter um panorama regional, nacional e, até mesmo, internacional das questões afeitas à educação. Tal revista tinha como principal objetivo “diffundir entre o professorado publico mineiro os mais efficientes methodos didacticos e as mais recentes idéas pedagógicas, collocando-o à altura da actual organização do ensino em nosso Estado”¹²⁷.

A *Revista do Ensino* foi um periódico mensal¹²⁸ que, além de divulgar os novos métodos de ensino e referenciais pedagógicos da década de 1920, publicava diversos artigos traduzidos de revistas especializadas europeias e norte americanas, além de atos oficiais, discursos da Secretaria do Interior e relatos de experiências realizadas em Minas Gerais. A revista contou com a colaboração sistemática de grande número de educadores mineiros do período, destacando-se a produção de artigos de professores que abordavam diversos aspectos educacionais. Segundo Biccás (2005, p. 165):

A Revista do Ensino como um impresso pedagógico oficial, encarnava e explicitava as estratégias traçadas para formar e atualizar os professores mineiros, a partir de concepções teórico-metodológicas que fundamentavam os métodos mais modernos a serem aplicados na educação. Além disso, os editores tinham por objetivo fazer com que os professores apropriassem dos princípios e de modelos indicados nos regulamentos e programas de ensino, na perspectiva de que suas práticas educacionais fossem transformadas.

Os exemplares da *Revista do Ensino* consultados foram localizados no arquivo do Centro de Documentação (CEDOC) da Faculdade de Educação/UFMG e também no *site* do Arquivo Público Mineiro. Foram analisados os números referentes aos anos de 1925 a 1932.

¹²⁷ JORNAL MINAS GERAES, 1929, anno XXXVIII, n. 320, p. 9.

¹²⁸ De acordo com Biccás (2008, p. 81): “O fato da Revista do Ensino ser um periódico, portanto editado em intervalos regulares, permite uma circulação maior e mais intensa entre os leitores do que qualquer outro tipo de impresso – por exemplo, o livro, produzido no país e que ainda tinha uma rede de distribuição mais restrita. Além disso, uma revista periódica quase sempre é produzida no mesmo tempo histórico vivido pelos leitores. Possivelmente sejam estas as principais razões que levaram os responsáveis pela educação em Minas Gerais a decidirem por utilizar uma revista como instrumento de divulgação, informação e formação dos professores mineiros”.

Importa enfatizar que, embora o recorte temporal da pesquisa seja de 1906 a 1930, consultamos a *Revista do Ensino* até 1932, no sentido de confirmar (ou não) se, a partir da década de 1930, houve, de fato, um deslocamento do discurso em torno da reprovação e da repetência em um duplo sentido: de afirmação desses fenômenos como problema e do deslocamento de um discurso mais técnico (propriamente pedagógico) para um discurso mais científico (pautado principalmente pelos saberes da psicologia). Ao fazer esse movimento, essas questões se confirmaram.

No que tange às temáticas da reprovação e da repetência escolar no Ensino Primário, a *Revista do Ensino* exibiu, em suas páginas, diversos posicionamentos de diferentes sujeitos sobre esses temas, reproduziu leis e transcreveu textos de outras revistas nacionais e internacionais, veiculou orientações metodológicas sobre exames finais e promoções de alunos, além de debates sobre as diferentes formas de avaliar, e esclareceu professores sobre o sistema de avaliação. Todo o repertório de informações encontrado nesse impresso possibilitou-nos conhecer diferentes discursos sobre as temáticas, os quais circularam em Minas Gerais, naquele período, dando visibilidade a alguns e silenciando outros.

4.1.2 *O Jornal Minas Geraes*¹²⁹

Os impressos pedagógicos, como a *Revista do Ensino*, evidenciam a voz de professores e especialistas da educação. Nessa perspectiva, a ideia foi captar, também, na grande imprensa, outras informações sobre a reprovação e a repetência escolar em Minas Gerais. Nos jornais, a população como um todo, talvez, encontrasse uma possibilidade menos restrita de acesso às questões educativas. Dessa maneira, a intenção foi buscar outros espaços de produção e circulação dos discursos sobre as temáticas os quais fossem diferentes dos divulgados na imprensa pedagógica. Contudo, sem desconsiderar que, conforme destaca Souza (2001), embora a grande imprensa indique uma aproximação com o universo das escolas públicas mineiras, muitas vezes, ainda é um ponto de vista a partir de seu exterior, seja do

¹²⁹ A sugestão de consultar os jornais partiu da apresentação dos resultados parciais desta tese na disciplina “Seminário de Pesquisa”, proposta pelo Programa de Pós-Graduação da FaE/UFMG, desenvolvida pelo GEPHE. Naquela ocasião, as professoras Meily Assbú Linhales e Andréa Moreno sugeriram buscar informações sobre a temática da reprovação e da repetência nesse periódico mineiro, uma vez que essa seria a única fonte que cobriria todo o período proposto neste trabalho. Aproveito para agradecer as contribuições dos professores e colegas, naquela discussão.

governo ou da sociedade. Por esse motivo, ao pensar o impresso como fonte desta pesquisa, também levamos em consideração suas possibilidades e limites, cruzando-o com fontes de outra natureza, como a legislação, os programas de ensino, os relatórios, as atas, dentre outras.

Primeiramente, é preciso ressaltar que o *Jornal Minas Geraes* era impresso pela Imprensa oficial do Estado de Minas Gerais, “órgão de publicidade oficial, destinado a publicação dos atos do governo, debate das duas câmaras do Congresso Mineiro e expediente da administração pública, inclusive opúsculos e livros para escolas públicas do Estado [...]” (MORENO; SEGANTINI, 2007, p. 2). O jornal foi um:

Orgão oficial dos poderes do Estado, o “Minas Geraes” é também órgão de informação e doutrina, colhendo e divulgando notícias, estampando telegrammas e correspondências, inserindo comentários, abrindo espaço á colaboração assignada, reproduzindo, em summa, em suas paginas, o movimento e a vibração da vida contemporânea.¹³⁰

Esse jornal era responsável por divulgar os feitos do governo e os valores republicanos. Além disso, ele servia de veiculação de notícias no campo educacional. Nele, eram publicados os regulamentos voltados para a educação, bem como os programas de ensino. Vale salientar que esse impresso circulou de maneira contínua, no período pesquisado nesta tese, diferentemente da *Revista do Ensino*.

Além disso, percebe-se “a existência de textos e notícias pensados para um público específico de leitores e uma expressiva circulação do jornal pelo estado de Minas Gerais” (JESUS, 2010, p. 13). O impresso era largamente difundido em várias instituições, dentre elas: as escolas. Também, há pistas de que o jornal era assinado por sujeitos que desejavam recebê-lo com frequência. É possível constatar que o próprio jornal publicava essa possibilidade, incentivando sua assinatura através da divulgação de promoções.

Cabia a esse impresso, por ser oficial, divulgar as realizações do governo, veiculando para a sociedade de maneira geral e, em especial, para os educadores as condições e estratégias de modernização do ambiente escolar. Além disso, sugeria modificações no campo educacional e divulgava cursos promovidos no período. Não era em vão que esse impresso apresentava, em seus números, o resumo dos relatórios das escolas mineiras, mostrando o que cada uma desenvolvia em seu cotidiano, principalmente no que se relacionava ao aparato burocrático e ao cumprimento das exigências legais. Abaixo apresentamos um trecho de um resumo de relatório do 2º Grupo Escolar da Capital, de 1913, retirado do *Jornal Minas Geraes*:

¹³⁰ JORNAL MINAS GERAES, 1935, anno XLIV, [s.n.], p. 10.

2º grupo escolar da Capital

Foi creado pelo decreto n. 2.006 de 12 de abril de 1907. Tem o seguinte pessoal: uma directora, oito professoras, um professor tecnico, um porteiro e uma servente. Dirige o a sra. d. Maria Guilhermina Loureiro de Andrade. Foram matriculados, em janeiro de 1912, 480 alumnos, só comparecendo ás aulas 390, que, pelas eliminações e transpherencias, ficaram reduzidos a 375, no segundo semestre. A frequencia no 1º semestre foi de 227 alumnos, e no 2º de 226. Oito alumnos concluíram o curso, sendo dois aprovados com distincção. Foram promovidos ao 2º anno 61 alumnos; ao 3º, 28; ao 4º, 32. As alumnas do 4º anno apresentaram variados trabalhos de costura, tapeçaria e phantasia, desenhos e mappas de todos os Estados do Brasil. As aulas do curso tecnico foram frequentadas por alumnos do 2º, 3º e 4º anno, os quaes fizeram uma apreciada exposição de trabalhos em madeira, gesso, argilla, cartão, folha de Flandres e ferro. Os alumnos fizeram durante o anno exercicios militares, sob a direcção do instructor José Joaquim de Lucena. A caixa escolar foi fundada em 19 de novembro ultimo, sendo eleita para presidente, a professora d. Maria Emilia Pontes.¹³¹

Em relação à materialidade do jornal, conforme destaca Jesus (2010), o órgão responsável por sua impressão investiu esforços na obtenção de tecnologias que permitissem ampliar seu alcance regional. Um indício disso era o fato de esse impresso utilizar em suas gráficas a máquina rotativa Marinoni, a qual, conforme alguns pesquisadores¹³², possibilitava uma técnica de impressão eficaz e uma tiragem significativa. Sua distribuição era feita por todos os estabelecimentos públicos do Estado, além de suas publicações diárias serem comercializadas de forma avulsa. Com isso, pode-se inferir, segundo o autor, que os leitores desse jornal não se restringiam apenas aos membros pertencentes à esfera pública, mas alcançavam um público mais amplo. O *Jornal Minas Geraes* foi bem representativo durante o período aludido nesta tese, tinha sua publicação feita durante seis dias da semana e circulava nos municípios mineiros, configurando-se como um veículo de comunicação acessível à população. Segundo Silva (2008, p. 2):

Seu caráter noticioso representava uma constante. Nele eram publicados assuntos diferenciados, sejam sobre agricultura, divertimentos, notas sociais, e, sobremaneira, informações acerca do ensino, nas quais, eram discorridos atos do governo, discursos, cursos de aperfeiçoamento do professorado, artigos, dentre outros. Tais notícias representavam uma visão da política educacional do Estado.

Ao longo da trajetória do *Jornal Minas Geraes*, houve um aumento em suas sessões e colunas. No que diz respeito às sessões dedicadas à educação, Jesus (2010, p. 16) indica que:

¹³¹ JORNAL MINAS GERAES, 1913, anno XXII, n. 34.

¹³² Jesus (2010) destaca Guimarães (2002) e Madio (2007).

As seções dedicadas ao ensino também estão presentes no periódico, apresentando o interesse do estado em propagar as questões relativas ao ensino e em dar visibilidade a este tema no jornal. Nessa seção destacam-se principalmente as publicações sobre eventos realizados nos principais estabelecimentos de ensino de Belo Horizonte: solenidades de formatura e festividades, discursos de professores, realização de avaliações, havendo o interesse em se publicar as realizações das instituições de ensino e apresentar aos seus leitores o sucesso de um dado modelo escolar. A eleição dos textos e a sua organização em seções específicas, dão a entender a existência de uma intencionalidade dos editores em veicular uma representação para a educação. A aparente valorização dispensada à educação no periódico é reforçada com a presença de textos publicados sobre as diversas questões que permeiam esse debate. Esses escritos que eram publicados com regularidade e eram de autoria de professores, médicos, pedagogos e escritores.

Não há informação nos exemplares do jornal acerca dos sujeitos responsáveis pela sua produção. O que aparecia, com uma frequência pequena, em algumas publicações especiais e em algumas notas eram:

[...] os nomes de alguns diretores da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais, órgão responsável pela sua impressão. Encontram-se ausentes no jornal o seu editorial e uma seção de cartas tornando impossível perceber quais são as impressões dos leitores sobre o seu conteúdo. Essas ausências sugerem a busca por uma isenção, ou a configuração de um espaço “neutro”, preocupado apenas em divulgar os fatos realizados e as principais obras do estado. Um estado sem rosto? Talvez seja dedutível perceber essa ausência de nomes como um “posicionamento”. (JESUS, 2010, p. 19).

Os exemplares do *Jornal Minas Geraes* foram localizados no arquivo da Imprensa Oficial do Estado de Minas Gerais¹³³. E foram analisados todos os números de 1906 a 1930. Buscamos visibilizar as notícias que envolviam as práticas de promoção, aprovação, reprovação e repetência escolar. Para tanto, selecionamos os textos sobre a realização dos exames, os resumos de relatórios de inspeção e direção, as orientações sobre as práticas avaliativas, os regulamentos escolares, ou seja, todos os textos que, de alguma maneira, dialogavam com as temáticas desta tese, tais como a classificação dos alunos, a premiação por desempenho e as estratégias de homogeneização escolar.

Com a análise do *Jornal Minas Geraes* entre os anos de 1906 e 1930, foi possível obter indícios das mudanças e permanências em torno das maneiras de examinar os alunos, bem como a relação daquelas com a repetência e a reprovação escolar. Esse impresso, também,

¹³³ Gostaria de fazer um agradecimento especial a Anna Luiza Romão, que, com muito afinho, auxiliou-me na coleta dessa documentação no arquivo da Imprensa Oficial.

possibilitou-nos atentar para os discursos acerca dessas temáticas e de suas diferentes representações.

Dessa maneira, pode-se afirmar que tanto a *Revista do Ensino* quanto o *Jornal Minas Geraes*, em interlocução com as outras fontes apresentadas, possibilitaram-nos compreender melhor a dinâmica dos processos avaliativos em Minas Gerais. Cabe, por fim, destacar que várias seriam as possibilidades de apresentar, através das páginas desses dois impressos mineiros, fragmentos dos discursos acerca das formas de avaliar, promover, reprovar e reter os alunos das Escolas Primárias. Isso deve-se, entre outros motivos, ao volume de textos que se referem às temáticas aqui propostas. Sendo assim, a opção foi selecionar alguns deles, os quais sejam representativos dos assuntos aqui abordados.

4.2 Os diferentes discursos nos impressos analisados

É importante considerar, conforme chama atenção Lima e Viviani (2015, p. 97), que “tanto aspectos relativos à forma em que são dados a ler os discursos, quanto as condições históricas que explicam a recorrência de certos enunciados, enquanto outros, ainda que formalmente possíveis, permanecem ausentes, aquém do limiar de formulação”. Além disso, as autoras destacam a importância de compreender o discurso não apenas como um conjunto de textos, mas também como prática discursiva que não se limita à produção escrita.

Nesse viés, a intenção é apreender e analisar a circulação de diferentes discursos referentes a distintos campos e saberes presentes nesses dois espaços de difusão: a *Revista do Ensino* e o *Jornal Minas Geraes*. Inspiradas pelo trabalho realizado por Gouvêa (2008), tivemos em vista compreender a difusão dos saberes sobre a reprovação e repetência escolar dos alunos do Ensino Primário, uma vez que esses saberes eram projetados nos discursos educacionais do período. Temos como intento, ainda, conferir visibilidade aos diferentes debates levados a efeito em tal contexto, contemplando “a polifonia¹³⁴ de discursos” (GOUVÊA, 2008) sobre essas temáticas, tendo como fonte os dois impressos. Cabe destacar que não investigamos “o aluno concreto que ocupava os bancos escolares”, aquele que era reprovado e repetia o ano,

¹³⁴ Importa considerar que “a noção de polifonia foi, originalmente, cunhada por Mikhail Bakhtin a partir de estudos desenvolvidos sobre o romance de Dostoiévski. No estudo dessa produção literária, Bakhtin pensou sobre o funcionamento do discurso como forma de refletir a complexidade do romance, sua estruturação pelos discursos, e as diferentes vozes presentes em uma obra literária” (FERNANDES, 2008, p. 25).

mas, sim, “as produções discursivas que informaram a construção histórica” (GOUVÊA, 2008, p. 94) desses fenômenos escolares. Assim, lançaremos “o olhar sobre a diversidade de saberes em circulação em diferentes momentos, conferindo visibilidade aos conhecimentos produzidos por autores” (GOUVÊA, 2008, p. 95) em diferentes espaços de circulação do saber.

É importante destacar, também, conforme indica Foucault (1996), que o valor social dos discursos não é o mesmo uma vez que os papéis sociais dos autores são diferentes, bem como os espaços de circulação dos saberes. Foi com esse viés que buscamos, quando possível, contemplar a autoria dos textos apresentados nos dois impressos, considerando que “a legitimidade dos diferentes textos era sustentada em relações de saber/poder” (GOUVÊA, 2008, p. 95). Cabe destacar, porém, que nem sempre os textos apresentados na *Revista do Ensino* e no *Jornal Minas Geraes* identificavam sua autoria.

A análise desses periódicos possibilitou-nos conhecer os espaços de produção discursiva sobre a educação daquele contexto histórico. Esses dois impressos integravam um espaço de difusão do saber considerado relevante no início do século XX. No campo educacional:

[...] a necessidade de produção, circulação e apropriação dos saberes científicos que deveriam guiar o exercício do trabalho docente gestaram estratégias de formação e divulgação do conhecimento. Destaca-se a difusão de impressos educacionais, um dos dispositivos que conferiria uniformidade ao discurso pedagógico, elemento fundamental para a profissionalização do professorado (vide Nóvoa, 1987). (GOUVÊA, 2008, p. 95).

Isso posto, passamos a apresentar e analisar a “polifonia de discursos” em torno da reprovação e da repetência escolar dos alunos da escola primária mineira, no início do século XX, presente na *Revista do Ensino* e no *Jornal Minas Geraes*.

4.2.1 *Os discursos presentes na Revista do Ensino*

A *Revista do Ensino* constituiu-se como espaço de divulgação para o corpo docente mineiro dos saberes valorizados naquele período, contemplando as práticas avaliativas e a análise da reprovação e da repetência escolar. Por meio da publicação de textos técnicos, científicos e informativos, esse periódico fez “circular um discurso normatizador e modelar, a ser absorvido pelo professorado, de forma a subsidiar sua prática e conferir-lhe capital cultural”

(GOUVÊA, 2008, p. 95). Porém, os discursos e saberes presentes nesse impresso não eram homogêneos.

Os temas da reprovação e da repetência, ou assuntos associados, eram recorrentes na *Revista do Ensino*, a qual divulgou sistematicamente questões relativas às maneiras de avaliar, classificar, homogeneizar e padronizar os alunos, através de artigos, traduções e orientações direcionadas aos professores. Para se ter uma dimensão da quantidade de artigos que abordavam, direta ou indiretamente, esses temas na revista, apresentamos, abaixo, um quadro com o título, a autoria e o ano de publicação desses textos.

QUADRO 14 – Artigos que abordam as temáticas da reprovação e da repetência escolar na *Revista do Ensino* – 1925-1930

TÍTULO DO ARTIGO	ANO	AUTORIA
<i>O trabalho escolar</i>	1925	Ignacia Guimarães (Professora da Escola Normal Modelo)
<i>Os metodos novos no ensino primario</i>	1925	Baker
<i>Movimento escolar</i>	1925	S.A. ⁽¹⁾
<i>Matricula e frequência escolares</i>	1925	Lúcio José dos Santos
<i>Congresso pedagógico pan americano</i>	1925	S.A.
<i>As novas orientações pedagógicas</i>	1925	S.A.
<i>Por que se reprovam tantos alunos</i>	1925	Ignacia Guimaraes
<i>Separação de alunos suspeitos de inteligência anormal</i>	1925	S.A.
<i>Em torno da pedagogia</i>	1925	Carlos Goes
<i>A seleção dos bem dotados</i>	1925	Pe Mathai
<i>Ensaio de psicologia</i>	1925	S.A.
<i>Tests de capacidade de combinação</i>	1925	Elli Boot
<i>Tests</i>	1925	Nelson Romero
<i>Progressos dos metodos e meios de educação no Brasil</i>	1925	Ignacia Guimaraes
<i>Tests</i>	1925	S.A.
<i>Os metodos de educação e higiene applicada</i>	1925	Claparede
<i>Como se faz um test de linguagem</i>	1925	Mauricio Campos de Medeiros
<i>Tests de inteligencia</i>	1925	Anna de Santa Cecilia
<i>O aprendizado educativo</i>	1925	José Ribeiro Escobar
<i>A Educação dos anormais</i>	1925	Andre Bals

TÍTULO DO ARTIGO	ANO	AUTORIA
<i>Qualidades que uma criança deve ter ao terminar o ensino primário</i>	1925	S.A.
<i>O trabalho inteligente do mestre</i>	1926	Maria Luisa de Almeida Cunha
<i>Os modernos sistemas de educação e as clinicas escolares</i>	1926	Ignacia Guimaraes
<i>Como avaliar, formar e apurar a inteligencia dos alunos</i>	1926	Maria Luisa de Almeida Cunha
<i>Os Tests psicologicos</i>	1926	Zelia C Rabello
<i>O fim da escola moderna: crear na consciencia da criança a satisfação de aprender</i>	1926	S.A.
<i>Lição de leitura para retardados</i>	1926	Zelia Rabello
<i>Ligeira analyse do livro de Pressey</i>	1926	S.A.
<i>Congresso de ensino primário</i>	1926	S.A.
<i>Congresso de Instrução Primaria</i>	1926	S.A.
<i>Congresso de Instrução Primaria</i>	1926	S.A.
<i>Primeiro Congresso de instrucção primaria do Estado de Minas</i>	1927	S.A.
<i>Primeiro Congresso de instrucção primaria do Estado de Minas</i>	1927	S.A.
<i>Escola de inteligentes</i>	1927	Heitor Alves
<i>Horário escolar</i>	1928	Artur Furtado
<i>A adaptação do professor mineiro a reforma do ensino primario</i>	1928	J. Guimarães Menegale
<i>Festa escolar</i>	1928	S.A.
<i>Curso de aperfeiçoamento para um grupo de professores</i>	1928	Dr Alberto Alvares
<i>Retardados e débeis organicos</i>	1928	Alexandre Drummond
<i>Testes coletivos</i>	1928	Julio de Oliveira
<i>Secção do Centro Pedagogico Decroly</i>	1928	S.A.
<i>Informações úteis</i>	1928	A. Marinho
<i>Organização da classe</i>	1928	Firmino Costa
<i>Os methodos de estudo da psychologia</i>	1928	Iago Pimentel (Professor de Psicologia Educacional da Escola Normal de BH)
<i>Actos oficiais</i>	1928	Francisco Campos
<i>Ineficacia da punição para retardados</i>	1929	Carlo Ciaccia
<i>A collocação dos alumnos em aula</i>	1929	S.A.
<i>Ensino simultaneo</i>	1929	Jacinto de almeida (Diretor do Grupo Escolar de Oliveira)

TÍTULO DO ARTIGO	ANO	AUTORIA
<i>Caderno de preparo de lições</i>	1929	Plinio Ribeiro
S.T. ⁽²⁾	1929	S.A.
<i>O cultivo da atenção</i>	1929	Firmino Costa (Diretor técnico da Escola de Aplicação)
<i>Concurso premiado</i>	1929	Antonio Nelson de Souza
<i>Concurso - premio</i>	1929	Jose Coelho de Lima
<i>Como se deve corrigir os exercicios escritos de uma classe</i>	1929	S.A.
S.T.	1929	Professor Lindolpho Gomes
<i>A psicologia e a educação</i>	1929	Francisco de Salles (Professor da escola normal de Juiz de Fora)
<i>Variações sobre o ensino</i>	1929	Mauricio Murgel
<i>Como executar nossos programmas</i>	1929	Mario Casassanta
<i>Uma boa organização de classe</i>	1929	Leonidas Camara
<i>Curso de aperfeiçoamento para assistentes tecnicos do ensino</i>	1929	S.A.
<i>Curso de aperfeiçoamento para assistentes tecnicos do ensino</i>	1929	S.A.
<i>Algumas informações sobre a escola de aperfeiçoamento</i>	1929	Lucio Jose dos Santos
<i>O concurso de professores estrangeiros</i>		
<i>Breve notícia de uma tentativa de experimentação pedagógica</i>	1929	Mauricio Murgel e Raphael Cirigliano (Professores da Escola Normal de Juiz de Fora)
<i>Modos de chamar os alunos</i>	1929	Bertholina Santos (Professora do Grupo Escolar de Uberaba)
<i>Psicologia: um projeto que se realiza</i>	1929	Helena Antipoff
<i>Trabalhos da classe</i>	1930	Firmino Costa
<i>O ensino no distrito federal</i>	1930	Alayde Lisboa (Professora do GE de Aguas Virtuosas)
<i>Pedagogia</i>	1930	Adherbal de Alvarenga
S.T.	1930	Marinho
<i>Os nossos concursos</i>	1930	S.A.
<i>Curso de Aperfeiçoamento para o professorado primário</i>	1930	Professora Maria Luisa de Almeida Cunha (Assistente técnica do ensino)
<i>2 meses em BH</i>	1930	S.A.
<i>A preparação psicologica dos professores</i>	1930	Otto Zigmomn
<i>As escolas do futuro</i>	1930	Dewey
<i>O ensino no distrito federal</i>	1930	Alaide Lisboa

TÍTULO DO ARTIGO	ANO	AUTORIA
<i>Tests</i>	1930	Maria Luisa Almeida Cunha
<i>Programa</i>	1930	S.A.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos exemplares da *Revista do Ensino* de 1925 a 1930.

Nota: ⁽¹⁾ Sem Autoria; ⁽²⁾ Sem Título.

Ao escrutinar os números da *Revista do Ensino* foram localizados mais de setenta textos relacionados com essas temáticas. Cabe ressaltar que seria impossível, neste trabalho, analisá-los individualmente. Foram, também, identificadas redundância e repetição de argumentos em distintos textos. A opção, dessa forma, foi destacar alguns textos representativos dos diferentes discursos presentes nesse impresso pedagógico. Alguns textos publicados na *Revista do Ensino* não possuíam identificação de autoria, sendo indicado esses casos no quadro acima. Observa-se, com a análise do quadro, que, em todos os anos de publicação da revista, essa temática esteve presente, direta ou indiretamente, o que demonstra a importância dada às temáticas no período.

Abaixo, segue um gráfico com o número de artigos sobre os temas presentes na *Revista do Ensino*, por ano.

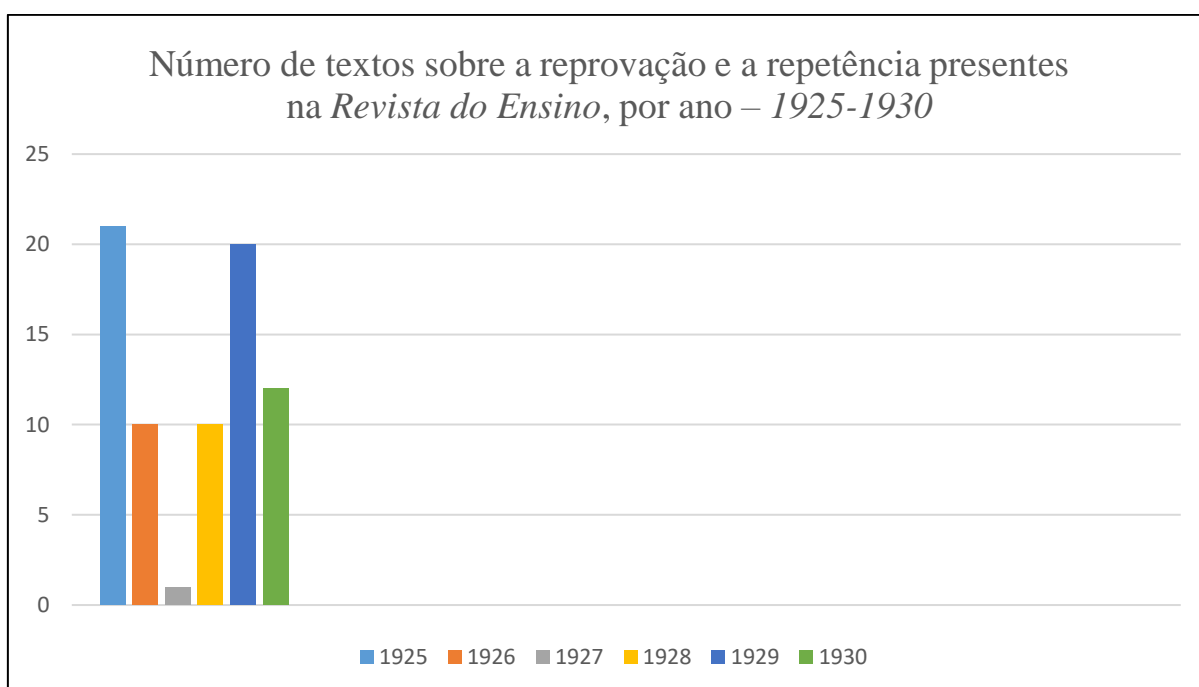


GRÁFICO 1 – Número de textos sobre a reprovação e a repetência presentes na *Revista do Ensino*, por ano – 1925-1930

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos exemplares da *Revista do Ensino* de 1925 a 1930.

Ao buscarmos os textos que abordassem as temáticas na *Revista do Ensino*, encontramos: 21, em 1925; 10, em 1926 e 1928; 20 em 1929; 12, em 1930. Em 1927, ocorreu o “Primeiro Congresso de Instrução Primária do Estado de Minas”, com o intuito de debater os principais assuntos relacionados à organização desse nível de ensino. A revista publicou:

[...] quatro números¹³⁵ temáticos, dedicados à cobertura e desdobramentos desencadeados pelo I Congresso de Instrução pública, com a finalidade de disseminar junto aos professores de todo o estado as conclusões tiradas nesse evento. Essas conclusões deveriam ser bem compreendidas pelos professores, pois elas seriam as bases fundamentais das mudanças pedagógicas que iriam ser implantadas. (BICCAS, 2008, p. 57).

As temáticas da avaliação, da reprovação e da repetência foram abordadas nesse Congresso. Dessa maneira, esses números temáticos da revista possuem sobre elas grandes informações, as quais abordaremos mais à frente. Isso posto, cabe destacar que somente um artigo (o número 23), considerado no quadro, não fez parte dos números da revista voltados para o Congresso. Além disso, o fato de ter apenas um artigo sobre a reprovação e a repetência, em 1927, não significou falta de preocupação com as temáticas. Ao contrário, o fato de ter uma tese no Congresso voltada para discuti-las demonstrou como elas eram relevantes no período.

Com a análise do Quadro 14, bem como do Gráfico 1, é possível inferir que as temáticas eram constantemente abordadas pela *Revista do Ensino*, por diferentes sujeitos: professores, gestores, especialistas, além disso, eram referidas em diversas de suas seções. Encontramos várias traduções, orientações, artigos de opinião, normatizações sobre as formas de avaliar, homogeneizar, classificar e padronizar os alunos. Observamos, ainda, dois movimentos a partir da análise desse impresso pedagógico. O primeiro deles diz respeito ao deslocamento de um discurso pedagógico (mais técnico) – que buscava orientar o corpo docente, metodologicamente, na organização das questões relativas à avaliação, promoção e reprovação – para um discurso psicológico (que se alegava científico) – que intencionava embasar os professores, teoricamente, sobre os temas da reprovação e repetência, tendo como foco o aluno e não a avaliação. O outro movimento trata-se de um claro deslocamento na abordagem dessas temáticas, transformando-as em problemas pedagógicos, já a partir dos anos de 1920, fortalecendo-se no final da mesma década, inclusive com propostas de acabar com o sistema de exames e, assim, com a reprovação, como abordaremos a seguir.

¹³⁵ Ao Congresso foram dedicados os números 20, 21 e 22 da revista. O número 23 foi dedicado ao 1º Centenário da Instrução Primária no Brasil (BICCAS, 2008, p. 57).

4.2.1.1 O discurso sobre a reprovação e a repetência escolar: fracasso escolar?

Ao analisarmos a documentação escolar do Grupo Escolar Paula Rocha, bem como a legislação do ensino, observamos que, até a década de 1920, a reprovação e a repetência escolar não eram ainda compreendidas como um problema, um sinônimo de fracasso escolar, como abordado nas Seções 2 e 3. Com a análise da *Revista do Ensino*, observamos que, a partir dessa década, o discurso acerca desses fenômenos foi modificando-se, e eles passam a ser encarados como algo a ser combatido.

Em 1925, um artigo intitulado *Por que se reprovam tantos alunos?* assinado pela professora da Escola Normal Modelo, Ignacia Guimarães, foi publicado pela *Revista do Ensino*. Nesse texto, a autora afirmava que:

Muitas reprovações se verificam todos os anos nas escolas de todos os graus. A percentagem de aprovações não tem sido absolutamente satisfactoria. Nas escolas primarias de Minas, por serem talvez mais numerosas que as secundarias, esta irregularidade salienta-se tanto que chamou já a atenção do governo, tendo este iniciado uma dedicada campanha em prol de maior efficiencia no ensino. Procura-se descobrir a causa do fracasso de tantos alunos.¹³⁶

Com o trecho acima, fica evidente o discurso que propõe a reprovação escolar como um problema, encarada como uma ineficiência do ensino. Tal ineficiência era relacionada ao “fracasso” dos alunos, termo esse que não se fez presente nas outras fontes analisadas. Para sanar a questão das reprovações, a autora propunha investigar a causa do fracasso localizado no aluno. Segundo a professora, o problema da reprovação já chamava a atenção do governo. Seu discurso direcionava-se aos professores mineiros, em suas palavras: “É para eles, pois, que se destinam estas linhas”¹³⁷. Ignácia Guimarães afirmou que:

Um experiente professor de educação e grande conhecedor de todos os problemas referentes á escola, estudou as causas do fracasso de alumnos nas escolas americanas, e chegou á conclusão de que são muitas dellas removiveis. Estabeleceu algumas regras que considera infalíveis [...]. Naquelle paiz também a percentagem de aprovações não é de cento por cento, embora seja muito mais animadora que a das nossas escolas, actualmente.¹³⁸

¹³⁶ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, nº 2, p. 41-42.

¹³⁷ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, nº 2, p. 42.

¹³⁸ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, nº 2, p. 42.

O texto da docente configura-se como indicador de um fenômeno que, mesmo estando presente nas escolas e sendo de conhecimento dos órgãos governamentais, não seria ainda objeto de análise pelos professores, a quem esse diagnóstico do fracasso se dirigia. Ao mesmo tempo, ela chama a atenção sobre a presença desse fenômeno em outros contextos, como o norte americano. Sua ênfase recai na construção de soluções, recorrendo à autoridade de “um professor norte americano” cuja educação, cada vez mais, assumia lugar de referência no Brasil.

Segundo a docente, muitas regras para compreender e solucionar o problema da reprovação, mencionadas por esse professor norte americano¹³⁹, eram perfeitamente aplicáveis nas escolas mineiras. Dessa forma, a opção de Ignacia Guimarães foi transcrever tais regras, apresentando-as com a seguinte afirmação: “É necessario que sejam boas as condições físicas do alumno para que ele possa estudar eficientemente”¹⁴⁰. Essas condições físicas estavam relacionadas à importância do sono, dos exercícios físicos (ao ar livre), da boa digestão e da ventilação dos espaços escolares.

Em relação ao sono, afirmou-se que alguns alunos dormiam demais e outros de menos, o que era encarado como um problema, sendo necessária a dosagem do sono pautada pelas tabelas científicas publicadas naquele período, as quais abordavam qual deveria ser a duração do sono das crianças de acordo com suas idades. Acerca dos exercícios físicos ao ar livre, defendiam-se os jogos e os desportos, que proporcionariam verdadeira recreação de espírito e estimulariam os sistemas digestivo, circulatório e excretor, concorrendo para o bom funcionamento do corpo. Sobre a alimentação, valorizava-se a “alimentação científica” para que as crianças não fossem vítimas da má digestão de alimentos impróprios. Por fim, defendeu-se o ar puro nas escolas e nos lares. Recorreu-se, ainda, a uma referência ambientalista, fundada no discurso higienista em circulação naquela época.

A professora Ignácia Guimaraes também afirmou que o governo havia estabelecido, naquele ano, a verificação do peso e crescimento dos alunos, registrando a percentagem daqueles mal alimentados e sem um desenvolvimento físico normal, uma vez que o desenvolvimento físico deles seria relacionado com seu desempenho intelectual. Observa-se, também, o recurso a um saber psicofisiológico aliado ao saber higienista.

¹³⁹ O nome desse professor não é citado no artigo.

¹⁴⁰ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, nº 2, p. 43.

Feitas essas afirmações, enfatizou-se a importância de “ensinar o aluno a estudar eficientemente”¹⁴¹. Pois, segundo a professora, os alunos não sabiam estudar, desperdiçando tempo e energia procurando aprender. Dessa maneira, utilizando-se do discurso escolanovista, ela enfatizou a necessidade de o professor ensinar ao aluno a aprender por si mesmo, deixando-o trabalhar independentemente.

Além disso, citando o professor norte americano, Ignacia Guimarães, também, destacou a importância das condições externas da aprendizagem, afirmando que:

As condições externas do estudo devem ser favoráveis – luz, ventilação, moveis, aposento, vestuário, material escolar, etc., influem consideravelmente no trabalho do alumno. Quantos alunos conhecemos que dispõem de aposento adequado para o estudo?¹⁴²

Dessa maneira, utilizando como referência a argumentação do professor norte americano, Ignacia Guimarães terminou seu texto enfatizando que, para se evitar tantas reprovações, como verificado naquele período, era necessário combater os problemas acima citados, os quais eram totalmente possíveis de serem combatidos com esforços dos pais e professores, em um trabalho conjunto. Sendo assim, ela propôs que as escolas instituíssem reuniões frequentes de pais e professores para discutirem essas questões e para que pensassem juntos soluções para combater o problema da reprovação. Percebe-se, no discurso da docente, a crença de que família e escola juntos poderiam buscar meios eficientes para diminuir a reprovação nas escolas.

No texto, a professora repercute um discurso que não mais atribui apenas à escola e sua organização as causas para a reprovação e repetência, trazendo para a análise da não aprendizagem o ambiente familiar. Dessa forma, tanto a família como a escola deveriam ser responsáveis pela saúde da criança e pela criação de hábitos e espaços higiênicos propiciadores do sucesso escolar.

4.2.1.2 O entrediscurso sobre a reprovação e a repetência escolar: entre os saberes técnico-pedagógicos e psicológicos

¹⁴¹ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, nº 2, p. 43.

¹⁴² REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, nº 2, p. 44.

Inicialmente, é necessário reiterar a “polifonia de discursos” observada na *Revista do Ensino* acerca das temáticas da reprovação e da repetência escolar. Nesse periódico, observamos a presença de dois discursos que se entrecruzavam. Um deles abordava as questões relacionadas à reprovação e à repetência de forma mais técnica, buscando orientar os professores em relação às questões relacionadas à prática pedagógica, propondo estratégias pedagógicas. Esse discurso enfatizava as questões metodológicas e organizacionais sobre as temáticas. Foi observada a presença desse discurso na revista até a década de 1930, quando ele perdeu força com a progressiva centralidade do saber psicológico, o qual deveria informar os saberes docentes, orientando suas práticas e afirmando-se como discurso hegemônico nessa década. Opunha-se a esse discurso pedagógico o discurso científico, sendo este embasado no saber da psicologia nascente, para explicar as causas da reprovação e da repetência, bem como para propor soluções.

No caso desses dois discursos, não foi possível distingui-los de maneira sistemática, uma vez que eles ora se entrecruzavam, ora se contradiziam¹⁴³. Em muitos artigos encontrados na revista, observa-se a presença dos dois discursos. Dessa forma, em diversos textos, o que encontramos foi um “entrediscurso”¹⁴⁴ embasado pelos saberes técnico-pedagógicos¹⁴⁵ e da psicologia. Entre os assuntos abordados na *Revista do Ensino*, em que predominou o que chamamos de “entrediscurso”, estavam: promoção, aprovação, reprovação, repetência, provas, exames, graduação do ensino, organização das classes, distribuição dos alunos, programas de ensino, testes pedagógicos e de instrução.

Na década de 1920, de acordo com Lima e Viviani (2015, p. 95), a educação tornou-se matéria de especialistas: “[...] surgiram os profissionais especialmente dedicados ao ensino escolar, anteriormente pensado e conduzido por homens públicos e intelectuais de outras áreas”. Ainda nesse período, observou-se o aumento de publicações que abordavam as questões

¹⁴³ É importante evidenciar que, inicialmente, nossa intenção era apresentar separadamente os discursos presentes na *Revista do Ensino*. Ao analisarmos preliminarmente os textos presentes nesse impresso pedagógico, imaginávamos que seria possível separar o que chamamos de discurso técnico-pedagógico e discurso psicológico sobre a reprovação e a repetência escolar. Porém, ao fazer uma imersão analítica nessa fonte, vimos que isso não era possível, uma vez que, em muitos casos, no mesmo artigo, o discurso pedagógico propriamente dito, preocupado com questões mais técnicas e metodológicas, misturava-se com o discurso psicológico, mais científico.

¹⁴⁴ A noção de “entrediscurso” foi aqui inspirada pela de “entre-lugar”. A noção de “entre-lugar” está presente na referida obra de Homi Bhabha: *O local da Cultura* (1998), em que o autor destaca que as identidades se constroem nas fronteiras das diferentes realidades e não nas singularidades. Os “entre-lugares” são compreendidos como um pensamento construído nas fronteiras. Nesse sentido, podemos considerar que o discurso sobre a reprovação e a repetência escolar, presente na *Revista do Ensino*, foi construído na fronteira entre o saber psicológico e o saber técnico-pedagógico.

¹⁴⁵ A ideia de técnico-pedagógico está sendo tomada aqui como a arte do fazer pedagógico.

educacionais, ampliando o conhecimento especializado na área. Destaca-se a presença de profissionais da medicina, que compreendiam a escola como espaço de intervenção, submetido aos discursos higienista, psicofisiológico e progressivamente psicométrico, como indicam os trabalhos de Heloisa Pimenta (2003) e Maria Stephanou (2011). Ainda conforme Lima e Viviani (2015, p. 95-96):

[...] além de ampliar o alcance da educação primária, buscou-se, a partir de então, empreender a renovação da escola e dos seus métodos, mediante a apropriação dos novos princípios pedagógicos que se difundiam na Europa e nos Estados Unidos no âmbito do movimento da Escola Nova. Essas novas teorias se disseminaram mundialmente e foram apropriadas pela intelectualidade brasileira, de várias formas e com vários níveis de aproximação.

A partir da década de 1920, as temáticas da reprovação e da repetência escolar tornaram-se questões debatidas em Minas Gerais e em todo país, mobilizando diferentes sujeitos na tentativa de compreender e buscar soluções para as questões relativas ao desempenho escolar dos alunos. Nesse período, o ideal de qualidade da educação pautava-se, dentre outros elementos, pelos índices de aprovação escolar, destacados nas estatísticas escolares. Conforme Caldeira e Rocha (2015), até a década de 1920, os índices de reprovação não faziam parte do repertório estatístico. Reiteramos que era frequente a publicação de dados estatísticos educacionais em diversos veículos, como no *Jornal Minas Geraes*, na *Revista do Ensino*, no *Boletim Vida Escolar*¹⁴⁶, dentre outros¹⁴⁷. Cabe destacar que o “processo de escolarização, que se ampliava desde o início do século, deveria se pautar na ciência objetiva, para atender de forma eficiente uma população de crianças cada vez maior e mais heterogênea” (LIMA; VIVIANI, 2015, p. 97).

Observamos que a *Revista do Ensino* buscou operar como veículo de formação dos professores, fazendo circular os novos saberes científicos, destacadamente os psicológicos, oferecendo aos profissionais de ensino teorias que deveriam embasar suas práticas. Sendo assim, esses saberes ofereceram “subsídios para a compreensão de uma modalidade discursiva específica, aquela que pretende criar pontes entre a teoria e a prática” (LIMA; VIVIANI, 2015, p. 99).

¹⁴⁶ O *Boletim Vida Escolar* foi uma publicação do Grupo Escolar de Lavras/MG, inaugurado em 1907. Firmino Costa, diretor desse Grupo, também era o editor desse impresso. Circulou em diversos locais de Lavras e do estado. Em 2011, Galvão e Lopes (2011) organizaram um livro sobre esse impresso, intitulado: *Boletim Vida Escolar: uma fonte e múltiplas leituras sobre a educação no início do século XX*.

¹⁴⁷ Como é o caso do *Anuário Estatístico de Minas*, que teve seu primeiro volume publicado em 1921 (CALDEIRA-MACHADO, 2016).

Reiteramos que não seria possível, neste trabalho, explorar todos os artigos desse impresso devido à quantidade de informações nele trazidas. Além disso, muitos assuntos se repetem, tornando-se desnecessário abordar todos os textos nele presentes. Para se ter uma noção da quantidade de artigos da *Revista do Ensino* que abordaram as temáticas da reprovação e da repetência escolar nesse “entrediscurso”, contruímos o quadro abaixo, com os títulos e os assuntos abordados.

QUADRO 15 – Os discursos pedagógicos que abordaram as temáticas relacionadas à reprovação e repetência escolar na *Revista do Ensino*

TÍTULO DO ARTIGO	ASSUNTO ABORDADO
<i>O trabalho escolar</i>	Organização das classes; Diferença na aprendizagem dos alunos
<i>Movimento escolar</i>	Modelos de provas: Língua Pátria (4º Ano) e História do Brasil (1º Ano)
<i>Matricula e frequência escolares</i>	Frequência e melhoria de resultados nos exames
<i>Por que se reprovam tantos alunos</i>	Motivos da reprovação e possíveis soluções: exercícios físicos, sono, alimentação, luz, ventilação, mobiliário, dentre outros
<i>Separação de alunos suspeitos de inteligência anormal</i>	Classificação dos alunos; Aprovação e reprovação; Promoção escolar; Repetência; Atraso escolar; Defesa de redução do Programa de Ensino
<i>Progressos dos métodos e meios de educação no Brasil</i>	Teste pedagógico; Diferenças individuais; Fiscalização dos trabalhos pedagógicos; Introdução de novo método de exame escolar
<i>Como se faz um teste de linguagem</i>	Diferença entre teste psicológico (inteligência, memória e atenção) e teste pedagógico (aproveitamento pedagógico); Supremacia dos testes pedagógicos escritos em relação aos orais; Programa de Ensino e Avaliação
<i>O aprendizado educativo</i>	Individualidade da criança; Importância das diferenças individuais para avaliação
<i>O fim da escola moderna: criar na consciência da criança a satisfação de aprender</i>	Defesa de um programa mínimo; Diferenças nos tempos de aprendizagem da criança; Formulação do programa e seus objetivos; estabelecimento de testes para cada matéria; Acompanhamento do progresso do aluno; Progressão de meninos atrasados
<i>Lição de leitura para retardados</i>	Organização da turma de retardados: classe de 1º Ano de repetentes
<i>Escola de inteligentes</i>	Reprovação como oportunidade de ensino em classes menores e selecionadas
<i>Horário escolar</i>	Necessidade de diminuição da carga horária no 1º Ano Primário
<i>Festa escolar</i>	Festa de entrega de diplomas

TÍTULO DO ARTIGO	ASSUNTO ABORDADO
<i>Curso de aperfeiçoamento para um grupo de professores</i>	Falibilidade dos exames; Testes pedagógicos; Crítica aos exames e promoções
<i>Organização da classe</i>	Semana de organização da classe; Adaptação dos pequenos educandos; Homogeneização das classes
<i>Ineficácia da punição para retardados</i>	Reprovação
<i>Ensino simultâneo</i>	Crítica à heterogeneidade das classes
<i>Caderno de preparo de lições</i>	Estratégias de avaliação do professor através do aproveitamento do aluno, tendo como recurso o caderno de lições
<i>O cultivo da atenção</i>	Organização das classes
<i>Concurso</i>	Correção de exercícios escritos; Classe atrasada
<i>Concurso</i>	Alunos atrasados
<i>Como se deve corrigir os exercícios escritos de uma classe</i>	Provas e atividades em caderno distinto para cada matéria – notas; Quadro de médias: índice pedagógico mensal – ajuda na identificação do retardado pedagógico
<i>Curso de aperfeiçoamento para assistentes técnicos do ensino</i>	Organização pedagógica: organização do ensino, programas, horário, organização das classes, distribuição dos alunos; Aprendizagem das crianças; Graduação do ensino
<i>Curso de aperfeiçoamento para assistentes técnicos do ensino</i>	Organização do ensino; Classificação dos alunos por semestre; Promoção
<i>Trabalhos da classe</i>	Crítica ao Exame anual; Importância da avaliação dos trabalhos realizados em classe
<i>O ensino no distrito federal</i>	Modelos de provas (testes): desenhos, vocabulário, Pontuação (5º Ano); Português (3º Ano)
<i>Os nossos concursos</i>	Caderno de trabalhos mensais: o acompanhamento da evolução dos alunos; Provas mensais; Exames finais
<i>2 meses em BH</i>	Teste de instrução
<i>As escolas do futuro</i>	Idade de aprendizagem da leitura; Classificação dos alunos; Exames e promoções

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos exemplares da *Revista do Ensino*.

Por fim, é importante esclarecer também que, uma vez que não foi possível separar o discurso técnico-pedagógico do psicológico, a nossa opção foi analisar como esses discursos apareceram na *Revista do Ensino*, no que se refere às temáticas aqui propostas, e como eles foram se complementando ou disputando espaço naquele contexto. Assim sendo, iniciaremos com o debate acerca das estratégias de avaliação do aluno, no qual se pode observar, mais claramente, como esses dois discursos se entrecruzavam e, também, como foi ocorrendo o

deslocamento do discurso técnico-pedagógico para o denominado científico, embasado na psicologia.

4.2.1.3 Exames ou testes pedagógicos: qual a melhor maneira de avaliar os alunos?

A discussão em torno da melhor maneira de avaliar os alunos esteve presente desde o início da republicação da *Revista do Ensino*, em 1925. Observamos que essa discussão foi pautada, principalmente, na análise do sistema de exames e na introdução dos testes pedagógicos. Nesse viés, ficou bastante evidente o entrelaçamento dos discursos técnico-pedagógico e psicológico. Por outro lado, também percebemos uma disputa entre ambos. O discurso predominante na revista era o de que os exames finais deveriam ser substituídos pelos testes¹⁴⁸ pedagógicos. Porém, esses testes não foram introduzidos como estratégia avaliativa no período analisado. Mantiveram-se os sistemas de promoção e de exames finais, como pudemos observar através da análise do Congresso de Intrução Primária e dos exemplares do *Jornal Minas Geraes*, os quais traziam, em todos os anos, atas de exames de grupos escolares de todo o estado.

Cabe destacar que, até a década de 1920, como já abordado nas outras Seções, o sistema de avaliação das escolas públicas primárias tinha como sua principal referência os exames finais, os quais eram responsáveis pela aprovação, ou não, do aluno, bem como um dos motivos da repetência escolar. A partir da década de 1920, observou-se um deslocamento do discurso que pautava os métodos de avaliação dos alunos, substituindo-se os exames escolares, considerados, até então, a melhor estratégia avaliativa do rendimento escolar. Essa prática avaliativa passou a ser questionada. Isso deveu-se, principalmente, pela proposta da introdução dos testes denominados pedagógicos, embasados pelo saber psicológico, considerado científico e objetivo.

Em 1925, essa questão já estava posta na *Revista do Ensino*, sendo destacado que os exames deveriam ser suprimidos e substituídos por uma apreciação sobre os trabalhos realizados pelo aluno, durante todo ano, ou por testes pedagógicos apropriados. Acreditava-se que as reformas preconizadas só seriam possíveis se o sistema de exames fosse radicalmente

¹⁴⁸ Na documentação, encontramos duas formas diferentes de grafar essa palavra: ora encontramos “Test”, ora, “Testes”. Nossa opção, ao longo do texto, foi pela segunda grafia, pois ela é a maneira portuguesa da palavra inglesa “test” e é a utilizada na atualidade.

transformado, uma vez que a necessidade de exames impelia o professor a transformar o ensino em memorização, abandonando a sua função principal, que era a de desenvolver a inteligência do aluno^{149,150}.

Uma das críticas relacionadas aos exames finais, observadas a partir de 1925, tanto no Regulamento do Ensino desse ano quanto na revista, estava no fato de eles serem realizados de maneira “sumptuosa”. A Reforma realizada por Francisco Campos, em 1927, reforçou essa concepção, conforme já abordado. Com a proposta de introdução dos testes pedagógicos, que deveriam substituir os exames finais, acreditava-se que essa questão, que passou a ser criticada com contumácia, seria superada. Porém, conforme observado até a década de 1930, isso também não ocorreu. Eram recorrentes os relatos, publicados no *Jornal Minas Geraes*, das solenidades realizadas por ocasião dos exames escolares, das premiações por desempenho e da entrega de certificados de aprovação e diplomas de conclusão do Curso Primário.

Alayde Lisboa, professora do Grupo Escolar de Águas Virtuosas, em 1930, visitou várias escolas na capital federal e relatou que, em uma conversa com uma professora que esteve nos Estados Unidos, com a finalidade de fazer estudos pedagógicos, essa docente afirmou que, naquele país, os testes eram aplicados com simplicidade, “não se fazendo ‘uma coisa apparatusa como aqui’”¹⁵¹. De acordo com Alayde Lisboa, somente o tempo seria capaz de modificar essa situação em Minas Gerais, e, para isso, era necessário modificar o sistema de exames finais, integrando os novos métodos e os testes pedagógicos no magistério do nosso país.

É importante destacar que, devido à natureza do objeto desta pesquisa, abordaremos apenas os testes pedagógicos (também denominados testes escolares ou testes de instrução), deixando de fora os testes intelectuais (também chamados de testes mentais ou testes de inteligência), os quais eram utilizados para classificar os alunos, avaliando sua idade mental, separando-os de acordo com a condição de normalidade e conferindo sustentação científica à homogeneização das classes¹⁵². Tendo em vista a especificidade de tais testes e a produção a respeito de sua introdução no estado, não constitui objetivo deste trabalho analisá-los.

¹⁴⁹ Essa crítica à memorização já estava presente na década anterior. Em 1915, conforme Rocha (2008, p. 54), “o pai de uma aluna do GEPR queixou-se à Secretaria do Interior sobre a aprendizagem mnemônica, solicitando que: ‘cohibissem o horroroso abuso dos processos mnemônicos na aprendizagem de geographia, historia do Brasil, etc, dando-vos o exemplo da minha filhinha – Nair – de 8 anos de idade, que com outros irmãozinhos, quebra constantemente a sua cabecinha em gravar na sua memoria os pontos, [...] pelas professoras do grupo escolar desta terra. Geralmente, ensinam como se as pobres crianças fossem papagaios e as obrigam para attenuar trabalho – aos terríveis exercicios de memoria, ficando-as de intelligencia quasi que exclusivamente à margem”.

¹⁵⁰ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 6, p. 155. Artigo sem identificação de título e autoria.

¹⁵¹ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 47, p. 37.

¹⁵² Acerca desse assunto, vide: Antunes (2007); Campos (2008); Campos, Gouvêa e Guimarães (2014); Lima e Viviani (2015).

Já os testes pedagógicos relacionam-se diretamente com as temáticas aqui propostas. Eles tinham como objetivo avaliar “os conhecimentos escolares dos alunos em um momento dado quando, por exemplo, passam para uma nova classe”¹⁵³. Esses testes foram propostos como substitutos dos sistemas de exames finais e de promoção dos alunos. De acordo com a professora Maria Luisa Almeida Cunha, o emprego sistematizado desses testes facilitaria o controle das promoções que se processavam de forma subjetiva. Vemos, dessa maneira, uma crítica à subjetividade dos professores nos sistemas de promoção e de exames finais e uma valorização dos testes pedagógicos, considerados objetivos.

Algumas definições e explicações sobre o que era o teste pedagógico foram encontradas na *Revista do Ensino*. Uma delas definia-o da seguinte forma: “[...] nada mais é que um exame reduzido aos seus termos, summarios e cujas respostas têm que ser dadas de tal modo que não possam ser julgadas senão de uma maneira”¹⁵⁴.

Outras definições de teste foram abordadas na *Revista do Ensino*. Firmino Costa, na seção “Informações úteis”, publicada em 1929, utilizou a seguinte definição: “[...] segundo Whitney (The Century Dictionary) test (do latim testum) significa ‘meios de experiencia, pelos quaes a presença, qualidade ou legitimidade de alguma cousa é mostrada: pedra de toque. Julgamento’, etc.”¹⁵⁵. Sendo assim, para o autor, os testes pedagógicos deveriam ser adotados no Brasil, pois eram o único meio evidente de se julgar as “aptidões escolares do aluno”. No número seguinte da *Revista do Ensino*, no mesmo ano, o professor Lindolpho Gomes, também, buscou explicar o significado de teste:

A palavra test, antes mesmo de significar mais amplamente meios de experiência, pelos quaes a presença, qualidade ou legitimidade de alguma coisa é mostrada, julgamento, já, pedagogicamente, significava em inglês – prova, e, com especialização de sentido, prova escripta. [...] Usamol-a no Brasil e não haverá necessidade de substituil-a por outra. Acho todavia, que devemos aportuguesal-a em teste. [...] Teste, aportuguezado, satisfaz perfeitamente, quer signifique prova. Quer o acto de provar.¹⁵⁶

Dessa maneira, os testes pedagógicos deveriam ser utilizados nas escolas, para avaliar o conhecimento dos alunos, bem como para classificá-los, a fim de constituírem as classes homogêneas. Esses testes eram considerados fundamentais para padronizar as formas de avaliar, sendo entendidos como facilitadores do trabalho do professor. Além disso,

¹⁵³ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 15, p. 16. Trata-se de um resumo do livro de Pressey: *Iniciação do methodo de test*. Não possui autoria e nem data da publicação do livro.

¹⁵⁴ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno 4, n. 26, p. 78. Artigo sem identificação de autoria.

¹⁵⁵ REVISTA DO ENSINO, 1929, anno. 4, n. 31, p. 90.

¹⁵⁶ REVISTA DO ENSINO, 1929, anno. 4, n. 32, p. 78-79.

impediriam a subjetividade desse profissional no que tange ao processo de promoção dos alunos, a partir da utilização de provas orais e provas escritas nos exames finais. Acreditava-se que: “[...] o emprego systematizado dos tests facilita de maneira rapida a organização das classes e contrôle das promoções que se processam inevitavelmente numa variabilidade infinita de criterios”¹⁵⁷.

De acordo com a professora Maria Luisa Almeida Cunha, em artigo intitulado *Que se “testa”*, de 1930: “I Testam-se a intelligencia global; II testam-se aptidões phisicas; III testam-se aptidões psychologicas; IV testam-se conhecimentos escolares”¹⁵⁸. Como já anunciado, no caso deste trabalho, o último tópico é o que nos interessa, uma vez que os conhecimentos escolares deveriam ser os avaliados nos testes pedagógicos.

É importante destacar que, no primeiro ano de circulação da *Revista do Ensino*, em 1925, foram publicados sete artigos¹⁵⁹ que tinham como tema os testes pedagógicos. De acordo com Ignácia Guimarães, esses testes deveriam ser o novo método de “exame escolar”¹⁶⁰. Com a análise e o cruzamento das fontes, ficou evidente que, embora houvesse a predominância de um discurso científico que defendia a utilização dos testes pedagógicos e sua introdução nas instituições de ensino, abandonando, assim, os exames finais e as promoções, as escolas mineiras, em todo o período analisado, continuaram realizando os mesmos sistemas de avaliação, definindo o futuro escolar dos alunos no que se referia à aprovação, ou não, assim como à repetência escolar.

No ano anterior, ou seja, em 1924, o Director Geral de Instrução Municipal do Distrito Federal havia incluído no Programa de Ensino das Escolas Primárias a verificação do aproveitamento escolar dos alunos por meio dos testes. Conforme o professor da Escola Normal, do Distrito Federal, Mauricio Campos de Medeiros: “[...] o vocabulo test, que significa prova, está correndo o mundo inteiro”¹⁶¹. Esse vocábulo, de acordo com o professor, indicava uma prova simplificada, uniforme, de fácil apreciação, que permitiria um julgamento invariável. No seu artigo intitulado *Como se faz um test de linguagem*, ficou evidente o que eram os testes pedagógicos:

¹⁵⁷ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 48, p. 18.

¹⁵⁸ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 48, p. 15.

¹⁵⁹ Foram eles: O trabalho Escolar, Os methods novos no ensino primário, Movimento escolar (anno 1, n.1); Tests (anno. 1, n. 3); Progressos dos methods e meios de educação no Brasil (anno.1, n. 4); Tests (anno.1, n. 4); Como se fazer um test de linguagem (anno. 1, n. 6).

¹⁶⁰ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno. 1, n. 1, p.8.

¹⁶¹ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 6, p. 160.

Há tests oraes e tests escriptos. Para um trabalho de ordem pedagogica são melhores os tests escriptos. Quando se fala de um test escripto quer-se dizer: um test de perguntas escriptas. Mas as respostas não devem ser tal que possam ser dadas com um traço, um numero, uma cruz. Por que? Porque destinando-se os tests a um julgamento uniforme e consequentemente comparativo dentro de uma mesma unidade de tempo, convem que não se ajuntem causas de demora por motivos outros que não a ignorancia do assumpto da pergunta. A escripta por extenso faz intervir um outro factor: a rapidez com que o alumno escreve, [...] seu estado emotivo inhibitorio mais duradouro se o trabalho se accresce da escripta. Assim, pois, um alumno pôde conhecer perfeitamente o assumpto de test mas não completar as respostas dentro de um tempo marcado por causa exclusivamente desses factores complementares que a resposta escripta faz nascer.¹⁶²

Algumas questões acerca desse artigo merecem destaque. Primeiramente, fica claro que o teste pedagógico deveria ser utilizado para avaliar o aproveitamento escolar dos alunos. Além disso, observa-se o discurso da padronização, afinal os alunos deveriam dar suas respostas apenas por meio de marcação (cruz ou traço) ou de numeração, intencionando uma objetividade, um padrão de resposta. Outro fator a destacar é a centralidade de um padrão comum de tempo na produção das respostas pelo aluno. Acreditava-se que o uso dos testes seriam vantajosos, pois facilitariam a avaliação do conhecimento de diversos alunos ao mesmo tempo, fundamental em uma “escola de massa”. Isso, para a escola, seria importantíssimo para a boa marcha dos trabalhos, pois facilitaria o trabalho do professor e economizaria tempo.

O trabalho é praticamente realizavel em pouco tempo para um grande numero de alumnos de uma escola [...]. Há quase sempre series equivalentes de provas que permitem submeter os mesmos examinandos a exames de dificuldades pouco mais ou menos semelhantes. A correção das provas é quase mechanica, não exigindo nenhuma iniciativa da parte de quem faz a correção.¹⁶³

Isso diferenciava-se significamente dos exames finais, uma vez que os alunos, nesses exames, deveriam realizar prova escrita de redação ou ainda ditado, em que a subjetividade do aluno e do professor estariam presentes. Além disso, os testes pedagógicos deveriam conter somente provas escritas, diferentemente da avaliação através dos exames finais, nos quais muitos alunos deveriam realizar provas orais, sendo arguidos por uma comissão examinadora. Objetividade, padronização e racionalização constituíam os eixos centrais que conferiam aos testes pedagógicos maior eficácia e cientificidade na avaliação dos alunos.

¹⁶² REVISTA DO ENSINO, 1925, anno. 1, n. 6, p. 160.

¹⁶³ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno. 4, n. 27, p. 29.

O professor da Escola Normal, do Distrito Federal, Mauricio Campos de Medeiros, também destacou um outro cuidado que se deveria ter ao realizar a verificação do conhecimento por meio do teste pedagógico. Para ele, não se poderia chegar a julgar o aluno através do teste se este não se adaptasse ao grau de cultura do aluno, sendo essa ação considerada a de maior dificuldade na realização desse teste. Sendo assim, os programas de ensino das escolas públicas deveriam servir de base para a realização do teste pedagógico. Nas palavras do professor: “No caso dos tests, o começo deve ser o programma adoptado, porque elle obedece a preceitos tradicionaes de verificação da seriação a dar-se ás disciplinas”¹⁶⁴. Desse modo, os programas de ensino, assim como ocorriam nos exames finais, mesmo com todas as críticas sofridas, continuariam servindo de referência para avaliar o desempenho dos alunos, conforme o discurso do diretor geral.

Durante o Curso de Aperfeiçoamento, “destinado a um corpo seletto de professores – recrutados das partes mais diversas do Estado”¹⁶⁵, que ocorreu entre os dias 14 de junho e 15 de setembro de 1928, os exames e os testes escolares foram debatidos. A *Revista do Ensino* publicou três relatórios referentes a cada um dos meses de trabalho. O relatório referente às temáticas mencionadas foi no mês de agosto, sendo discutido durante 5 dias de trabalho. Entre os vários assuntos tratados, estavam: a falibilidade dos exames e das promoções; a supressão desses exames; e o aparecimento dos testes pedagógicos. O responsável pela condução da discussão no Curso de Aperfeiçoamento foi o professor Alberto Alvares. Segundo o relatório apresentado pela *Revista do Ensino*:

A fallibilidade dos exames e das promoções tem prejudicado muitissimo ao bom andamento dos trabalhos escolares e a execução dos programmas (...) O que há de mau nos exames, há também nas promoções: - a variabilidade dos julgamentos. Os testes pedagógicos apresentam as seguintes vantagens: a) são sempre os mesmos; b) representam sempre a mesma dificuldade; c) têm de ser julgados sempre da mesma forma e pelo mesmo modo por qualquer professor.¹⁶⁶

Além de diversos artigos voltados para a questão do teste, também encontramos textos sobre os exames finais, como o escrito pelo professor Firmino Costa¹⁶⁷, em 1930, no qual o autor responde a algumas questões que considerava demandarem atenção: “O alumno comprehende bem o valor de seu trabalho? A escola applica meios proprios para tal fim? Esse

¹⁶⁴ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno. 1, n. 6, p. 161.

¹⁶⁵ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno. 4, n. 26, p. 78.

¹⁶⁶ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno. 4, n. 26, p. 78.

¹⁶⁷ Firmino Costa, neste período, era diretor técnico do Curso de Aplicação da Escola Normal de Belo Horizonte.

valor é computado no julgamento do exame annual?”¹⁶⁸. Na opinião do professor, se o aluno não compreendesse a utilidade de seu trabalho, ele o faria somente por ser obrigado a isso: “[...] o estudo apresentar-se-á apenas como ocupação, que lhe é imposta, para poder prestar exames e alcançar o diploma”¹⁶⁹.

A crítica de Firmino Costa estava relacionada ao fato de a escola, em sua visão, não saber dar ao trabalho do aluno o apreço devido. Depois de ser o trabalho examinado e corrigido, conferia-lhe uma nota, a qual substituíra o trabalho do aluno. Uma vez que a nota era conferida, o trabalho não mais aparecia, tornando-se um papel sem utilidade alguma. Isso gerava no aluno a pretensão de uma nota alta, antepondo-se ao trabalho, o que seria um problema, na opinião do professor. Afinal, a nota seria considerada mais importante do que o trabalho realizado e o processo de aprendizagem da criança.

Ainda de acordo com Firmino Costa, o Regulamento do Ensino Normal do período consignava o meio de garantir e valorizar o trabalho do aluno. Segundo o autor, as provas escritas deveriam ser arquivadas. O arquivamento, porém, não deveria ter caráter meramente administrativo e, tão pouco, abranger apenas determinadas provas: “Em vez de administrativo, há de ter carácter didactico o referido archivamento”¹⁷⁰. Desse modo, competia aos diretores das escolas fazê-lo, cuidando para que fosse possível acompanhar, no decurso do ano, o progresso de cada aluno. Acreditava-se que essa iniciativa estimularia o aluno, uma vez que seu trabalho se tornaria, nas palavras de Firmino Costa, documento vivo. Ainda conforme o professor:

Desde que o archivamento tenha finalidade didactica, constituindo meio apropriado para acompanhar a acção desenvolvida pelo alumno, a média das notas obtidas terá base segura, representada nos proprios exercicios escriptos, para figurar com acerto no julgamento dos exames. Sciente de que seu trabalho, controlado pelo professor e pelo director, irá concorrer para o resultado do exame, a classe prestará muito mais attenção a tudo que fizer. Cada alumno procurará naturalmente aperfeicoar-se nas lições e nos exercicios, ordenará melhor os seus estudos, manterá o seu archivo particular, terá tudo isso registrado, como contribuição valiosa para o exame final. Elle conseguirá por essa forma o poder de organização, sem o qual suas diligencias ficariam improficuas.¹⁷¹

A preocupação de Firmino Costa evidenciava a valorização do percurso escolar do aluno, sobrepondo-se ao exame final. Na realidade, observou-se que o professor defendia que

¹⁶⁸ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 42, p. 26.

¹⁶⁹ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 42, p. 26.

¹⁷⁰ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 42, p. 27.

¹⁷¹ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 42, p. 27.

a avaliação deveria ser uma confirmação do trabalho “integral” do aluno, ou seja, tudo aquilo que ele produziu no ano. Nas palavras do educador, fica clara a preocupação com o percurso escolar e com o trabalho integral: “Cumprir colher o trabalho de cada dia, arquivá-lo convenientemente, aproveitá-lo para o bem da classe e dar-lhe o merecimento que elle tem”¹⁷². Cabe reiterar que a preocupação com o percurso escolar do aluno e com o trabalho integral já se faziam presentes desde a Reforma de 1906, em que as escolas graduadas foram instituídas e tiveram sua culminância com a Reforma de 1927, conforme já abordado na Seção 2 deste texto.

Essas preocupações supramencionadas também estiveram presentes na seção “Nossos Concursos”¹⁷³, da *Revista do Ensino*, na qual os professores escreviam acerca de um tema, participando de um concurso. Em 1930, por exemplo, a seguinte tese foi apontada: “Há um meio melhor do que o antigo caderno de trabalhos mensais, que nos permita verificar o esforço do mestre e a evolução do alumno? Qual e como organizá-lo?”¹⁷⁴.

Um dos vencedores desse concurso foi o professor Waldemar Prado, com o texto intitulado *O esforço do mestre e a evolução do aluno*. Nele, o professor defendeu que o antigo caderno de trabalhos mensais, ou, simplesmente, a prova mensal, por não ter ainda outra maneira de avaliar nas escolas, era, até aquele momento, o melhor meio de verificar o esforço do professor e do aluno, bem como a evolução deste. Sua defesa estava associada ao fato de que os testes pedagógicos deveriam ser implementados gradualmente, e, enquanto isso não ocorresse, as provas mensais deveriam continuar sendo utilizadas. Dessa forma, essa estratégia de avaliação não estava associada à eficácia, uma vez que, na opinião do professor, ela não era a forma ideal e deveria ser substituída pelos testes pedagógicos, realizados mensalmente. Isso porque o esforço do mestre e a evolução do aluno, de acordo com o professor, não seriam possíveis de ser julgados na simples passagem de um trecho, ou em um ditado para uma folha de papel, ou ainda na resolução de questões matemáticas. Outrossim, “o processo de provas mensais (como são feitas ainda hoje) e o método de exames finais, em nada provam o esforço do mestre e a evolução do alumno”¹⁷⁵.

Na opinião de Waldemar Prado, as provas mensais tinham dois defeitos. O primeiro era que elas em nada provavam o esforço do mestre, o qual poderia escolher, para esses dias,

¹⁷² REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 42, p. 27.

¹⁷³ A seção “Nossos Concursos”, conforme Biccás (2008, p. 179-180), “foi criada em 1929 e extinta em 1930. Talvez essa tenha sido a única seção que trazia na sua própria criação seu fim anunciado. Tinha por objetivo promover Concursos, o que já indicava um tempo determinado para sua realização [...]. Era proposta dessa seção que os professores e diretores primários escrevessem sobre os temas e assuntos ligados ao ensino, estudando-os e discutindo-os”.

¹⁷⁴ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 43, p. 40.

¹⁷⁵ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 43, p. 41.

pontos treinados em muitas aulas, desprezando outros que também faziam parte do Programa de Ensino. O segundo defeito referia-se ao fato de elas não permitirem a evolução do aluno, pois este costumava copiar dos colegas, sem o professor ver, nas classes numerosas. Dessa maneira, Waldemar Prado considerava que, para solucionar o problema e avaliar melhor o esforço do professor e o desenvolvimento escolar do aluno, deveriam ser utilizados os testes mensais:

A professora organizaria testes apropriados das materias e pontos dados, por meio de perguntas, signaes, griphos, numeros ou outro processo de expressão de forma que pudesse julgar com acerto a evolução propriamente dita do alumno, e o directos fizesse o mesmo com o esforço da professora [...]. O meio melhor é, pois, o dos testes, e é de se esperar para breve que o nosso professorado cuide de organizar esses processos, divulgando-os e com isso fazendo justiça na escola. Abandonar-se-á então, de vez, o antigo e ainda applicado meio das provas mensais viciadas.¹⁷⁶

Infelizmente, a partir da década de 1920, não foram localizados documentos escolares que abordassem as provas realizadas pelos alunos. Porém, durante todo o período analisado, encontramos alguns modelos de provas que eram aplicadas nos grupos escolares mineiros e que foram publicadas pela *Revista do Ensino*, como, por exemplo, as provas escritas de Língua Pátria, do 4º Ano, e a de História do Brasil, do 1º Ano. Ambas foram realizadas pelos alunos do Grupo Escolar “Barão do Rio Branco”, e publicadas na íntegra. Nos dizeres da revista, “foi um prazer fazer a publicação, depreendendo-se da leitura dellas, a proficiencia e aptidão didática dos professores desse estabelecimento do ensino”¹⁷⁷. Contudo, não analisaremos o conteúdo didático dessas provas, por não ser nossa intenção aqui problematizá-lo. Interessa-nos apenas chamar a atenção para a preocupação metodológica e instrucional, uma vez que essa prova, segundo as palavras da revista, “serviam de modelo para outros grupos, devida a qualidade do material”¹⁷⁸.

Cabe destacar que os testes nas escolas, a partir de 1930, tiveram um outro sentido, pautado no discurso da classificação e homogeneização dos alunos. Dessa forma, o discurso dos testes pedagógicos, abordados, até aqui, com o intuito de suprimir os exames escolares – responsáveis pela reprovação e repetência –, perdeu força no debate da *Revista do Ensino*, sendo substituído pelo discurso científico, pautado na psicologia, propondo o uso dos testes para medirem a inteligência do aluno. Não apenas o objeto desloca-se – da avaliação da

¹⁷⁶ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno. 5, n. 43, p. 41.

¹⁷⁷ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno. 1, n. 1, p. 9.

¹⁷⁸ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno. 1, n. 1, p. 9.

aprendizagem escolar para a análise da competência cognitiva do aluno – como também se deslocam a compreensão da reprovação e repetência e os saberes que sustentam sua apreensão, como já destacado. Optamos, então, por estabelecer tais deslocamentos como critério definidor da periodização, entendendo que se operou uma radical transformação nas formas de apreensão e análise da repetência e reprovação. A psicologia, mais exatamente a psicometria, passou a ser a principal ciência a pautar as discussões pedagógicas.

Por fim, é importante enfatizar que os testes pedagógicos, tão destacados na *Revista do Ensino*, teriam duas finalidades distintas: a primeira delas, abordada nesta Seção, está associada diretamente à avaliação escolar; e a outra está relacionada à classificação e homogeneização das classes. E é essa segunda finalidade dos testes que será abordada a seguir.

4.2.1.4 A reprovação e a repetência escolar na definição das classes escolares

Como anunciado, os testes pedagógicos tinham uma outra função, quer seja, a de ancorar o processo de classificação dos alunos, auxiliando na homogeneização das classes de acordo com o nível de aprendizagem do alunado, observando sua individualidade. Essa questão relaciona-se com a reprovação e a repetência uma vez que uma das maneiras de classificar os alunos era separar os atrasados, ou retardados pedagógicos, dos ditos normais. Os alunos eram, então, caracterizados tendo como critério seu desempenho escolar. Conforme as orientações de Binet¹⁷⁹, todo aluno que, havendo frequentado de um modo regular a escola, apresentasse um atraso escolar de dois anos, ou de três anos se maior, era considerado retardado pedagógico, estando essa classificação, através da repetência, presente na Reforma Francisco Campos.

Além disso, acreditava-se que uma boa classificação e homogeneização das classes influenciaria num melhor aproveitamento escolar dos alunos, facilitando o trabalho docente. Importa destacar que abordaremos apenas esse viés da classificação e homogeneização escolar, não sendo objetivo deste trabalho contemplar as questões voltadas para “as classes especiais”,

¹⁷⁹ Conforme Campos, Gouvêa e Guimarães (2014, p. 4), o psicólogo francês Alfred Binet foi uma das principais referências da ciência psicológica do século XX, destacando-se na construção de estratégias metodológicas de investigação psicológica, num modelo de ciência aplicada capaz de intervir na vida social. Seus estudos sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e sobre as diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento resultaram na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental. Seu trabalho contribuiu para desencadear o chamado movimento dos testes na psicologia e na educação.

destino dos alunos considerados retardados mentais, questão essa já bem desenvolvida no campo¹⁸⁰.

A Escola Nova, como já apontado, postulou que a criança deveria tornar-se o centro das atividades pedagógicas. Os interesses dos alunos deveriam pautar-se em sua aprendizagem e não nos conteúdos pré-estabelecidos pelos professores. De acordo com Monarcha (2009), a nova escola pretendia remodelar o ensino, identificando as diferenças individuais e renovando as técnicas de ensino. De acordo com Lima e Viviani (2015, p. 97):

Os ideais de inovação e eficiência educacional que circulavam no país nesse momento retomaram a questão dos altos índices de reprovação e evasão escolar, mediante a elaboração de dados diferenciados sobre o cotidiano institucional, como registros e estatísticas escolares. Por meio desses instrumentos uma caracterização considerada mais acurada e legítima do problema do rendimento escolar foi construída.

Além disso, conforme destacam as autoras, nesse período, configurou-se a demanda por saberes especializados, em especial o da psicologia infantil. Os estudos da psicologia, em relação às questões pedagógicas, tiveram profunda relação com os saberes abordados nas escolas normais, as quais consistiram em uma importante contribuição para a implantação da psicologia científica no país. Os conhecimentos especializados, em especial os da psicologia, eram publicados na *Revista do Ensino* de maneira contumaz, com a intenção de formar o professor e dotá-lo de conhecimentos para a compreensão das questões relativas à aprendizagem e ao aproveitamento dos alunos. Os novos métodos do Ensino Primário eram frequentemente enfatizados nesse impresso pedagógico, acreditando-se que esse seria “um meio de levar as professoras e directores da instrução para um estudo mais desenvolvido e científico do ensino”¹⁸¹. Foi nesse contexto que o discurso sobre o papel dos testes no auxílio à classificação dos alunos e na organização das classes homogêneas ganhou destaque. Acreditava-se que a utilização dos testes seria fundamental para facilitar o trabalho do professor, assim como melhorar o rendimento escolar do aluno.

Caracterizar os alunos de acordo com suas capacidades intelectuais passou a ser uma recomendação constante do discurso psicológico presente na *Revista do Ensino*, devendo ser adotada pelas escolas do estado. Após a caracterização dos alunos em relação à aprendizagem e ao comportamento, eles deveriam ser separados em diferentes classes. A recomendação era a da utilização dos testes formulados por Binet para a identificação das crianças anormais e a

¹⁸⁰ Cf. Miranda (2008), Lima (2013), Guimarães (2014), Lima e Catani (2015), Borges (2017).

¹⁸¹ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno. 1, n. 1, p. 17.

definição do nível mental delas, para, depois, matriculá-las nas classes que atendessem suas necessidades individuais. As crianças consideradas anormais (mentalmente) deveriam ser encaminhadas para as escolas especiais, não devendo elas serem matriculadas nos grupos escolares. No entanto, aquelas que tinham um pequeno atraso escolar deveriam ser matriculadas em classes especiais, dentro do próprio grupo escolar. E é essa última questão que nos interessa, uma vez que o atraso escolar do aluno era definido pela repetência escolar, sendo esse aluno atrasado considerado um retardado pedagógico.

Os retardados pedagógicos eram os “anormaes de intelligencia. Certamente não é facil marcar um limite entre o retardado e o anormal, mas o olhar experiente do mestre, illuminado pela sciencia do psicologo e do psychiatra, pode distinguir um do outro”¹⁸². Dessa maneira, o professor não poderia esperar que todos os alunos caminhassem da mesma forma, que aproveitassem igualmente as lições. O professor deveria, então, conhecer o grau de inteligência de seus alunos e adaptar-se à capacidade média da classe, caminhando com a maioria. Cabia ao professor, também, compreender que o aluno retardado repetia o ano não por ser um preguiçoso, apático, mas por sua condição mental e física. Sendo assim, o professor não deveria punir os alunos. Exemplos de duras críticas à punição dada a esses alunos das classes de atrasados, ou retardados pedagógicos, foram frequentes em diversos artigos da *Revista do Ensino*, como no intitulado *Ineficacia da punição para os retardado*:

Um outro não aprendeu bem a lição, nos o reprovamos severamente, o humilhamos, o punimos, porque não estudou bastante, sem pensar que, se a muitos dotados de boa memoria não custou esforço algum aprender bem aquella lição, não lhe bastaram a elle duas horas para aprendê-la mediocramente; punimo-lo, em vez de premiá-lo pelo esforço despendido, pelas lagrimas que talvez acompanharam aquella esforço. Elle é um retardado, e não um apathico.¹⁸³

Se punir não era a medida a ser tomada pelos professores, acreditava-se que a criação das classes especiais nos grupos escolares, ou das classes auxiliares, facilitaria o trabalho dos professores tanto com os alunos que demandavam mais cuidados como com aqueles que aprendiam no tempo considerado certo. Segundo a professora Maria Luisa de Almeida Cunha: “Quantas crianças não perdem o estímulo de progredir obrigadas a marcar passo, porquanto a professora é automaticamente forçada a regular a marcha da classe pelos mais atrasados”¹⁸⁴. Dessa maneira, os alunos adiantados deveriam ser separados dos alunos

¹⁸² REVISTA DO ENSINO, 1929, anno 4, n. 29, p. 36.

¹⁸³ REVISTA DO ENSINO, 1929, anno 4, n. 29, p. 37. Sem identificação de autoria.

¹⁸⁴ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 11, p. 56. O artigo tinha como título: *O trabalho inteligente do mestre*.

atrasados, e estes últimos seriam matriculados nas classes auxiliares. Porém, tinha-se a clareza de que isso provocaria insatisfação nos pais que tivessem seus filhos matriculados nas classes de alunos atrasados (os repetentes).

Mas dirão, talvez, que é essa questão muito delicada e que nenhum pae quererá ver o filho taxado de retardado. [...] Parece-me muito menos doloroso ver um filho collocado na classe de retardados, com um ensino todo adequado a seu estado mental, que verificar esse atrazo depois de dois ou tres annos de frequencia inutil na escola.¹⁸⁵

Desse modo, as diretoras e professoras eram orientadas a explicar e convencer os pais de que essa medida era a melhor para seus filhos:

A habilidade da Directora não será difficil occorrer o argumento que melhor lhe calhe. Por exemplo: a conveniencia de se entregar o alumno a uma professora especializada, e não haverá nisso menos exactidão porquanto ás melhores professoras, ás mais treinadas, mais argutas e mais dedicadas há de competir a tarefa difficil de taes classes onde cada alumno precisa de um estimulo graduado em especie, e em intensidade.¹⁸⁶

Além disso, julgava-se, com a criação das classes auxiliares, que se corrigiria em parte “o inconveniente das turmas numerosas de 40 e até 60 alumnos em que é totalmente impossivel a professora um conhecimento individualizado dos seus dirigidos”, o que era um problema para o espírito renovador, nas escolas modernas, que deveria “resultar da aproximação de professores e alumnos. É claro que numa turma de 60 meninos a professora não terá tempo de observar cada criança”¹⁸⁷.

A essas classes voltadas aos retardados, ou atrasados pedagógicos, foram destinados alguns artigos da *Revista do Ensino*, no sentido de orientar as professoras de como trabalhar com esses alunos, como foi o caso do artigo *Lição de leitura e escripta para os retardados*, escrito pela professora Zelia Rabello, a qual, já no início do artigo, alertou as professoras que o método deveria ser seguido. Tratou-se de uma primeira lição de leitura para as turmas de retardados pedagógicos, turmas que, segundo ela, mais davam trabalho e exigiam maior esforço das professoras. A autora deixa evidente qual era o público que deveria frequentar essas classes:

¹⁸⁵ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 14, p. 35.

¹⁸⁶ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 11, p. 57.

¹⁸⁷ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 11, p. 57.

São conhecidas em todos os grupos escolares por classe de 1º ano repetente, quanto a idade e grau de retardamento mental [...]. São organizadas, geralmente, com os rebotalhos dos analfabetos do ano anterior, ou (o que é frequente) de refugos das classes, já repetentes, nas quais esses coitados teimaram ainda em não aprender.¹⁸⁸

Com a citação acima, fica evidente que as turmas de retardados, ou atrasados pedagógicos, eram aquelas destinadas aos alunos repetentes. Destaca-se, assim, um deslocamento do discurso nesse período. Até então, a repetência escolar não era encarada como um problema do aluno. Vimos, como exemplo, no GEPR e em outros grupos do estado, que muitos alunos repetiam o ano por orientação da professora, mesmo tendo bons resultados nos exames. Além disso, a repetência nessa intuição não estava associada a uma característica física ou mental da criança, mas estava relacionada a uma questão metodológica e burocrática de cumprir com o extenso Programa de Ensino, bem como à idade do aluno. A partir da década de 1920, com a defesa da valorização da individualidade da criança, percebemos que a reprovação e a repetência escolar passaram a ser encaradas de forma diferente, responsabilizando o retardo, ou atraso pedagógico, do aluno, o qual “teimava em não aprender”, devendo ele, por isso, repetir o ano.

A preocupação e o cuidado com a organização das classes estiveram presentes durante todo o período analisado neste trabalho, mas não há dúvida de que, a partir de 1925, essa questão ganhou ainda mais centralidade no discurso pedagógico, balizado pelos saberes da psicologia. Prova disso foi a estratégia da “semana de organização da classe”, criada pelo Artigo 311 do Regulamento do Ensino Primário, de 1925. Essa semana tinha entre suas funções apresentar e adaptar as crianças à escola. As aulas não deveriam iniciar sem esse acontecimento escolar. Além dessa função, com essa estratégia, buscava-se conhecer o aluno para classificá-lo, criando turmas homogêneas de acordo com o desenvolvimento mental ou intelectual dele, o que era medido através de lições que abordavam os conteúdos escolares presentes no Programa de Ensino, como exercícios de leitura, aritmética e composição.

Cabe destacar que a organização dentro da mesma classe também deveria ser pensada pelos professores, os quais deveriam refletir sobre a melhor maneira de dispor seus alunos dentro da classe, e os critérios adotados deveriam ser as condições físicas (altura, audição, visão), as condições morais (comportamento disciplinar) e as condições intelectuais (aprendizagem).

¹⁸⁸ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 15, p. 226.

Uma boa organização da classe, para o “florescimento de qualquer escola”, passou a ser uma “verdade inatacável”, incontestável. Mas, para isso, o professor deveria ser “dono de um variado cabedal de cultura”, devendo, antes de entrar em contato com seus alunos, cuidar da organização de sua classe, “cientificamente feita”¹⁸⁹ e baseada nos preceitos da psicologia.

Essa considerada boa organização da classe dependia ainda de uma boa classificação dos alunos pelas professoras. E tal classificação facilitaria o trabalho delas, propiciando economia de tempo e garantindo maior eficiência do ensino, além de permitir a obtenção de melhores resultados dos alunos. Nesse momento, o discurso em torno da valorização das diferenças individuais ganhou força e, com ele, a crença de que, para um melhor rendimento dos alunos, era necessária uma classificação científica para separá-los, potencializando, assim, a capacidade individual de cada um deles. Essa classificação não poderia ser estática, uma vez que:

As nossas creanças são classificadas segundo um grupo de qualidades activas e ellas estarão constantemente estimuladas a um esforço maior, com o fim de alcançar uma classe superior. Também o grupo das classes nunca pode ser definitivo, porque o ensino sendo feito segundo o estudo das necessidades individuais, as creanças que se realçarem por uma capacidade superior devem em qualquer época do anno ser promovido a classe superior, resolvendo assim o problema das crianças superiores que são obrigadas, como sempre acontece, a fazer o primario em quatro annos quando se têm a capacidade para faze-lo em menos tempo. Essa classificação abre novas possibilidades para a escola.¹⁹⁰

As orientações acima foram dadas às professoras que fizeram o Curso de Aperfeiçoamento, em 1929. Quem lecionou essa aula foi a professora Lucia Schimidt Monteiro de Castro. Nesse caso, a criança só seria promovida para um ano superior se estivesse desenvolvida física, intelectual e socialmente, porque a escola considerava a eficiência da educação sob esse tríplice aspecto. A orientação era a de que, se a criança não manifestasse esses aspectos satisfatoriamente, deveria permanecer na mesma classe. A classificação e a avaliação dos alunos deveriam ser realizadas através dos testes. Porém, essas orientações não foram implementadas nas escolas, nesse período, sendo utilizado, nesse ano, o mesmo sistema de avaliação: exames e promoções escolares.

Outro deslocamento do discurso que observamos foi o relacionado à organização das classes e separação dos alunos por idade. O critério etário passou a ser criticado, devendo

¹⁸⁹ REVISTA DO ENSINO, 1929, anno 4, n. 35, p. 15.

¹⁹⁰ REVISTA DO ENSINO, 1929, anno 4, n. 36, p. 62.

ser utilizado apenas o intelectual. Sabemos que, desde o início do século XX, com a criação dos grupos escolares, a discussão acerca da organização das classes, pautada pela homogeneização, fez-se presente. Também, já é conhecido que o critério que preponderava nessa homogeneização era o do nível de aprendizagem do aluno. Porém, como destacado nas Seções anteriores, a idade e, quando possível, o sexo também pautavam a divisão das classes. E o que observamos no final da década de 1920 foi que o único critério a ser levado em consideração passou a ser o nível intelectual do aluno.

Segundo artigo publicado na *Revista do Ensino*, o critério de divisão e colocação dos alunos nas classe por idade passou a ser encarado como um “critério falho, insubsistente [...]”. Dissemos que o criterio geralmente adoptado quanto a collocação dos alumnos deixa muito a desejar. E em que consiste elle? Na classificação por idade”¹⁹¹. Além disso, nesse artigo, consta ainda que: “[...] esse methodo é inteiramente precario e não nos satisfaz [...] sem dúvida, a idade é uma indicação, mas insufficiente”¹⁹².

Tal perspectiva mostrava-se presente não apenas no discurso dos educadores mas também no dos médicos, naquele período. Segundo Maria Stephanou (2011, p. 151), a crítica mais contundente (dos médicos) dirigia-se ao procedimento de classificação e distribuição dos escolares, o qual, segundo esses profissionais, era estabelecido pelo “falso” critério de idade, o que sugeria uma falha grave na sustentação pedagógica da escola. No discurso de tais profissionais, o agrupamento de acordo com critérios etários seria arcaico e pouco científico. O que constituía novidade e expressão da modernidade pedagógica na implementação da escola graduada torna-se, 20 anos depois, expressão de uma tradição ineficaz a ser superada.

A homogeneidade da classe por grau de conhecimento e capacidade mental passou a ser “ponto essencial da organização. Si a classe for desigual, os alumnos menos adeantados não só deixaram de acompanhar o aproveitamento dos outros, como tambem virão a ser perturbadores das aulas com suas perguntas intempestivas ou com suas respostas extravagantes”¹⁹³. Entre os profissionais da escola, já era notório, conforme a professora Zelia Rabello, que:

[...] em classes analfabetas de 7 annos chronologicos, há crianças que aprendem a ler em tres mezes, há as que levam o anno inteiro a aprender e há as que, em novembro, nada ou pouco sabem ainda, sendo esta uma das causas da menor efficiencia do ensino [...]. Ahi está porque uma classe perfeitamente igual em ignorancia a 15 de janeiro, vem ter duas ou tres subdivisões pelo

¹⁹¹ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 6, p. 20.

¹⁹² REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 6, p. 20.

¹⁹³ REVISTA DO ENSINO, 1929, anno 4, n. 32, p. 36.

meio do ano, com grande prejuízo para os alunos e não menor para a professora, que além do trabalho acrescido, nem sempre consegue convencer aos inspectores de que essa diferença de adiantamento provem da maior ou menor receptividade por parte dos educandos. Não devíamos, pois, de todo, continuar a formar as nossas classes analfabetas pelo critério da idade cronológica, quando já existe um modo mais perfeito de classificação, aproveitando melhor o trabalho e o tempo do aluno.¹⁹⁴

Os métodos de avaliação através dos exames, que provocavam as reprovações e promoções, também, foram alvos de críticas durante o Curso de Aperfeiçoamento, em 1930, lecionado pela professora Benedicta Valladares, na aula intitulada “Metodologia Geral”. Essas críticas direcionavam-se ao fato de que o regime escolar, que se baseava nesse critério de avaliação, só permitia promoções em épocas determinadas e anualmente, fazendo com que os retardados e normais caminhassem no mesmo passo. Era necessário, segundo a professora, fazer o aluno realizar atividades em classe, para poder verificar seu processo e se sabia, ou não, estudar, devendo o professor realizar classificações semestralmente, para que o aluno pudesse deslocar de classe durante o ano.

Essa visão, no entanto, não era única. A crítica acerca da reprovação e da repetência escolar também fez parte do discurso presente na *Revista do Ensino*. O ex-inspetor geral, André Ferreira, criticou esses dois elementos da escola, bem como a regra definida por Binet, a qual definia o atrasado, ou o retardado pedagógico, como aquele que repetia o ano, o que estava presente no Regulamento do Ensino. Na opinião desse ex-inspetor geral, “todo menino que cursou regularmente um ano escolar, deve merecer necessariamente aprovação”¹⁹⁵. Neste caso, o professor deveria promover os alunos pelo único fato de terem frequentado a escola.

No sentir de Ferreira, era injusta a reprovação para o escolar, e além disso, resultava um índice negativo da capacidade do professor. O magisterio não adoptou tal critério de promoção. O que ocorria porém, até então, era francamente irregular: poucos eram os escolares promovidos no final do curso e muitos repetentes.¹⁹⁶

Para Ferreira, os problemas da reprovação e da repetência, bem como da classificação dos alunos, eram muito complexos, por dois motivos: pelo esforço necessário dos professores, no sentido de evitar a ação dos fatores pessoais sobre os alunos atrasados, sendo muito difícil manter o sistema de promoções e de reprovação/aprovação de forma objetiva; e pela falta de um sistema de comunicação entre os docentes, o qual serviria para que eles

¹⁹⁴ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 14, p. 152.

¹⁹⁵ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 2, p. 44.

¹⁹⁶ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 2, p. 44.

prestassem auxílio mútuo e estabelecessem um consenso sobre os alunos atrasados. Na opinião de André Ferreira, o problema da classificação devia-se “ao grau de perseverança dos mestres em relação aos alunos não adeantados, reprovados ou repetentes”, verificando ainda que as falhas da classificação escolar se deviam às “lacunas de methodo, dos programmas vigentes, como também – em grande parte á carência de bons systemas de percepção dos resultados”¹⁹⁷. Uma das medidas adotadas por André Ferreira foi pedir aos diretores que fizessem uma redução nos programas de ensino, para que estes não fossem ministrados com a mesma extensão, pois isso contribuía para debilitar o interesse da criança e sua curiosidade.

Ainda conforme André Ferreira, os professores deveriam tomar com reservas o pensamento de Binet e utilizar o termo “anormal” com mais cautela. Além disso, o critério da promoção, cuja responsabilidade recaía sobre muitas pessoas, não deveria ser empregado para definir o atraso dos alunos e classificá-los como retardados pedagógicos. Isso porque as medidas propostas por Binet, tal qual estavam redigidas, tinham os seguintes inconvenientes:

- 1º É precisamente entre os menores de 9 annos, que existe o maior numero de casos de atraso;
- 2º Muitos são reprovados mesmo com bastante aptidão, pelo atraso em arithmetica, pois é a sciencia que menos tem evoluído entre nós.
- 3º Muitos meninos reprovados nas escolas publicas, são na mesma época da reprovação, aprovados nas escolas livres;
- 4º A separação como suspeita de “inteligência anormal, por exame medico psychologico que precise o estado dos escolares, não poderá realizar-se entre nós, por falta de orgams especiaes”.¹⁹⁸

Nesse sentido, também, foram publicados alguns artigos que descreviam a experiência realizada nas escolas públicas de Winnetka¹⁹⁹. Essa experiência foi desenvolvida durante 14 anos, com 800 alunos. Nessas escolas, os meninos considerados mais atrasados progrediam menos lentamente do que se tivessem de repetir um ano. Não havia a repetência nessas escolas. Além disso, os alunos mais adiantados poderiam concluir os 8 anos de ensino em quatro ou cinco, havendo uma maior flexibilidade em cumprir o Programa de Ensino. A proposta era a de um ensino individualizado e não coletivo. A vantagem do método relacionava-

¹⁹⁷ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 2, p. 45.

¹⁹⁸ REVISTA DO ENSINO, 1925, anno 1, n. 2, p. 45.

¹⁹⁹ Winnetka era um pequeno povoado próximo a Chicago, nos Estados Unidos da América (EUA), onde, em 1915, se iniciou uma experiência de ensino influenciada pelo pensamento de Dewey. O principal objetivo dessa experiência era tentar resolver o problema da desigualdade do nível de conhecimento dos alunos (Cf. BEKER, 2017).

se ao fato de que: “[...] os alunos não são obrigados a terminar seus programas mensais de todas as matérias para passar ao capítulo superior”²⁰⁰.

Observa-se, então, a partir de meados da década de 1920, como o discurso da psicologia foi ganhando centralidade. A perspectiva de uma escola sob medida foi fundamental para a vinda de Claparède²⁰¹ (autor do livro *A escola sob medida*), em 1930, a convite de sua ex-aluna, Helena Antipoff.²⁰² Com a chegada dessa psicóloga e professora em Minas Gerais, a psicologia assumiu centralidade no debate educacional, afirmando-se como ciência de referência na organização educacional no estado.

4.3 O Congresso de Instrução Primária

Em 1927, entre os dias 9 e 18 de maio, ocorreu, em Minas Gerais, o Primeiro Congresso de Instrução Primária, convocado pelo Governo do Estado. Esse Congresso foi marcado para o dia 20 de janeiro do referido ano, mas foi adiado para ter início em 9 de maio, sobretudo pela necessidade de se realizarem diversos trabalhos preliminares que buscavam assegurar o êxito do evento. Com o intuito de organizar os trabalhos desse Congresso, no ano anterior, o Secretario do Interior estabeleceu as seguintes comissões: Organização Geral do Ensino; Executiva; Inspeção Técnica; Desenho e Trabalhos Manuais; Higiene Escolar e Educação Física; Comissão de Programas; Aparelhamento Escolar (livros didáticos e livros para professoras); Escolas Infantis; Exames e Testes; Canto e Educação Cívica. Já em 1927, um mês antes do início do Congresso, foram constituídas mais duas comissões: Questões de Pedagogia e Instituições Auxiliares da Escola, as quais tinham como membros os professores

²⁰⁰ REVISTA DO ENSINO, 1926, anno 2, n. 15, p. 57.

²⁰¹ A escola sob medida, proposta por Claparède, estava destinada a proporcionar um ensino atento às diferenças individuais. O psicólogo suíço recomendava a adoção de estratégias para um melhor aproveitamento das potencialidades intelectuais dos alunos, como uma classe distinta para os alunos considerados mais inteligentes e outra para aqueles com maior dificuldade de aprendizado. Ou ainda, a constituição de classes móveis, possibilitando um mesmo aluno acompanhar diferentes disciplinas em ritmos diferentes. Sobre a proposta da escola sob medida e o trabalho de Helena Antipoff, em Minas Gerais, ver Campos (2003).

²⁰² Essa educadora rapidamente assumiu a liderança nos assuntos educacionais que caracterizaram sua trajetória. Essa liderança foi, ao longo de sua vida, conforme Campos (2003), exercida com razão e com atenção à ciência e ao contexto de aplicação dos conhecimentos. De acordo com a autora, o contrato inicial da educadora foi de 2 anos e previa que ela deveria assumir a cadeira de Psicologia, a coordenação do Laboratório de Psicologia e a assessoria do sistema de ensino na aplicação dos testes de inteligência: “A implantação das medidas da inteligência visava a subsidiar a organização, nas escolas públicas, das chamadas ‘classes homogêneas’ por nível intelectual, e também das classes especiais, previstas na legislação da reforma de ensino” (CAMPOS, 2003, p. 8).

do Ensino Primário, Secundário e Normal, além de outros nomes notórios que tinham interesse pelos assuntos escolares. Conforme indica Silva (2008, p. 3):

A intenção com a nomeação de tais pessoas para as comissões era ouvir aquelas que o governo considerava as opiniões mais legítimas e mais esclarecidas sobre a matéria. A partir das experiências partilhadas e entre negociações permanentes, o Governo pretendia elaborar o reordenamento da instrução em Minas. “Nada, pois, mais racional e mais justo do que ouvir aqueles que, pela sua experiencia no paiz, pelo seu amor ao ensino, pelo seu patriotismo, digamos mesmo: pelo seu brio profissional, estejam em condições de aconselhar as leis que, não sendo embora as mais perfeitas em these, sejam as melhores que a nossa situação, tradições, habitos e recursos comportam”.

Ainda de acordo com a autora, após a constituição das comissões, estas tiveram por primeira tarefa a organização das teses que serviriam de “eixos norteadores” e que pautariam os debates do evento.

Deveriam ainda preparar trabalhos, finalizados por conclusões, relatando sobre cada questão proposta. Quando da apresentação no Congresso de Instrução Primária, as teses seriam relatadas tendo suas conclusões submetidas à discussão e aprovação no plenário. As conclusões eram passíveis de discussão e os congressistas poderiam expor suas opiniões acerca dos relatos feitos para cada uma das questões postas. “O governo, desejando conhecer a situação real do ensino primario em Minas, espera que cada congressista se manifeste francamente sobre a efficiencia desse ensino, revelando suas qualidades ou os seus defeitos”. Ouvir, inquirir, perscrutar, discutir, controverter, opinar, orientar, influir, convencer, tudo isso se esperava dos congressistas. Além dos membros de cada comissão, participaram ainda do Congresso diretores e professores de grupos escolares, de escolas isoladas, inspetores de ensino e membros do magistério secundário e superior. A estes foram remetidos o regimento interno do Congresso e as teses a serem discutidas por cada comissão. (SILVA, 2008, p. 3).

Esse Congresso teve como finalidade estudar e discutir todos os assuntos atinentes ao Ensino Primário, sua organização e os meios de argumentar acerca da eficiência e difusão desse ensino pelo Estado. No Congresso, tomariam parte membros do magistério público. Pessoas estranhas a ele também foram convidadas pela Comissão Executiva, a qual foi nomeada por Francisco Campos e tinha como membros: Dr. Noraldino Lima, Dr. Alberto Alvares, Dr. Oswaldo de Mello Campos, a Professora Helena Penna, o Professor Luiz Pessanha e o Sr. Paulo de Andrade, destacados na foto abaixo. A essa comissão foi incumbida a direção dos trabalhos preparatórios até a sua instalação e a publicação dos anais.



FIGURA 7 – Comissão Executiva do Congresso de Instrução Primária

Fonte: REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 21, p. 447.

A *Revista do Ensino* publicou os principais acontecimentos desse evento, as teses discutidas, as suas conclusões e os congressistas que tomaram parte nos debates. A comissão responsável pelos exames e testes tinha entre seus nomes: D. Benedicta Valladares Ribeiro, D. Anna Santa Cecília, Dr. Lucio José dos Santos, D. Ignacia Guimarães, D. Maria Rita Burnier e D. Guiomar Vaz de Mello²⁰³.

Acerca dos exames e testes escolares, três teses foram discutidas. A primeira e a segunda foram debatidas simultaneamente, sendo o tema da primeira: “Como devem ser organizadas as comissões examinadoras?”²⁰⁴. A relatora dessa tese foi D. Benedicta Valladares Ribeiro, e a conclusão da comissão foi a de manter o mesmo processo adotado no período, presente no Regulamento do Ensino, ou seja, no caso dos grupos escolares, com o diretor, os professores das classes e os examinadores (inspetores) como membros da comissão examinadora.

²⁰³ Na ocasião do Congresso, de acordo com Melo (2010), Benedicta Valladares Ribeiro era professora do Grupo Escolar Barão do Rio Branco; Guiomar Vaz de Mello era diretora do Grupo Escolar Bernardo Monteiro; Anna Santa Cecília era professora do Grupo Escolar Olegário Maciel; Ignacia Guimarães e Maria Rita Burnier eram professoras da Escola Normal Modelo de Belo Horizonte; e Lucio José dos Santos foi Diretor da Instrução Pública do Estado, assumindo o cargo em 1924.

²⁰⁴ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 503.

Os temas da segunda tese foram: “Qual o melhor systema de exame? O systema de promoções tem dado bom resultado? O processo actual de exames deve ser substituído pelo emprego dos testes pedagógicos?”²⁰⁵, sendo seu relator o Dr. Lucio dos Santos, porém ele não compareceu ao Congresso, sendo substituído pelo Dr. Affonso Santos. A conclusão dessa tese foi a de que convinha manter o atual processo seguido nos exames, até que novos moldes pedagógicos pudessem substituí-lo, isto é, os testes pedagógicos. Com a análise das fontes, observamos que o processo de avaliação pautado nos exames finais manteve-se inalterado durante todo o período abordado neste trabalho: 1906-1930. Os testes pedagógicos deveriam ser utilizados apenas como exercícios nas escolas e não como estratégia avaliativa. E só deveriam substituir o processo de exames e provas quando fossem suficientemente conhecidos. Quanto às promoções, essas deveriam ser mantidas até o 3º Ano do Ensino Primário.

Para essa segunda tese, emendas e substitutivos foram apresentados por Alberto Alvares, Ernesto Carneiro Santiago e Affonso dos Santos²⁰⁶. E a professora Benedicta Valladares Ribeiro propôs a seguinte conclusão escrita: “Deve ser mantido o actual systema de exames. O systema de promoções deu sempre bom resultado”²⁰⁷. Segundo relatado por ela, na *Revista do Ensino*,

[...] depois de longa discussão, em que também tomaram parte os srs. René Alves Ferreira e Juscelino Aguiar, juntamente se deram estas conclusões as duas theses: I - As comissões examinadoras devem ser constituídas de professores primarios. II - Os tests pedagogicos, já adoptados como exercicio nas escolas, devem ser mantidos nesse caracter e intensificados até que possam, quando sufficientemente conhecidos, substituir o processo actual de exames e prova. III - As promoções se effectuarão no 1º anno, no 2º e no 4º, havendo exames no 3º e no 5º.²⁰⁸

Destaca-se, assim, também no Congresso, que, embora já estivesse fortemente presente na *Revista do Ensino*, o discurso balizado pelos saberes da psicologia, que defendia o uso dos testes pedagógicos como forma de avaliar o conhecimento dos alunos, não se concretizou até a década de 1930, mantendo-se, nas escolas públicas primárias do estado, o sistema de exames e promoções e, conseqüentemente, a reprovação e a repetência escolar.

No que diz respeito ao uso dos testes psicológicos na classificação dos alunos, a 3ª tese concluiu que não convinha alterar o modelo utilizado até então. O governo, quando julgasse oportuno, faria a substituição da maneira de classificar os alunos, instituindo os testes, os quais

²⁰⁵ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 503.

²⁰⁶ Educadores que participaram da discussão dessa tese.

²⁰⁷ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 503.

²⁰⁸ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 504.

deveriam ser empregados nas escolas apenas para o reconhecimento das crianças anormais e não para os atrasados pedagógicos. Cabe lembrar, como já abordado neste trabalho, que a maneira de classificar os alunos, nesse período, pautava-se no grau de aprendizagem deles (considerando se eles eram repetentes, ou não), bem como sua idade.

Outras teses que se relacionavam com as temáticas da reprovação e da repetência escolar também foram abordadas nesse Congresso. A questão do extenso Programa de Ensino, responsável pela repetência escolar dos alunos do 1º Ano Primário, foi abordada na 4ª tese, que tinha como tema a organização geral do ensino. Nela, foram discutidos os defeitos da organização do Ensino Primário e as maneiras de corrigi-los. Entre as duas falhas relatadas pelo professor Francisco Lins, estava a vastidão e complexidade dos programas do Curso Primário, chegando o relator à seguinte conclusão, que foi aprovada: “Força é sejam simplificados os programmas do curso primario, de modo que, de accordo com elles, primeiro se ensine a ler e escrever e a contar com perfeição, organizando-se, depois, um curso complementar, destinado a dar conhecimentos mais amplos”²⁰⁹.

Também, as teses 2ª e 3ª, presentes no eixo “Programas e Horários”, abordaram os programas de ensino. Foram os temas delas respectivamente: “Devem os programmas ser minuciosos ou limitar-se ao plano geral do ensino da materia em questão, deixando ao professor maior amplitude para proporcionar aos alumnos o ensino segundo as aptidões e necessidades infantis?” e “Os programmas actuaes satisfazem as condições e necessidades do ensino?”. As três conclusões aprovadas para essas duas teses, após “calorosa discussão”, relatadas pelo Sr. Saulo de Freitas, foram: I – Os atuais programas não consultavam as necessidades do ensino, porque lhes faltavam método, ordem e gradação; II – Os programas deveriam ser minuciosos, porque, assim, ensinavam a prática aos professores; III – Não se deveria deixar ao arbitrio do professor a organização do Programa, porque seria isso dar espaço aos professores que não se compenetravam de sua missão, e, infelizmente, muitos empregavam a “lei do menor esforço”²¹⁰. Impressiona, nesse contexto, o controle do trabalho do professor, devendo esse ser executor do Programa de Ensino. Porém, já sabemos que, na prática, conforme nos demonstrou o corpo docente do GEPR e as experiências em outros grupos escolares, não era bem assim que ocorria. Os professores demonstraram ser sujeitos atuantes nas práticas escolares, contestando e propondo soluções aos problemas que surgiam.

Em relação ao horário escolar, a 4ª tese abordou a seguinte questão: “É conveniente que o horário seja uniforme para todas as classes ou deve haver horario especial para o 1º e 2º

²⁰⁹ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 478.

²¹⁰ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 499.

anno?”²¹¹. Mais uma vez, observa-se, no discurso presente no Congresso, a preocupação com as crianças pequenas. O relator dessa tese foi J. Augusto Lopes, e foram aprovadas e relatadas as seguintes conclusões: I – Não era conveniente o mesmo horário para todas as classes; II – O horário para o 1º e 2º Ano deveria ser mais curto, durando apenas 3 horas e meia de trabalho, preenchida a meia hora restante com atividade recreativa. Por fim, nesse mesmo sentido, em relação a descansar a mente com atividades recreativas, a terceira conclusão definiu que, para o 1º e 2º Ano, para cada aula de Língua Pátria e Aritmética deveria sempre ter uma aula de lições de coisas, desenho e trabalhos manuais.

Além da simplificação e redução do Programa de Ensino, também foi discutida a possibilidade de simplificar o Ensino Primário. Foi aprovada a conclusão que definia que, em todas as escolas do estado:

[...] o curso será de 3 annos, em que se ensinará a ler, a escrever e a contar, exercicios phisicos, canto, desenho, e trabalhos manuaes, com algumas noções de geographia, historia do Brasil e licções de coisas, ministradas estas tres ultimas disciplinas somente no 3º anno. Nos grupos escolares, juntar-se-á um curso de dois annos, destinados a completar o ensino ministrado nos annos anteriores, o qual dará direito a matricula no curso geral do ensino normal.²¹²

A ideia de simplificar o Programa de Ensino bem como o Curso Primário estava associada ao discurso da finalidade primeira do Ensino Primário, que deveria ensinar a “ler, escrever e contar bem, com perfeição, não esquecidos os exercicios phisicos”²¹³, devendo os outros conhecimentos mais amplos serem lecionadas em um curso complementar, ou de aperfeiçoamento, sendo este facultativo e não obrigatório.

Por fim, a relação entre o trabalho dos professores e a aprovação e promoção de seus alunos também foi discutida nesse Congresso. A discussão foi pautada pela seguinte questão: conviria ao governo, além dos prêmios regulamentares, instituir outras maneiras de estimular os professores, como, por exemplo, classificá-los por categorias e promovê-los por merecimento? Após a discussão desse tema, foi concluído que o governo deveria instituir novos meios de estimular os professores. Acreditava-se que essa medida provocaria uma maior eficiência do ensino. Dessa maneira, os professores deveriam ser classificados em 1ª, 2ª e 3ª categorias, de acordo com as porcentagens de frequência, promoção e aprovação de seus alunos, a partir do 2º Ano. Uma emenda foi proposta à conclusão, que propugnava que a classificação

²¹¹ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 451.

²¹² REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 482.

²¹³ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 483.

dos professores deveria pautar-se pela frequência dos alunos, pelo tempo de serviço e pela eficiência do ensino ministrado: dois terços de aprovação dos frequentes. A emenda foi aprovada. Além disso, concluiu-se, no Congresso, que a professora seria obrigada, nos grupos escolares, a acompanhar “os seus alumnos, do 1º ao 4º, salvo nos casos de impossibilidade insuperável, para que, assim, se integre cada uma, no conhecimento geral dos programmas officiaes”²¹⁴.

4.4 O discurso jurídico sobre a reprovação e a repetência escolar presente na *Revista do Ensino* e no *Jornal Minas Geraes*

Acima, apresentamos o que chamamos de entrediscursos sobre a reprovação e a repetência escolar. Agora, abordaremos, separadamente, o discurso jurídico presente na *Revista do Ensino* e no *Jornal Minas Geraes*, uma vez que ele se mostrou mais evidente na análise desses impressos, sendo possível distingui-lo dos demais.

4.4.1 O discurso jurídico na Revista do Ensino

A *Revista do Ensino* fez circular algumas seções contendo consultas dos professores primários sobre questões relacionadas ao seu ofício. Nas respostas a essas consultas, recorria-se ao texto legal, aspecto que atravessou todo o período analisado nesse impresso pedagógico, “em que o discurso jurídico buscava balizar e definir o campo pedagógico” (GOUVÊA, 2008, p. 100). Além das consultas dos professores, também foram localizadas orientações legais aos docentes. Observou-se uma centralidade da discussão acerca dos exames escolares e das promoções, bem como da avaliação dos professores e dos grupos escolares de acordo com o aproveitamento dos alunos. Relacionados a essas questões, destacaremos alguns textos representativos.

²¹⁴ REVISTA DO ENSINO, 1927, anno 3, n. 22, p. 484.

A seção “Informações Úteis”²¹⁵ tinha como um de seus objetivos responder as consultas concernentes à organização do ensino, enviadas à revista. Nos dizeres da revista: “Serão respondidas, nesta secção, tanto quanto possível, todas as consultas concernentes às questões de ensino, quer técnicas, quer administrativas”²¹⁶. De acordo com Biccás (2008), as perguntas enviadas pelos professores enfocavam aspectos e dúvidas sobre o Regulamento do Ensino, no que diz respeito à frequência, aprovação, faixa etária das crianças, nomeação de professores, dentre outros assuntos. Em 1928, foram enviadas as seguintes perguntas:

Há pae que, satisfeita a obrigatoriedade de frequência, no fim do anno, sob pretexto de muito pequenos ou grandes os seus filhos, recusam a consentir no seu comparecimento a exames. Estão estes paes sujeitos a que penalidade? Qual deverá ser o meu procedimento a vista dessa recusa?²¹⁷

A resposta dada a essa pergunta pela *Revista do Ensino* foi pautada pelo discurso legal, utilizando-se, como suporte argumentativo, o Regulamento do Ensino Primário em vigor naquele período:

O Regulamento não estabelece a obrigatoriedade dos exames, mas da frequência para as creanças não habilitadas nas matérias do curso primário. O exame é a prova da habilitação. Si o alumno não o prestar, enquanto não tiver idade superior a 16 anos, continuará obrigado a frequentar as aulas até completar a referida idade de 16 annos e, se não o fizer, o responsável sera passível de multa.²¹⁸

Outro exemplo da forte presença do discurso jurídico na *Revista do Ensino* está no artigo escrito por Firmino Costa, em 1930, intitulado *Um programma*. Segundo o professor, esse artigo interessava principalmente aos professores das Escolas Normais do Estado. No texto, o autor explica que sua intenção foi dar “publicidade ao programma elaborado para o ensino de escrituração e legislação escolar”²¹⁹. A estratégia de escrita utilizada por Firmino Costa foi apresentar perguntas relativas ao Programa de Ensino Primário, identificando os artigos do Regulamento que respondiam as questões. A intenção era levar ao conhecimento das futuras professoras normalistas a organização geral do ensino, determinada pelo discurso legal.

²¹⁵ Segundo Biccás (2008, p. 178), as seções da *Revista do Ensino* “Informações Úteis”, “Notas”, “A Voz da Prática” e “Daqui e Dali” “foram estrategicamente direcionadas para assegurar a divulgação e apropriação dos preceitos da reforma”. A seção “Informações úteis” foi publicada em onze números, aparecendo, pela primeira vez, nesse impresso pedagógico, em 1928.

²¹⁶ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno 4, n. 27, p. 18.

²¹⁷ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno 4, n. 27, p. 18. Não há identificação de qual profissional enviou essa pergunta, se diretor ou professor.

²¹⁸ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno 4, n. 27, p. 19.

²¹⁹ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 48, p. 46.

Dois dos tópicos abordados por Firmino Costa foram: “Notas escolares” e “Promoções e Exames”. As perguntas sugeridas pelo professor para compor a proposta de seu programa, referentes ao primeiro tópico, foram:

De que forma são dadas as notas de cada aluno? Art. 313. Quando e em que livro se faz o lançamento delas? Art. 313. De que modo são comunicadas aos pais dos alunos? Arts. 313 e 334. Que meios se emprega para verificar o aproveitamento? Art. 314. Para que se exigem as medias annuaes? Art. 342. Escripturar os boletins semanaes de notas.²²⁰

Buscando elucidar o que determinavam esses artigos, voltamos à legislação educacional, que, nesse período, pautava-se na Reforma realizada por Francisco Campos. O Artigo 313 definia que o professor deveria lançar, no final de cada mês, no livro de “ponto diário” as notas de aproveitamento e procedimento de cada aluno. Essas notas eram: de 1 a 5, sofrível; de 6 a 9, boa; 10, ótima; e 0 (zero), má. As notas deveriam ser comunicadas aos pais semanalmente. E delas seriam tiradas as médias anuais. Reiteramos que a média anual, nesse período, era a responsável pela promoção dos alunos do 1º e 2º Ano, bem como o submetimento aos exames finais dos alunos do 3º e 4º Ano e dos não promovidos do 1º e 2º. O Artigo 314 definia que, para verificar o aproveitamento dos alunos, deveriam ser realizadas mensalmente provas escritas de todas as matérias da classe. Já o Artigo 334 definia que a comunicação com os pais deveria ser realizada através de boletim semanal com as notas dos alunos.

Acerca do segundo tópico destacado por Firmino Costa, estavam as seguintes perguntas, as quais ele respondeu, também, utilizando os artigos do Regulamento:

Que alunos são promovidos e quaes os submettidos a exames? Art. 341. Como se fazem as promoções? Arts. 342 e 434. Perante quem são processados os exames? Arts. 344 e 345. De que provas constam eles e qual o modo de julgalos? Arts. 346 e 347. Como se faz a acta de exames e que alunos são conferidos diplomas? Arts. 349 e 350. Redigir uma ata de exames.²²¹

Observa-se uma ausência de clareza quanto aos critérios de submissão a exames e à aprovação, indicando como essa questão não estava ainda normatizada. Nesse caso, o Artigo 341 previa que seriam promovidos os alunos que tivessem frequência legal, média de aproveitamento e procedimento. Os submetidos a exames finais seriam aqueles que não foram promovidos, bem como os frequentes do 3º e do 4º Ano. No que diz respeito aos critérios de

²²⁰ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 48, p. 101. É importante considerar que o Regulamento em vigor, nesse período, era o aprovado por Francisco Campos, em 1927.

²²¹ REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 48, p. 101.

promoção, o Artigo 342 definia que os professores deveriam organizar uma lista dos alunos matriculados, com especificação de classe, e das médias anuais, de frequência, de procedimento e aproveitamento. As promoções, de acordo com o Artigo 343, deveriam ser realizadas por uma comissão composta pela direção e pelo professor da classe e fiscalizadas pelo inspetor. Em relação aos exames escolares, não citaremos os artigos, uma vez que já foram analisados na Seção 2.

Importa considerar que Firmino Costa, através do recurso ao discurso legal, intencionou a criação de um programa de ensino para as futuras normalistas, no qual as questões relacionadas à promoção, aprovação e, conseqüentemente, à reprovação e repetência foram enfatizadas, demonstrando uma preocupação do professor com tais temas, os quais deveriam ser conhecidos pelas futuras professoras do Ensino Primário.

Ademais, outras questões relacionadas ao aparato burocrático e estatístico eram tratadas na *Revista do Ensino*, sendo o discurso jurídico balizador das orientações acerca dessas questões. Em relação ao aparato burocrático, observaram-se, nesse impresso pedagógico, orientações acerca da escrituração escolar. Nas citações acima, do trecho retirado do artigo de Firmino Costa, fica evidente essa questão, quando ele mencionou como se redigir uma ata de exame e escriturar um boletim semanal de notas. Nesse sentido, Gouvêa (2008, p. 102), na análise do contexto português, destaca que essas orientações acerca da escrituração escolar eram pautadas por um saber técnico, relativo ao registro instrucional: “A apropriação desta técnica escriturária, na manifestação do professorado, informava a análise de questões que delimitavam o campo pedagógico”. Destacou-se, na análise da *Revista do Ensino*, bem como dos programas de ensino das Escolas Normais, a preocupação com a escrituração escolar, entendida como:

[...] *corpus* de conhecimento que permitiria o domínio de uma técnica relativo ao exercício da função. Tal técnica revelava-se de fulcral importância na uniformização do funcionamento das salas de aula, na produção de dados que conferissem visibilidade, cientificamente sustentada, a um diagnóstico nacional da educação, bem como na gestão de um sistema ainda precário, possibilitando instrumentos de controle. [...] toda uma variedade de instrumentos técnicos de registro, acompanhamento, avaliação e controle das práticas desenvolvidas nas salas de aula, ou relacionados a instituição. Tais instrumentos constituíram um dos elementos da cultura escolar então em conformação, mediando a relação dos professores com o Estado, bem como configurando um aparato burocrático próprio. (GOUVÊA, 2008, p. 102).

Os dados estatísticos acerca da promoção e da aprovação em exames finais também eram frequentemente enfatizados na *Revista do Ensino*, como observado em 1930, em que o periódico trouxe os dados referentes ao ano anterior:

Foram promovidos do 1º para o 2º ano 33.555 masculinos e 29.052 femininos; do 2º para o 3º, 17.497 masculinos e 16.267 femininos; aprovados em exames finais do 3º ano das escolas singulares, 3.094 masculinos e 3.775 femininos; promovidos do 3º para o 4º ano dos grupos, escolas anexas e reuniões de escolas, 4.243 masculinas e 6.299 femininas; aprovados no 4º ano destes últimos estabelecimentos, 3.413 masculinos e 4.785 femininos. Foi de 36, 50 a percentagem de promoções e aprovações.²²²

Acerca do saber estatístico, cabe destacar que os professores deveriam se apropriar desse saber técnico, que também estava relacionado às maneiras de registrar. Através do discurso legal, os professores bem como a direção da escola eram lembrados e orientados, através das páginas da *Revista do Ensino*, a preencher os dados e enviar semanal, mensal e semestralmente as listas, contendo diferentes informações, como: matrícula, frequência, promoção, aprovação e reprovação em exames. Dessa forma, a escrituração escolar:

[...] expressa-se, mais que uma técnica de registro, um dispositivo de governo, relacionado ao saber demográfico que se impôs como fator de governabilidade naquele período (Garnel, 2003). O saber demográfico tinha na estatística a disciplina de sustentação, compreendida como instrumento de padronização social, disciplina que transformou-se em *corpus* de conhecimento capaz de conferir legitimidade à ciência pedagógica. (GOUVÊA, 2008, p 104).

Ainda em relação à citação retirada da *Revista do Ensino*, supramencionada, chamou a atenção o fato de os dados apresentados nesse periódico abordarem apenas os índices de promoção e aprovação, silenciando-se sobre as informações acerca da reprovação e da não promoção, que ocasionavam a repetência escolar. Podemos inferir que, talvez, essa tenha sido uma estratégia discursiva para não explicitar os dados referentes a essas questões, uma vez que, nesse período, como já enfatizado, a reprovação já era encarada como um problema pedagógico, sinônimo de fracasso escolar²²³.

Também, cabe mencionar que o discurso jurídico apareceu na *Revista do Ensino* para abordar outras questões, como, por exemplo: a possibilidade de os alunos de escolas rurais, urbanas ou distritais, com duração de três anos, poderem realizar os exames finais do 4º Ano,

²²² REVISTA DO ENSINO, 1930, anno 5, n. 48, p. 19.

²²³ Biccas (2008) destacou que as informações estatísticas com intenções propagandistas eram frequentemente anunciadas na *Revista do Ensino*.

nos grupos escolares; ou ainda, as orientações sobre entrega de diplomas, premiação de alunos e professores, notas para os professores e grupos escolares, testes, faixa etária das crianças, frequência, matrícula, dentre outros assuntos. Porém, essas questões trataram-se mais de pequenas notas, e, por isso, não as explicitaremos aqui.

Por fim, é importante destacar que a maior parte dos textos nos quais o discurso jurídico preponderava não tinha autoria. Levando em consideração que a *Revista do Ensino* era publicada pela Imprensa Oficial, inicialmente como anexo e depois como suplemento do *Jornal Minas Geraes*, também oficial, a ausência de autoria nesses textos leva-nos a acreditar que essa era uma estratégia editorial, pois se pode considerar que era o próprio Governo escrevendo para os professores. Cabe mencionar, enfim, que o próprio Secretário do Interior chegou a publicar nesse periódico educacional. Em 1928, Francisco Campos escreveu acerca das avaliações dos grupos escolares. Segundo ele, além das notas aos professores, os grupos escolares também passariam a recebê-las, e os critérios para a avaliação delas seriam: frequência, matrícula, organização das classes, métodos e processos utilizados, funcionamento das instituições escolares (caixa escolar, biblioteca), qualidade do ensino, sendo consideradas também as promoções e aprovações nos exames finais²²⁴.

4.4.2 *O discurso jurídico do Jornal Minas Geraes*

No que tange à repetência e reprovação escolar, o *Jornal Minas Geraes* cumpriu dois papéis. O primeiro foi o de divulgador das normatizações impostas pelo governo do estado, no que diz respeito aos processos de avaliação dos alunos (promoções e exames escolares). O outro estava relacionado à divulgação de acontecimentos que ocorriam no interior das escolas primárias, como as festas de entrega de diplomas e prêmios escolares, bem como da realização dos exames. Nos dois casos, é evidente a presença de um discurso jurídico pautado por leis, regulamentos escolares, ofícios e circulares.

Em muitos casos, o discurso jurídico era direcionado àqueles funcionários que deveriam atender a demanda do governo, desempenhando a atividade a ela destinada. Muitas circulares dirigidas aos inspetores de ensino, orientando-os, foram localizadas nesse jornal. Em 30 de junho de 1906, o então Secretário do Interior destinou a esses funcionários do governo

²²⁴ REVISTA DO ENSINO, 1928, anno 4, n. 28, p. 17.

uma circular lembrando-os de seus deveres e funções e orientando-os acerca da promoção de festas escolares, para a entrega de prêmios. Nessa circular, Delfim Moreira solicitou aos inspetores escolares do município de Juiz de Fora dedicação e esforços na realização de festas, por ocasião dos exames escolares. Para orientar essa tarefa, o Secretário ofereceu uma série de instruções as quais esses funcionários deveriam seguir:

- 1ª Deveis promover, de accordo com o promotor de justiça e com a conveniente antecedencia, a nomeação de comissões examinadoras competentes, que se prestem a servir nos exames;
- 2ª O Estado instituirá premios, que consistirão em medalhas de prata e bronze, para serem distribuidos para cada cidade ou Villa;
- 3ª Deveis solicitar desta Secretaria a remessa desses premios com a necessaria antecedencia;
- 4ª As comissões examinadoras classificarão os alumnos, que deverão ser premiados;
- 5ª Além dos premios instituidos pelo Estado, deveis promover a obtenção de outros, mediante donativos particulares, e isto por meio de comissões nomeadas para o fim especial de sollicital-os;
- 6ª Deveis empregar os melhores esforços para bem fiscalizar os exames e apurar a dedicação dos mestres e o merecimento dos alumnos.²²⁵

Os inspetores escolares, através das páginas do *Jornal Minas Geraes*, eram frequentemente lembrados de suas funções, além de receberem orientações de como desempenhar seu trabalho de fiscalização técnica do ensino. Suas responsabilidades eram anunciadas através de regulamentos, ofícios e circulares. Em relação à avaliação dos alunos, encontramos diversas informações de que esses funcionários do governo deveriam verificar o adiantamento dos alunos em relação ao tempo do estudo, tanto durante o ano, arguindo-os em suas visitas, quanto nas médias anuais que indicavam as promoções e nos exames finais.

Em relação à premiação de alunos, o jornal também noticiava frequentemente quais foram premiados nas instituições de ensino, aqueles que tinham seu nome no quadro de honra, bem como as festas de entrega de prêmios. Esses prêmios poderiam ser medalhas de ouro e prata, canetas, lapiseiras, alfinetes de gravatas, como aconteceu em ato solene nos Grupos Escolares de Juiz de Fora, em 1912. Nessa cidade, aos prêmios foram conferidos nomes para homenagear personalidades públicas, como Delfim Moreira, Engenheiro Halfeld, Mariano Procopio, João Pinheiro, dentre outros²²⁶.

Também, localizamos uma situação em que o prêmio oferecido aos alunos que se destacaram foi dinheiro, como foi o caso do Grupo Escolar Affonso Arinos, em Paracatu, no

²²⁵ JORNAL MINAS GERAES, 1906, anno XV, n. 159, p. 3.

²²⁶ JORNAL MINAS GERAES, 1912, anno XXI, n. 297, p. 3.

ano de 1919²²⁷. Nesse Grupo, bem como em vários outros, a entrega dos prêmios ocorreu com toda a solenidade requerida na legislação.

Além disso, os inspetores também deveriam auxiliar na avaliação dos professores escolares. A instituição do Quadro de Honra dos professores públicos primários foi divulgado no jornal, em 1906. Nesse Quadro, os inspetores destacavam os professores que: “[...] mais se distinguirem no exercício do magisterio, desejando assim chamar sobre elles a atenção dos poderes publicos e perpetuar-lhes a memoria perante as gerações futuras”²²⁸. Delfim Moreira destacou a dificuldade de avaliar o trabalho docente, esperando, portanto, dos inspetores o auxílio para essa tarefa.

A Secretaria do Interior lucta em difficuldades para bem avaliar o merito dos professores primarios, mas espero que, daqui por diante, auxiliada pelas vossas informações em relatorio circunstanciado, poderá chegar a um resultado satisfactorio, sem commeter injustiças.
Para esse fim deveis sempre acompanhar de perto o desenvolvimento do ensino nas aulas, fiscalizando-o convenientemente.²²⁹

O jornal também era divulgador dos prêmios destinados aos professores. Esse periódico frequentemente noticiava os professores premiados, bem como os prêmios oferecidos, sendo estes, em muitos casos, gratificação em dinheiro: “O exmo. Secretario do Interior, por despacho de 23 deste mez, conferiu á sra. Gabriella Augusta, em Diamantina, o premio de oitocentos mil réis, em virtude de ter a mesma professora conseguido ver aprovados em exame final do 4º anno do curso primario, oito alunos”²³⁰. O prêmio de gratificação foi instituído pelo “regulamento de instrucção em vigor, approvedo pelo dec. n. 3.191, de 9 de junho de 1911”, e já tinha sido obtido por vários professores do Estado, “os quaes, para recebello, provaram que os alumnos approvedos começaram e terminaram o curso em suas escolas, além de satisfazerem as demais exigencias regulamentares”²³¹.

Além disso, elogios aos professores eram frequentes. Esses elogios voltavam-se para o desempenho do docente de acordo com os resultados dos exames de seus alunos e eram feitos, geralmente, pelos inspetores escolares que acompanhavam as avaliações. Mais uma vez, o 1º Ano destacou-se, pois a maior parte dos elogios encontrados voltou-se para as professoras que lecionavam nessas classes: “Tratando-se do 1º anno, quando as professoras tomam nas suas

²²⁷ JORNAL MINAS GERAES, 1920, anno XXIX, n. 240, p. 2.

²²⁸ JORNAL MINAS GERAES, 1906, anno XV, n. 159, p. 3.

²²⁹ JORNAL MINAS GERAES, 1906, anno XV, n. 159, p. 3.

²³⁰ JORNAL MINAS GERAES, 1913, anno XXII, n. 308, p. 5.

²³¹ JORNAL MINAS GERAES, 1913, anno XXII, n. 308, p. 5.

mãos a intelligencia bruta e o character informe das creanças, é inacreditavel que estas tenham podido attingir ao grau de aperfeiçoamento, que me foi dado verificar pessoalmente”²³². Pela dificuldade de lecionar para as turmas de 1º Ano, o resultado, pois, dos exames demonstrou, segundo o inspetor José Augusto Campos, a competência das professoras Victalia Campos e Luiza Amaral do Grupo Cesario Alvim. Nas palavras do inspetor:

[...] a competencia inegalavel das suas professoras, que são modelos em sua classe, honra do governo e benemeritas da patria. Esse mesmo resultado é bem a prova de que o grupo “Cesario Alvim”, conta com uma direcção real, effeito dos meritos extraordinarios dessa outra educadora que é d. Anna Cintra de Carvalho, verdadeira gloria do magisterio mineiro, que se recommenda á gratidão do governo e ao amor de seu povo.²³³

Através do cruzamento do *Jornal Minas Geraes* com as Leis Mineiras, foi possível perceber que esse periódico foi utilizado para complementar e detalhar algumas informações presentes nessa legislação, assim como para enaltecê-la. Em relação aos prêmios escolares destinados aos alunos, previstos na Reforma João Pinheiro, o jornal enfatizou, em 1907, que os alunos desejavam ver o seu trabalho apreciado: “Este sentimento de amor proprio, que todos possuímos em maior ou menor grau, deve o professor comprehendel-o e aproveitall-o, a bem de transfundir nos alumnos o entusiasmo pelo estudo”²³⁴. Por isso, era conveniente a criação de prêmios ou distinções que realçassem o mérito dos alunos que se destacassem. Esse destaque deveria ser associado à frequência, ao procedimento e ao progresso deles nos estudos: “Para ajuizar do progresso nos estudos, importa ter mais em vista o desenvolvimento geral da intelligencia, do que a habilidade de decorar formulas e regras”²³⁵. Nesse mesmo número do jornal, Firmino Costa destacou quais deveriam ser os prêmios instituídos aos alunos destaques:

1. Cartão de boas notas, relativas á frequencia, ao procedimento e ao aproveitamento, servindo um só cartão para os tres casos, com os seguintes pontos: – noventa, si a frequencia for a minima legal, e mais dois por dia de comparecimento além desta, até o maximo de cem pontos; oitenta a cem de bom procedimento, a juizo do professor; o mesmo numero, correspondendo á média de aproveitamento do alumno nas diversas disciplinas, segundo elle souber 80% a 100% da materia. Além dos pontos, taes cartões, que serão mensaes e distribuidos até o dia 5 de cada mez, deverão conter o nome do alumno, o anno a que elle pertence, a assignatura do professor, a data, etc.
2. De dois em dois mezes serão recolhidos e apurados os cartões, e os cinco alumnos, que houverem obtido o maior numero de pontos, terão seus nomes inscriptos no quadro negro, seguidos de estrellas de cor, – ganhando tres dellas

²³² JORNAL MINAS GERAES, 1919, anno XXVIII, n. 292, p. 7.

²³³ JORNAL MINAS GERAES, 1919, anno XXVIII, n. 292, p. 8-9.

²³⁴ JORNAL MINAS GERAES, 1907, anno XVI, n. 154, p. 5. Não foi identificada a autoria desse texto.

²³⁵ JORNAL MINAS GERAES, 1907, anno XVI, n. 154, p. 5.

o primeiro da lista; duas, cada um dos dois immediatos; uma tanto o quarto como o quinto. Os que alcançarem egual quantidade de pontos terão a mesma porção de estrellas ainda que se exceda nesse caso o numero de cinco.

3. No fim de quatro mezes inscrever-se-ão no quadro de honra os nomes dos tres alumnos, que possuirem maior numero de estrellas, e só por motivo de falta grave serão elles excluidos do mesmo quadro. Si houver empate, proceder-se-á como acima se explicou.

4. Os alumnos do quadro de honra serão premiados com medalha no fim do anno, si por acaso não desmereceram antes no conceito devido.

5. Os alumnos, em numero de dois, que fizerem todo o curso primario e mais se distinguirem, terão seus retratos collocados na escola, além de serem recommendados ao governo para admittil-os, por conta do Estado, em algum instituto profissional, etc.

Pôde considerar-se tambem como premio escolhido para a commissão, que tem de hastear a bandeira no edificio do Grupo Escolar. Para esse fim sejam nomeados, por semana, dois dos alumnos mais frequentes, de modo que caiba sucessivamente a cada escola do Grupo dar sua commissão.²³⁶

Os prêmios indicados por Firmino Costa podem ser considerados exequíveis e seguiam uma gradação. Os cartões de boas notas deveriam ser explicados e bem conhecidos pelos alunos e por seus pais. A premiação por estrelas valeria uma inscrição no Quadro de Honra, o qual “terá de permanecer durante o curso primario, quatro annos, quando aquellas [as estrelas] deverão ser extinctas no fim do anno lectivo, depois dos exames”²³⁷. Superiores ao Quadro de Honra estavam as medalhas, por causa da distribuição delas na solenidade da festa de encerramento das aulas. Contudo, acima de qualquer outro prêmio: “acham-se não só os retratos, que ficarão sempre collocados na escola, como tambem a recommendação ao governo, que poderá garantir ao alumno um futuro vantajoso”²³⁸.

As regulamentações acerca dos exames escolares também eram divulgadas pelo jornal. Em todos os anos analisados, encontramos instruções sobre quando e como os exames deveriam acontecer. Essas instruções apareciam como comunicados destinados ao professorado do estado. Em novembro de 1922, por exemplo, de ordem do Secretário do Interior e do Diretor de Instrução, o jornal comunicou, em suas páginas, que o ano letivo deveria findar-se no dia 25 do referido mês. Os exames deveriam começar no dia 27 e finalizar, impreterivelmente, no dia 30. Nos caso dos grupos escolares com dois turnos, os exames deveriam ocorrer das 7h às 11h e das 13h às 16h, e, nas demais escolas, das 11h às 14h: “Nos exames (oraes sómente) de 1º e 2º anno, cada alumno será arguido durante 5 minutos e durante 15 minutos cada turma de 10

²³⁶ JORNAL MINAS GERAES, 1907, anno XVI, n. 154, p. 6.

²³⁷ JORNAL MINAS GERAES, 1907, anno XVI, n. 154, p. 5.

²³⁸ JORNAL MINAS GERAES, 1907, anno XVI, n. 154, p. 5.

alumnos, no maximo. Para as provas escriptas do 3º e 4º annos o tempo maximo é 40 minutos; para as oraes de 15 e para as praticas de 10 minnutos”²³⁹.

Esse tipo de documentação forneceu-nos também detalhes de como deveriam acontecer os exames escolares, pautados especialmente pelo discurso jurídico. A diretoria da Secretaria do Interior, em 1920, tendo como representante o diretor Arthur Furtado, anunciou, nas páginas do jornal, a aprovação das intruções para os exames dos grupos escolares, daquele ano:

O director da Secretaria do Interior, usando da attribuição que lhe é conferida pelo art. 6º, n. 1, do regulamento a que se refere o dec. n. 3.491, de 9 de junho de 1911, e de conformidade com art. 1º do dec. n. 4.029, de 15 de outubro de 1913, [propõe]:

1º Organizadas e approvadas, após o encerramento das aulas a 26 de novembro, as listas de média annual de aproveitamento a que se referem os arts. 2º e 3º do dec. n. 4.029, de 15 de outubro de 1913, serão processados os exames dos diversos annos do curso, a começar pelo primeiro anno, pelo modo estabelecido nos arts. 3º a 9º do mesmo decreto.

2º Os alumnos do 1º e 2º annos prestarão sómente exames oraes.

3º Além das provas oraes exigidas pelo art. 5º do dec. n. 4.029, e das praticas que a commissão examinadora julgar necessarias, haverá provas escriptas de lingua patria e arithmetica para o 3º anno e tambem provas escriptas de lingua patria, arithmetica, geographia e historia do Brasil para os alumnos do 4º anno.

4º As provas escriptas de lingua patria, versando sobre assumpto dado na hora pela commissão examinadora, poderão consistir em uma narração do facto observado pelos alumnos, descripção de qualquer sitio por elles visitado, redacção de cartas, officios, requerimentos e documentos usuaes, em que, de par com a nitidez da escripta, revelem conhecimento pratico da pontuação e da correcção de linguagem compativel com a sua idade e conhecimentos adquiridos, guardadas (mais uma vez se repete), a simplificação do art. 281, que deve haver dos grupos para as escolas, singulares, urbanas e districtaes e destas para as ruraes e nocturnas.

5º As provas escriptas de arithmetica, de assumpto egualmente fornecido na hora pela commissão, versarão sobre problemas simples de quantidades inteiras ou fraccionarias, medidas de superficie e volume, equivalencia das medidas antigas com as suas correspondentes no systema metrico, para os alumnos do terceiro anno do curso primario, e sobre problemas simples e quantidades inteiras ou fraccionarias, systema metrico, juros simples, companhia e desconto ou sobre o conhecimento do cambio e das diversas especies de moeda brasileira, para o 4º anno.

6º As provas de geographia terão por objecto: situação geographica, aspecto physico e clima de Minas; superficie, população e producções; vias de communicações e principaes productos de exportação de Minas, productos naturaes e minas exploradas no municipio da séde escolar e viagens simuladas á Capital Federal e ás capitaes do Estado.

7º As provas de historia do Brasil consistirão na producção simples e resumida de algum facto importante da vida nacional, em que o alumno procure mostrar

²³⁹ JORNAL MINAS GERAES, 1922, anno XXXI, n. 277, p. 13.

haver assimilado as lições do professor, sem preocupação de acompanhar a linguagem e a dedução do compendio.²⁴⁰

No mesmo padrão, em janeiro de 1919, o jornal apresentou intruções acerca da lista da média anual dos alunos, a qual deveria ser apresentada pelo corpo docente para a realização dos exames escolares referentes ao desempenho escolar dos alunos no ano anterior: “para os exames do curso primario serão organizadas as listas de media annual de aproveitamento a que se referem os artigos 2º e 3º do decreto n. 4.029, de 15 de outubro de 1915, afim de serem processados os exames dos diversos annos do curso primario”²⁴¹. O Secretário do Interior lembrou, nesse caso, que os alunos do 1º e 2º Ano só deveriam prestar exames orais. No caso dos alunos do 3º e 4º, as provas escritas seriam de Língua Pátria e Aritmética. As provas de Língua Pátria consistiriam em uma narração de qualquer fato observado pelo alumno: descrição de um sitio por ele visitado, redação de cartas, ofícios, requerimentos e documentos usuais, na qual revelasse o aluno conhecimento prático de pontuação e correção de linguagem compátivel com a sua idade e os conhecimentos adquiridos. Já as de aritmética deveriam versar, para os alumnos do 3º Ano, sobre problemas simples de quantidades inteiras ou fracionárias, medidas de superfície ou volume e sistema métrico; já para os alumnos do 4º Ano, sobre problemas simples de quantidades inteiras, sistema métrico, juros simples e desconto²⁴².

A longa citação acima deixa evidente também que as páginas do jornal foram utilizadas pelo Governo para ampliar, detalhar e explicar os regulamentos do ensino, assim como para orientar o professorado mineiro acerca de suas funções, pautadas pela lei. Na legislação analisada neste trabalho, não foram encontradas informações tão detalhadas dos exames como as apresentadas por esse periódico. Aqui, observa-se a preocupação em detalhar o que deveria conter o exame de cada disciplina. Na legislação, encontramos apenas a informação de que os exames deveriam versar sobre o Programa de Ensino.

Além disso, em todos os anos, o jornal apresentou o modelo das atas de exames que deveria ser seguido pelo corpo docente. Através dessas atas, também, percebemos como o jornal servia de meio para normatizar o trabalho docente, devendo este executar e registrar o que estava nele previsto. Também, foi possível perceber que o modelo das atas de exames permaneceu praticamente o mesmo entre 1906 e 1930, contendo: o dia, a hora e o local de realização dos exames, as pessoas presentes, os examinadores, a presidência da banca, o número de alunos presentes (da escola ou do grupo e de alunos externos), as matérias (disciplinas

²⁴⁰ JORNAL MINAS GERAES, 1920, anno XXIX, n. 267, p. 3-4.

²⁴¹ JORNAL MINAS GERAES, 1919, anno XXVIII, n. 11, p. 7.

²⁴² JORNAL MINAS GERAES, 1919, anno XXVIII, n. 11, p. 7.

examinadas) dos exames orais e escritos e o resultado por ano de ensino com as devidas classificações, já assinaladas nas Seções anteriores deste texto. Além disso, deveriam ser apresentados os alunos que concluíram o Primário, para que fosse expedido o Certificado de Conclusão do Primário.

Por fim, gostaríamos de destacar um texto encontrado no jornal²⁴³ que demonstra a preocupação com a divulgação do que vinha sendo realizado pelo Governo em relação aos exames e prêmios. Trata-se da apresentação da sessão solene que ocorreu no Teatro Municipal, no ano de 1911, de entrega de diplomas das turmas do 1º Grupo da Capital que terminaram o Curso Primário. Cabe reiterar que, com a Reforma João Pinheiro, o Ensino Primário passou ter duração de 4 anos, sendo, em 1911, possível verificar os efeitos dessa Reforma.

Nessa festa, estiveram presentes o representante “dos. exs. o sr. Presidente do Estado, major Vieira Christo, do sr. dr. Secretario do Interior, dr. Olyntho Meirelles, Prefeito da Capital e demais altas auctoridades do governo do Presidente do Estado, major Vieira Christo”. A cerimônia teve início às 13 horas, com os alunos do Grupo Escolar vestidos de branco e trazendo a tiracolo uma larga faixa com as cores da República, os quais cantaram um hino escolar. Uma comissão de meninas (alunas) foi até o camarote onde se encontravam os Drs. Delfim Moreira e Carvalho Britto, paraninfos dos alumnos que iriam receber o diploma, e conduziram-nos ao palco, onde tomaram lugar junto à mesa. Os paraninfos discursaram para os presentes. Delfim Moreira, em seu discurso, parabenizou as professoras do Grupo pelos resultados obtidos, bem como as alunas diplomadas.

Já o Ex-Secretário do Interior, Carvalho Brito, afirmou estar “honrado pelo convite para tomar parte na solemnidade de entrega dos diplomas aos alumnos que acabam de concluir o curso primario”. Em seu dizer, os alunos eram os primeiros do: “[...] primeiro grupo que completam regularmente o curso, desde o inicio dos seus estudos, de accordo com o programma de ensino, de modo que esta festa tem significação excepcional”. Talvez, por isso, essa festa tenha sido detalhadamente explicitada no jornal. Para ele, o momento fazia recordar “os primeiros passos, vacillantes e incertos, com que, ha quatro annos, o Estado de Minas Geraes assumia perante a Nação a responsabilidade de uma reforma radical do ensino, que procurava o mais possivel servir ao regimen republicano”. Carvalho Brito também aproveitou para parabenizar o corpo docente, lembrando da surpresa que este causava aos visitantes: “Visitei um dia um delles, com um personagem eminente – o qual, depois de assistir, durante largo espaço de tempo, é classe de uma das nossas professoras, perguntou-me: Onde encontraram esta

²⁴³ JORNAL MINAS GERAES, 1911, anno XX, n. 8, p. 3-4. Todas as citações daqui pra frente foram retiradas dessa mesma fonte.

joia para o ensino?”. Recordou ainda que se sentiu orgulhoso por poder responder “que ninguém imaginava o grande capital que havia no Estado de Minas, em valor moral e intellectual, no amor ao trabalho e nos sentimentos patrióticos”. Após o discurso, realizou a cerimônia da distribuição dos certificados de aprovação às alunas e aos alunos. Foram 46 alunos que concluíram o Primário naquele ano.

Após a entrega dos diplomas, foi a vez de discursar o Ex-Secretário do Interior, Estevão Pinto, para fazer a entrega do prêmio “desembargador João Braulio” ao aluno que mais se distinguiu durante o Curso, o menino Aristoteles Tymburibá, que foi abraçado pelos Drs. Delfim Moreira e Carvalho Britto e pelo orador, recebendo prolongada salva de palmas. Estevão Pinto dirigiu as seguintes palavras ao aluno:

Tu, digno alumno premiado, recebe o galardão de teu merecimento e guarda sempre com a memoria desde dia a lembrança de que o Estado de Minas conta com o numero de seus filhos o nome do desembargador João Braulio Moinhos de Vilhena, grande por suas excelsas virtudes – e sirva este premio, que conquistastes pelo teu comportamento, applicação e cumprimento dos deveres, de incentivo para que de futuro desenvolves o germen de tão apreciados dotes, fazendo-te digno do Estado de Minas Geraes.

A festividade foi finalizada com o Hino à Bandeira, entoado por todos os alunos presentes. Ao final desse texto, foi apresentado o resultado dos alunos nos exames finais daquele Grupo Escolar, de todos os anos do ensino. Assim como em outras fontes já destacadas, o 1º Ano foi o mais enfocado, considerado como a maior missão:

Para com a maior sinceridade cumprir um dever de consciencia declaro que leccionando a classe de alumnos que se preparam para a matricula no 1º anno do grupo, é por demais difficil a missão da professora, pois tem ella de implantar nas intelligencias embryonarias dos meninos da tenra idade as primeiras noções de leitura.

Para isto, é certo, tornam-se necessarios muita paciencia, grande amor ao ensino, dedicação continuada ao trabalho didactico, muita intelligencia e muito methodo, qualidade que possui a professora d. Maria José Monteiro de Barros, pelo brilhante resultado dos seus pequeninos discipulos. Essa professora, pois, torna-se digna da consideração e do apreço de todos aquelles que ao interessarem pela grande (*sic*) [grade] do ensino elementar.

Logo, observa-se como os periódicos analisados destacavam aspectos distintos sobre os temas propostos nesta tese. Enquanto a *Revista de Ensino*, exaustivamente, discutia estratégias de superação dos problemas da reprovação e repetência, o *Jornal Minas Geraes* destacava aquelas experiências bem sucedidas de professores e alunos. Obviamente, esses periódicos destinavam-se a públicos distintos e tinham sentidos também diferenciados. O jornal

busvacava divulgar não apenas o sucesso da escola mas também sua administração pelos governos. Os conflitos e entraves não seriam, nesse caso, matérias de divulgação. Já a *Revista do Ensino* buscava divulgar os problemas concretos experimentados pelas escolas e seus professores, e estes, muitas vezes, assumiam a autoria dos textos nela apresentados. Ao mesmo tempo, a revista tinha em vista fazer circular saberes e estratégias fundados nos novos conhecimentos, operando como veículo de formação e circulação de saberes, em diálogo com a Escola Normal, bem como, posteriormente, com a Escola de Aperfeiçoamento.

Com tudo o que foi destacado, é notório como a *Revista do Ensino* e o *Jornal Minas Geraes* recorriam ao texto legal, nos quais o discurso jurídico balizava e pretendia definir o campo pedagógico. Aspecto esse que atravessou todo o período aqui analisado.

* *

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de quatro anos de estudos, buscamos trabalhar com o que se constituiu como dois dos principais pilares da escola brasileira, que atravessaram o século XX: a reprovação e a repetência. Quem passou ou passa pela escola no Brasil já lidou ou lida com esses fenômenos. Embora tenha uma enorme produção sobre essas temáticas, curiosamente, elas não são tão investigadas no âmbito da História da Educação, constituindo-se como uma lacuna para esse campo, o que colaborou com a naturalização delas. Dessa forma, ao historicizar esses fenômenos, intentamos desnaturalizá-los.

A opção de investigar a escola pública primária e suas práticas avaliativas (ênfase em um grupo escolar mineiro), além dos discursos que circularam, no início do século XX, sobre as temáticas, teve como ponto de partida realizar uma história das maneiras de avaliar presentes na escola graduada, a partir de 1906, na qual a repetência e a reprovação escolar se consolidaram. Inicialmente, buscamos compreender, essencialmente, como certas práticas avaliativas foram incorporadas à escola primária, ganhando legitimidade. Essa opção resultou na análise da organização legal-administrativa dessa escola (por isso, a necessidade de referenciar a legislação educacional mineira), da ação cotidiana do corpo docente (daí a verticalização no Grupo Escolar Paula Rocha) e da circulação de diferentes discursos pedagógicos (por isso, a análise de dois impressos periódicos).

No contexto analisado, destacou-se a circulação de diferentes discursos sobre a reprovação e a repetência escolar e, com eles, a importância destinada à formação dos professores, assim como à sua ação nas escolas. Os discursos em circulação, em Minas Gerais, especialmente na década de 1920, não compunham um bloco coerente e único. As práticas avaliativas, a partir de meados dessa década, passaram a ser pensadas com base em um campo científico pautado por normas definidas por especialistas, informadas pela psicologia. Argumentava-se que, a luz do saber psicológico, seria possível resolver determinados problemas escolares, dentre eles: a reprovação e os processos de classificação dos alunos, além de melhorar o rendimento das crianças.

A reprovação e a repetência escolar não emergiram como um problema político-educacional, embora, hoje em dia, sejam percebidas como fracasso escolar: do aluno, dos profissionais ou da instituição. Dessa forma, procuramos compreender em que medida a criação da escola graduada, em Minas Gerais, em 1906, fez emergir a repetência de um ano escolar, assim como colaborou para a consolidação da reprovação, já presente no século XIX. A

pesquisa mostrou quão complexas são essas temáticas, não sendo possível determinar uma só causa para esses dois fenômenos atrelados a prática de avaliar. Acompanhar o discurso dos legisladores por um longo tempo possibilitou vislumbrar como essas temáticas foram tornando-se, cada vez mais, complexas e frequentes no discurso educacional.

A reprovação foi abordada, desde o século XIX, no discurso dos legisladores do ensino, porém os sentidos atribuídos a ela não eram unívocos. Através da legislação educacional, foi possível perceber como a reprovação escolar foi se tornando pauta cada vez mais presente no corpo legislativo mineiro. Inicialmente, ela não estava atrelada a um problema educacional a ser combatido, porém, após a introdução da escola graduada, foi tomando novos contornos e passou, na década de 1920, a ser encarada como uma questão central da escola, a ser solucionada.

Observou-se que a reprovação nem sempre esteve associada, diretamente, com a repetência escolar. Hoje, no pensamento educacional, esses são fenômenos indissociáveis, compreendidos como sinônimos. Porém, a ideia de repetir um ano do ensino surgiu com a escola graduada, então só foi possível fazer a associação desses fenômenos, em Minas Gerais, a partir de 1906, através da Reforma João Pinheiro.

A análise verticalizada no Grupo Escolar Paula Rocha, com o entrecruzamento das fontes, permitiu-nos compreender que a repetência escolar esteve associada a diversos aspectos ao longo das décadas investigadas. O primeiro deles possuía natureza burocrática e legal, uma vez que a legislação impunha a integralização do Programa do Ensino Primário. Como esse Programa era muito extenso, segundo professoras, diretoras e inspetores do Grupo, fazia-se necessário um ano a mais para que ele fosse integralizado. A dificuldade maior estava no 1º Ano, sendo, por isso, desdobrado em dois: 1º Ano atrasado e 1º Ano adiantado.

O outro aspecto era de natureza psicopedagógica e, também, estava voltado ao 1º Ano do Ensino Primário. A preocupação dos profissionais do ensino dirigia-se para as crianças “pequeninas”, as quais, pela pouca idade e dificuldade de adaptação ao Grupo, deveriam repetir o ano, ainda que obtivessem, durante o ano, bons resultados nos exames finais, ou tivessem alcançado a média para sua promoção. Percebemos, assim, uma preocupação maior com esse ano do ensino, sendo considerado “a pedra angular” e a “pedra de toque” do Primário. Como esses alunos eram “os menores da terra”, deveriam adaptar-se primeiro à “cultura escolar”, estabelecida pela escola graduada, para, posteriormente, seguir nos estudos. Dessa forma, os “pequeninos” não deveriam ser submetidos a determinados imperativos escolares, como, por exemplo, os exames finais, devendo repetir o ano. Ou ainda, muitos daqueles que eram levados

a exames e apresentavam um bom desempenho também deveriam repetir o 1º Ano, pelos mesmos argumentos: pouca idade e maturidade, difícil adaptação e integralização do Programa.

Esses dois aspectos não estavam, como se pode perceber, associados à ideia de fracasso escolar e tampouco eram vistos como incompetência dos alunos ou professores. Na realidade, foram utilizados como estratégias pedagógicas, diante de situações impostas pelo cotidiano escolar.

Nesse sentido, duas categorias frequentemente associadas à questão da repetência não estiveram implicadas nesses dois aspectos: a de mérito e a de seleção, afinal ela não era decorrente da reprovação escolar. Nesse caso, o aluno não repetiria todo o conteúdo escolar previsto pelo Programa de Ensino. A repetência era apenas do ano escolar (1º Ano).

De todo modo, é importante questionar se a repetência escolar ocasionada pela reprovação, ou pela pouca idade das crianças, era determinada pela expectativa por parte dos profissionais envolvidos com a educação, para cada ano escolar, e que aqueles que estavam aquém dessa expectativa deveriam permanecer no mesmo ano do ensino. É preciso levar em consideração que a prática adotada pelos grupos escolares estava balizada em um determinado pressuposto acerca de como deveria ocorrer o progresso dos alunos. Embora a documentação do GEPR não nos tenha possibilitado desenvolver essa questão, não poderíamos deixar de mencioná-la. O que se pode inferir, em certa medida, com a análise da *Revista do Ensino*, é que o entendimento pedagógico sobre o progresso escolar das crianças esteve pautado nos saberes da psicologia, havendo certas expectativas escolares associadas à idade dos alunos e ao seu desenvolvimento intelectual. Isso foi tornando-se mais evidente na década de 1920.

Por fim, um último aspecto da repetência escolar estava associado à ideia de incompetência, inaptidão ou incapacidade do aluno. Nesse sentido, observam-se duas situações: a primeira está direcionada àqueles alunos que não alcançavam média ao longo do ano e que deveriam permanecer no ano do ensino em que se encontravam, não sendo promovidos para o imediatamente superior; a outra voltava-se para aqueles que eram submetidos a exames finais e não demonstravam desempenho satisfatório de acordo com a comissão examinadora, sendo, por isso, reprovados nos exames, devendo, assim, repetir o ano.

Nesse caso, não é possível desconsiderar que, com a introdução da escola graduada e, assim, da repetência, houve uma ordenação cada vez mais sistemática e rigorosa do percurso escolar do aluno, e, no caso da repetência por reprovação escolar, ele não poderia dar continuidade aos estudos, devendo repetir o ano (e os conteúdos) e começar novamente. Dessa forma, a repetência decorrente da reprovação escolar vinculou-se aos mecanismos de seleção, associando a aprovação à ideia de mérito (SOUZA, 1998a). Assim sendo, embora seja essa uma

discussão espinhosa, é preciso questionar em que medida a ideia de mérito ajudou a naturalizar e consolidar esses fenômenos escolares, sendo, ainda hoje, considerados um importante mecanismo de avaliação dos alunos, legitimado tanto pela comunidade escolar como pela sociedade de maneira geral.

Ao lançarmos o olhar sobre a reprovação e a repetência, buscamos compreender como esses fenômenos foram produzidos como um problema, sendo naturalizadas e incorporadas ao modelo da escola graduada e estando presentes ainda nos dias de hoje. Para tanto, indagamos: com quais objetivos a reprovação e a repetência foram estabelecidas na Escola Primária, tornando-se uma prática considerada legítima no campo educacional, bem como no social? Compreendemos, assim, que esses fenômenos estavam associados à classificação escolar dos alunos e ao sistema de avaliação pautado nas promoções, assim como nos exames finais. Observamos, também, que a grande preocupação com a classificação dos alunos estava associada à homogeneização escolar, aspecto muito valorizado no período aqui analisado.

A partir da década de 1920, destaca-se o discurso pautado no princípio estatístico, buscando garantir uma padronização e objetividade nos processos de avaliação. A introdução de tal discurso associou-se à ideia de que isso facilitaria a homogeneização dos alunos, dando categorias para facilitar o trabalho docente, fundados numa objetividade científica, em uma escola de massa.

A ideia de padronização e normatização incidia tanto sobre os alunos quanto sobre a forma de avaliação da aprendizagem. A centralidade da maneira de avaliar passou a guiar os discursos que circularam na *Revista do Ensino*. O processo de avaliação através do sistema de promoção e exames, central na escola graduada, passou a ser criticado, sendo considerado negativo tanto para a escola quanto para o aluno, o qual passava pelo constrangimento da reprovação, por dois motivos: o primeiro estava relacionado à subjetividade do professor, ponto considerado prejudicial, uma vez que o aluno poderia ter uma avaliação diferenciada dependendo do professor. Sendo assim, os testes pedagógicos, pautados em uma considerada objetividade científica, padronizaria a avaliação, uma vez que todos os alunos deveriam realizar a mesma prova. Porém, se, por um lado, os testes garantiriam a objetividade na avaliação, por outro, destituiria a autoridade do professor.

O segundo motivo estava relacionado ao fato de que a ideia de reprovar o aluno e fazê-lo repetir o conteúdo do Programa de Ensino começou a ser questionada. As críticas a essa ideia estavam ancoradas no saber da psicologia. O intuito era classificar os alunos e colocá-los com seus pares, ou seja, outros com o mesmo grau de aprendizagem, e não mais os reprovar.

Porém, nos grupos escolares, a forma utilizada para avaliar os alunos continuou a ser o sistema de promoções e exames, que poderia provocar sua reprovação e repetência.

Isso posto, pode-se afirmar que, durante a década de 1920, acerca da avaliação escolar, estiveram presentes dois discursos: um pautado em um saber mais técnico, que orientava os professores na realização das promoções e dos exames escolares, estando estes presentes desde o início da criação das escolas graduadas: e outro pautado em um saber psicológico, que ganhou destaque a partir de 1920. Nessa década, esses dois discursos circularam fortemente na imprensa pedagógica. Já a partir dos anos de 1930, o discurso predominante passou a ser informado pela matriz da psicologia. A *Revista do Ensino* passou a publicar, exclusivamente, artigos que defendiam e estimulavam o uso dos testes pedagógicos. A observação da centralidade deste discurso no periódico a partir da década de 1930 informou os limites da periodização desta pesquisa. A normatização dos discursos que estabelecia os testes psicológicos como estratégia central de organização da escola e solução de suas contradições marcou um deslocamento dos discursos e práticas anteriores, o que definiu o encerramento da pesquisa empírica. A partir do momento que os exames e as promoções passaram a ser criticados, a reprovação e a repetência passaram a ser encaradas como um problema a ser combatido.

Cabe lembrar que, em 1929, a educadora Helena Antipoff veio para o Brasil a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, para participar da implantação da reforma de ensino conhecida como Reforma Francisco Campos. A entrada da figura dessa educadora no cenário educacional mineiro foi fundamental, uma vez que ela ocupou um lugar de poder na produção dos saberes sobre o indivíduo e a avaliação de sua capacidade, sugerindo o uso dos testes. Dessa maneira, esses foram ganhando legitimidade e centralidade no discurso pedagógico, deslocando, assim, o lugar da reprovação e da repetência.

Dessa maneira, é notório o deslocamento do discurso pedagógico (mais técnico) pautado na discussão dos programas de ensino, do currículo e das disciplinas para um discurso baseado no saber da psicologia, que deveria guiar o pedagógico. A discussão propriamente curricular ficou de lado a partir da década de 1930, ganhando centralidade a discussão sobre o indivíduo e sua classificação.

Encerramos este trabalho convencidas de que a repetência escolar foi produzida e consolidada com a instituição das escolas graduadas. Para tal compreensão, foi necessário retomar as transformações escolares desde o século XIX. Esse retorno foi fundamental para percebermos que as maneiras de organizar o ensino, no final desse século, buscavam solucionar os problemas da organização da Escola Primária, na tentativa de torná-la mais eficiente para

atender as demandas de disseminação e universalização educacional. Vimos que o método de ensino individual era considerado ineficaz, pouco econômico e demandava muito tempo. Já o de ensino mútuo não atendeu as expectativas, sendo pouco utilizado.

Sendo assim, como destacado por Souza (2016), o método simultâneo passou a ser visto como o mais eficiente, pois possibilitava o ensino a um grande número de alunos, sendo, por isso, considerado mais eficaz e econômico. Esse método instaurou a necessidade de dividir os alunos em classes, sendo essa ideia levada ao ápice com a introdução da escola graduada, em que elas deveriam ser separadas fisicamente, ou seja, em diferentes espaços (salas de aula) para cada classe escolar (a partir de então, anos escolares). Por esse motivo, a ideia de classe esteve bastante associada à de repetência e reprovação escolar, sendo, por isso, explorada neste trabalho. Porém, não foi simples para os profissionais da educação definirem o critério a ser adotado para classificar os alunos, sendo essa uma das razões de encontrarmos diferentes discursos sobre as temáticas.

Outra mudança significativa na transição da Escola de Primeiras Letras do Império para a escola graduada, que incidiu diretamente nos fenômenos da reprovação e da repetência escolar, foi a modificação na ideia de tempo escolar. No início, havia uma maior flexibilidade em relação ao tempo, e era o professor aquele que definia quando o aluno tinha ou não condições para realizar os exames. Com a instituição da escola graduada, a ideia de percurso escolar impôs uma nova noção de tempo na escola: a ideia de ano letivo, o qual esteve balizado pelo Programa de Ensino, que pautava os conteúdos escolares a serem trabalhados em cada ano, assim como na classificação dos alunos. O ano escolar converteu-se no tempo de aprendizagem de um conjunto de conhecimentos considerados necessários para cada idade. Dessa maneira, aqueles alunos que não aprendiam esses determinados saberes no tempo previsto não eram promovidos, devendo repetir o ano, não dando, assim, continuidade ao percurso esperado, ou ainda eram reprovados nos exames finais.

Isso posto, devemos ter em mente que a ideia de sequência escolar associada à progressão esteve implícita na origem da organização da escola graduada. Sendo assim, aqueles que não atendiam as expectativas dessa nova organização tinham suas trajetórias escolares suspensas, quando não interrompidas. Devemos lembrar que uma das consequências da reprovação e da repetência foi a evasão escolar.

Outra questão para a qual este trabalho buscou chamar a atenção foi a do duplo movimento entre normas e práticas. Por um lado, as normas buscavam determinar as práticas. Por outro, ficou patente que não só os professores criavam alternativas para lidar com os problemas da escola não submetidos à legislação, como também as práticas ensejavam a

construção de normas. Afinal, a repetência escolar (repetir um ano do ensino) não teve sua origem na legislação, mas, sim, na escola. O que estava previsto legalmente desde o Império era a reprovação escolar. Mesmo na Reforma João Pinheiro, a repetência escolar não foi apontada. Porém, ela estava presente no Grupo Escolar Paula Rocha, bem como em outros grupos escolares. Dessa maneira, pode-se inferir que a prática também instituiu saberes e formas de organização à medida que os profissionais escolares, fossem eles professores, inspetores ou diretores, faziam-se atores sociais, construindo estratégias pedagógicas para lidarem com as novas situações cotidianas instituídas com a escola graduada. Esses sujeitos não somente aplicavam soluções, mas também as construíam. Essa questão ficou evidente no GEPR, porém também encontramos situações similares em outros grupos escolares.

É preciso sublinhar também os limites deste trabalho. Destacamos que algumas questões que julgamos serem importantes abordar, infelizmente, não foram possíveis de serem contempladas, pela natureza das fontes e pelo tempo imposto à sua realização. O volume da documentação encontrada impossibilitou-nos ampliarmos para outras fontes. Além disso, destaca-se o fato de a reprovação e a repetência serem questões inesgotáveis, sendo impossível analisá-las em todos seus vieses. É necessário considerar que os resultados alcançados dizem respeito a um fragmento da história dessas temáticas na escola pública primária mineira. Sabe-se, por exemplo, que a reprovação e a repetência escolar são elementos simbólicos que estão inseridos no universo das relações culturais mais amplas. Porém, não foi possível chegar a essa dimensão simbólica mais abrangente, pelo limite do *corpus* documental.

É possível afirmar que “o valor de uma pesquisa também se coloca na medida em que suscita novas questões ou problematiza ‘antigos’ temas já tratados ou analisados sob outras abordagens” (PERES, 2000, p. 425). Nesse viés, indicamos outras problemáticas que a presente investigação possibilitou perceber, ou que foram mencionadas apenas de maneira superficial e que, dessa forma, podem ser aprofundadas em futuras pesquisas.

Uma possibilidade para novos estudos é investir na pesquisa sobre a reprovação e a repetência escolar a partir de outros tipos de escola, como, por exemplo, as isoladas, as particulares e as noturnas, ou, ainda, em outros grupos escolares. Tendo em vista que essas temáticas se apresentam como uma lacuna para o campo da História da Educação, mesmo diante de intrigantes fontes de pesquisa, o pesquisador poderá acessar outros fragmentos da história da reprovação e da repetência escolar. O investimento em outros acervos escolares e impressos pedagógicos pode contribuir para trazer à tona novas perspectivas de análises.

Outra perspectiva de análise futura que seria interessante compreender diz respeito ao efeito da reprovação/aprovação e repetência/promoção na vida daqueles sujeitos que viviam

essas experiências educativas. Observou-se, por exemplo, que uma das consequências da reprovação e da repetência era a evasão escolar, ou seja, a desistência da escolarização por parte do aluno. Essa abordagem ajudaria a compreender o valor simbólico desses fenômenos na vida dos alunos, o que não foi possível realizar neste trabalho, pelo motivo já citado: natureza das fontes.

Cabe salientar que desnaturalizar a reprovação e a repetência escolar significa compreender as construções históricas dos fenômenos sociais, desnaturalizando-os, o que implica compreender as condições sociais de sua emergência, assim como de sua constituição como problema ou fracasso escolar. Quem vive a reprovação e a repetência são sujeitos reais: alunos e professores, os quais a experimentam de diferentes maneiras. E sobre as experiências individuais de outras pessoas é difícil emitir valor.

Iniciei a escrita deste trabalho narrando a minha experiência com a reprovação e a repetência escolar. Afirmo que, como prática individual, essa experiência não foi significada como de tudo negativa. Porém, no plano das decisões políticas e públicas, devemos repensar essa discussão, que continua fortemente presente no campo educacional e, também, externo a ele. Vimos, inclusive, recentemente, políticos barganharem votos de professores afirmando, em campanha eleitoral, que iriam acabar com o que foi chamado “de vergonha”, ou seja, o fato de aprovar e, assim, “passar de ano” alunos que não sabem nada²⁴⁴. Relembro, aqui, que, diferentemente do início do século XX, a reprovação hoje não está dissociada à repetência.

Não defendo, de forma alguma, os alunos terminarem o Ensino Fundamental sem terem aprendido a ler e a escrever, assim como sem saberem as operações matemáticas. Sem dúvida, isso os privaria de uma inclusão social, a qual demanda, a todo momento, a apreensão dessas habilidades. Mas, também, não posso deixar de questionar: em que medida a aprendizagem da leitura, da escrita e de outros conhecimentos, que hoje cabe à instituição escolar ensinar, está associada à reprovação e repetência do aluno?; e em que medida garantiremos aos nossos alunos a apreensão dessas habilidades fazendo-os repetir, seguidamente, um determinado ano escolar, como se a reprovação e a repetência fossem capazes de solucionar esse problema?

Diante do exposto, não posso me omitir no plano político, tendo, por um lado, experimentado a reprovação e a repetência como aluna e, por outro, estando no lugar de professora da Escola Pública Primária, na qual me deparo com crianças que vivem essa

²⁴⁴ Há tramitando no Senado o Projeto de Lei nº 336, de 2017, que propõe extinguir a progressão continuada para a educação básica. Vide: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/09/20/de-sua-opinio-projeto-acaba-com-a-aprovacao-automatica-nas-escolas>>.

experiência anualmente. Estando na escola, hoje, não é possível deixar de salientar o incômodo ao ouvir os colegas defenderem as práticas da reprovação e da repetência como punições para os alunos que não “querem estudar”, como se elas fossem as salvadoras da escola pública. Muitos associam a progressão automática ao atual fracasso da escola e à sua falta de qualidade, defendendo, assim, o retorno da reprovação e da repetência²⁴⁵. Percebo que não avançamos no debate, uma vez que deixamos de discutir o processo de aprendizagem e focamos apenas na etapa final: na avaliação no fim do ano, na reprovação e na repetência. No lugar de pesquisadora, constatei que a presente investigação possibilitou-me desnaturalizar esses fenômenos através da história. Esta pesquisa mostrou-me que esses dois elementos escolares não foram responsáveis por uma escola de qualidade e nem pela real aprendizagem dos alunos, uma vez que muitos deles repetiam, seguidamente, o mesmo ano do ensino, o que, na maioria das vezes, provocava a evasão escolar. Além disso, os dados estatísticos acerca da alfabetização, no período aqui pesquisado, não eram nada animadores.

Hoje, é evidente a ideia de que os alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagem e que o tempo de aprender não é o mesmo para todas as crianças que passam pela escola. Dessa forma, considero que deveríamos pensar a repetência escolar no sentido de ser claro que alguns alunos precisam de mais e outros de menos tempo para aprenderem as habilidades impostas pela escola. Nesse sentido, a repetência escolar passaria a ser pensada como direito do aluno e não como punição, dissociando a reprovação escolar da repetência. Assim, a repetência associada à reprovação escolar, a meu ver, é um problema, sendo primordial a desconstrução dessa visão.

* *

²⁴⁵ Sobre o assunto, vide: <<http://porvir.org/professores-brasileiros-pensam-sobre-reprovacao/>>; <<http://blog.portabilis.com.br/reprovacao-dos-alunos/>>; <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,seis-a-cada-dez-professores-sao-contrasistema-de-aprovacao-nas-escolas-estaduais,1144465>>.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Bruna; BAHIENSE, Priscila Nogueira; FIGUEIREDO, Ellen Rose; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. O projeto republicano de instrução e as escolas isoladas urbanas: entre a transitoriedade e a permanência (Belo Horizonte 1906-1927). *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 16, n. 2, p. 18-34, 2016.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2007.

ÁVILA, Virgínia Pereira da Silva; SOUZA, Rosa Fátima de. As disputas em torno do ensino primário rural (São Paulo, 1931-1947). *História da Educação On-line*, Porto Alegre, v. 18, n. 43, p. 13-32, 2014. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/39553>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

BAHIENSE, Priscila Nogueira. *A fim de arrancar do erro e da ignorância pequeninos seres: as caixas escolares em Belo Horizonte (1911-1918)*. 2013. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

BARBOSA, Etienne Baldez Louzada; FRANÇA, Franciele. Entre a determinação e a prática: a história da educação primária impressa nos relatórios de professores e inspetores escolares paranaenses. In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Cuiabá, 2013.

BARROS, Surya Aaronovich Pombo. *Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)*. 2005. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BASTOS, Maria Helena Câmara. *A Revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942): o novo e o nacional em revista*. Pelotas: Seiva, 2005.

BASTOS, Maria Helena Camara; CATANI, Denice Barbara. *Educação em revista: a imprensa periódica e a história da educação*. São Paulo: Escrituras, 1997.

BASTOS, José Timóteo da Silva. *Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthographico da Lingua Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1928.

BASTOS, José Timóteo da Silva. *Diccionario Etymologico, Prosodico e Orthographico da Lingua Portuguesa*. 2. ed. Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1912.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Por que ainda se acredita que reprovar alunos é a solução? In: SINESP: Educação na mídia, 19 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://www.sinesp.org.br/index.php/noticias/educacao-na-midia>>. Acesso em: 15 maio 2017.

BEKER, Caio. A metodologia de Winnetka. *Andragogia Brasil On-line*. 2006. Disponível em: <<http://andragogiabrasil.com.br/ar/artigos/winnetka>>. Acesso em: 1º nov. 2017.

BHABHA, Homi. *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BICCAS, Maurilane de Souza. “Nossos concursos” e “a voz da prática”: A revista do ensino como estratégias de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, jan./dez. 2005.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação*: Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1940). Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

BICCAS, Maurilane de Souza. *O impresso como estratégia de formação de professores(as) e de conformação do campo escolar em Minas Gerais: o caso da Revista do Ensino (1925-1940)*. 2001. 280 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BLANCK MIGUEL, Maria Elisabeth; SAÍZ, Paula Geron. A organização da escola primária pública do Paraná: período provincial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 22, p. 39-53, jun. 2006.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 21, n. 13, p. 15-35, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382015000300345&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 mar. 2017.

BORGES, Vera Lúcia Abrão. *A ideologia do caráter nacional da educação em Minas*: Revista do Ensino (1925-1929). Campinas, 1993. 180 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

CALDAS AULETE, Francisco Julio. *Diccionario contemporaneo da lingua portugueza*. 2. ed. Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1925.

CALDAS AULETE, Francisco Julio. *Diccionario contemporaneo da lingua Portuguesa*. Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1884.

CALDAS AULETE, Francisco Julio. *Diccionario contemporaneo da lingua Portuguesa*. Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1881.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria. *A voz dos números: imagens e representações das estatísticas de ensino na fixação da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)*. São Paulo, 2016. 421 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.

CALDEIRA-MACHADO, Sandra Maria; ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A invisibilidade dos problemas de percurso dos alunos: dos registros escolares à fabricação das estatísticas educacionais oficiais (Minas Gerais, 1907-1917). *História da Educação On-line*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 53-73, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/51224>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

CÂMARA, Sônia. Infância pobre e instituições assistenciais no Brasil Republicano. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; ARAÚJO, Vânia Carvalho de (Org.). *História da Educação e da assistência à infância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2001. Disponível em: <<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/696>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas (Org.). *História da psicologia: pesquisa, formação, ensino (On-line)*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos avançados On-line*, v. 17, n. 49, p. 34-53, 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; GUIMARÃES, Paula Cristina David. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 2, n. 2, p. 18-35, 2014.

CAPELATO, Maria Helena. *Imprensa e História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 1988.

CARVALHO, Carlos Henrique de. Modernizar, instruir e civilizar: princípios das reformas educacionais de Minas Gerais (1922-1928). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Cuiabá, 2013.

CARVALHO, Carlos Henrique; CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de; NETO, Wenceslau Gonçalves. O projeto modernizador à mineira: reformas administrativas e a formação de professores (Minas Gerais, 1906-1930). *História da Educação On-line*, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. 42-58, maio/ago. 2016.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar de. *Contribuição à história do município pedagógico no Brasil e em Portugal: estudo comparado dos casos de Uberabinha e Mafra*. 2010, 267 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. *Sampaio Dória*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed: Massangana, 2010. (Coleção Educadores). Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4716.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2016.

CASON, Silvia Regina. Movimentos que caracterizaram a passagem de meninos e meninas pelo 1º Grupo Escolar de Campinas “Francisco Glicério” entre 1928 a 1935: Abandonos, repetências, persistências e sucessos. In: X CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Curitiba: 2014.

CASTANHA, André Paulo. A prática dos castigos e prêmios na escola primária do século XIX: do legal ao real. *Revista Unioeste On-line*, v. 4, n. 8, p. 18-35, 2009. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3724>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CATANI, Denice Barbara. *Práticas educativas, culturas escolares e profissão docente*. São Paulo, Escrituras, p. 31-40, 1998.

CATANI, Denice Barbara; LIMA, Ana Laura Godinho. “Que tipo de aluno é esse?”: psicologia, pedagogia e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

CATANI, Denice Barbara; SOUZA, Cynthia Pereira de (Org.). *Imprensa periódica educacional paulista (1890-1996): catálogo*. São Paulo: Plêiade, 1999.

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

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

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

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

CHARTIER, Roger. *A História Cultural entre práticas e representações*. Tradução de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

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

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

COMPÈRE, M. M. La historia del tiempo escolar em Europa. In: BERRIO, Julio Ruiz. *La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2000.

COSTA, Márcia Ferreira; MÁXIMO, Círian Gouveia; NETO, Wenceslau Gonçalves. Educação, imprensa e disciplina: as escolas profissionais em Uberlândia, MG (1936-1950). *Cadernos de História da Educação*, v. 1, n. 1, jan./dez. 2002.

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

DALCIN, Talita Banck. *Os Castigos Corporais como Práticas Punitivas e Disciplinadoras nas Escolas Isoladas do Paraná (1857-1882)*. 2005, 127 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. *O trabalho de ensinar pedagogia para as professoras*. 1988, 216 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.

DUMONT, Henrique; FIGUEIREDO, Ellen Rose Fernandes; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Escolas isoladas e reunidas: produção da precariedade e invisibilidade histórica (Minas Gerais 1906-1930). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Cuiabá, 2013.

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

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

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

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; GONÇALVES, Irlen Antônio. Acesso, permanência e avaliação escolar na constituição da escola primária em Minas Gerais. *Educação em foco*, Juiz de Fora, mar./ago. 2007. Edição especial.

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

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VAGO, Tarcísio Mauro. Tempos escolares e tempos sociais: elementos para uma história do processo de escolarização em Minas Gerais. In: VIDAL, D. G; HILSDORF, M. L. (Org.). *500 anos: tópicos em história da educação*. São Paulo: EDUSP, 2001.

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

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

FERNANDES, Cleudemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. 3. ed. São Carlos: Claraluz, 2008.

FERNANDEZ SORIA, J. M. *Estado y Educación en la España contemporánea*. Madrid: Síntesis, 2002.

FIGUEIREDO, Ellen Rose Fernandes. A educação da primeira infância: escola infantil pública em Belo Horizonte (1908-1930). In: VIII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Maringá, 2015.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 114, p. 197-223, 2001.

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

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

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyala, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. *Revista Educação (UFES) On-line*, v. 32, n. 1, p. 21-40, jan./jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/reeducacao/article/view/65>>. Acesso em: 11 jul. 2014.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. As configurações gráficas de livros brasileiros e franceses para ensino da leitura e seus possíveis efeitos no uso dos impressos (séculos XIX e XX). *Revista brasileira de História da educação On-line*, v. 12, n. 2(29), p. 171-208, maio/ago. 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Imprensa Pedagógica: um estudo de três revistas mineiras destinadas a professores*. 2000. 284 f. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GALLEGO, Rita de Cassia. Tempo, temporalidades e ritmos nas escolas públicas em São Paulo e a construção da cultura escolar primária – incessantes negociações (1846-1890). In: VIDAL, D. G; SCWARTZ, C. M. *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2010.

GALLEGO, Rita de Cássia. Usos do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929). 2003. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. As escolas isoladas nas décadas iniciais do século XX: o estudo de uma instituição. *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 2, p. 479-500, jul./dez. 2012.

GARNEL, Maria Rita. O poder intelectual dos médicos: final do século XIX – início do século XX. *Revista de História das Ideias*, n. 24, p. 213-235, 2003.

GIL, Natalia de Lacerda (Org.). Um olhar histórico sobre o rendimento escolar, o percurso dos alunos e a repetência. *História da Educação On-line*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, maio/ago. 2015.

GIL, Natalia de Lacerda. Reprovação e repetência escolar: a configuração de um problema político-educacional. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, Florianópolis, 2015a.

GIL, Natália de Lacerda; HAWAT, Joseane El. O tempo, a idade e a permanência na escola: um estudo a partir dos livros de matrícula (Rio Grande do Sul, 1895-1919). *História da Educação On-line*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 19-40, maio/ago. 2015.

GOMES, Antônia Simone Coelho. *Álbuns de Pesquisa: Práticas de escrita como expressão da escolarização da infância (1930-1950)*. 2008. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GOMES, Bruna Buhler; ZANLORENZI, Claudia Maria Petchak. Ata de exame da Vila Iraty (1902). *Revista HISTEDBR On-line*, v. 12, n. 48, dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/.../7684>>. Acesso em: 16 nov. 2015.

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

GONÇALVES, Irlen Antônio; NOGUEIRA, Vera Lucia. Os inspetores e a produção da cultura escolar: de fiscal da escola a orientador do ensino primário mineiro. *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 1, p. 31-45, jan./jun. 2012.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Discursos, saberes e poder: estudo de escritas de professores e especialistas nas revistas educacionais portuguesas (1880-1900). *Revista Portuguesa de Educação*, n. 21, p. 91-114, 2008.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma reescrita. *Educação em Questão*, v. 28, p. 121-146, 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Tempos de aprender: a produção histórica da idade escolar. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 4, n. 2, 2004.

GUIMARÃES, Paula Cristina David. O discurso da psicologia sobre a educação da infância pobre em Minas Gerais (1925-1930). *Estudos Históricos*, v. 27, n. 53, p. 25-40, jan./jun. 2014.

GUIMARÃES, Valéria. Paixão que mata – leitura popular no início do século XX em São Paulo. In: I SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA CULTURAL, *Anais...* Rio Grande do Sul, 2002.

HACKING, Ian. How should we do the history of statistics? In: BURCHELL, G., GORDON, C. & MILLER, P. (Ed.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: University of Chicago Press, 1991, p. 181-96.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. Fontes para a pesquisa do ensino dos saberes elementares matemáticos nas escolas públicas primárias de Porto Alegre/RS (1873- 1909). *XV Seminário Temático*, Universidade Federal de Pelotas: Rio Grande do Sul, maio de 2017.

HAWAT, Joseane Leonardi Craveiro El. Livro de atas dos exames do ensino primário: a avaliação nas escolas isoladas de Porto Alegre (1879-1919). In: X CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Curitiba: 2014.

ISOBE, Rogéria Moreira Rezende. Inspeção técnica como dispositivo de formação de professores: estratégia de produção de um modelo escolar em Minas Gerais. *Revista História da Educação*, v. 7, n. 39, p. 56-72, jan./abr. 2013.

JESUS, Luciano Jorge de. *Imagens do Jornal Minas Geraes: Fragmentos sobre e para a educação do corpo (1906-1933)*. 2010, 50 f. (Monografia) – Escola de Educação Física,

Fisioterapia e terapia ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2010.

JINZENJI, Mônica Yumi. O papel da imprensa periódica no processo de escolarização em Minas Gerais no século XIX. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 3, n. 1, p. 150-166, jan./jun. 2012.

JINZENJI, Mônica Yumi. *Cultura impressa e educação da mulher*. Lições de política e moral no periódico mineiro O Mentor das Brasileiras (1829- 1832). 2008. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

JINZENJI, Mônica Yumi. *A escolarização da infância pobre nos discursos educacionais em circulação em Minas Gerais (1825-1846)*. 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte 2002.

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

KLEIN, Ruben & RIBEIRO, Sérgio Costa. O Censo Educacional e o Modelo de Fluxo: O Problema da Repetência. *Revista Brasileira de Estatística*, Rio de Janeiro, v. 52, 1991.

KOHAN, Walter; LARROSA, Jorge. Apresentação da Coleção. In: JACQUES, Ranciere. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Para a história da educação popular no Brasil republicano. In: BRENNAD, Edna Gusmão de Góes (Org.). *O labirinto da educação popular*. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2003.

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

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

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do sujeito moral. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas. A pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

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

LIMA, Ana Laura Godinho. Recomendações médicas para a educação da criança-problema: um estudo de manuais de higiene mental, 1939-1947. *História, Ciências, Saúde*, Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 317-325, jan./mar. 2013.

LIMA, Ana Laura Godinho; VIVIANI, Luciana Maria. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação. *História da Educação On-line*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 53-73, maio/ago. 2015.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. Antecedentes e primeiros tempos do INEP. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 95, p. 8-17, jul./set. 1964.

LUCHESE, Terciane Ângela. Celebrações do saber: exames finais nas escolas da região colonial italiana, Rio Grande do Sul, 1875 a 1930. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 261-285, jan./abr, 2014.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MADIO, Telma Campanha de Carvalho. A fotografia na imprensa diária paulistana nas primeiras décadas do século XX: O Estado de S. Paulo. *História On-line*, v. 26, n. 2, p. 61-91, 2007.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira. História da alfabetização: perspectivas de análise. In: Veiga, Cynthia Greive & Fonseca, Thais Nivia de lima e. *História e historiografia da Educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.227-252.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; OLIVEIRA, Luiz Antonio de. O debate sobre educação no império na perspectiva de Moacyr – a partir dos projetos apresentados após a lei de 1854. *Seminário de Pesquisa*, Maringá, 2010. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2009_2010/pdf/2010/028.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Educação escolar na primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Revista Tempo*, n. 26, p. 32-56, jan. 2009.

MATTOS, Hebe Maria. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no Sudeste escravista, Brasil século XIX*. 2. ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

MELO, Cleide Maria Maciel de. *A infância em disputa: escolarização e socialização na reforma de ensino primário em Minas Gerais – 1927*. 2010. 241 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, v. 7, 2008.

MONARCHA, Carlos. *Brasil Arcaico Escola Nova: ciência, técnica e utopia nos anos 1920-1930*. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

MORENO, Andrea; SEGANTINI, Verona Campos. A educação do corpo na cidade: a legislação como fonte (Belo Horizonte 1897-1905). In: IV CONGRESSO MINEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, *Anais...* Juiz de Fora, 2007.

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

MOURÃO, Paulo Krüger Corrêa. *O ensino em Minas Gerais no tempo do Império*. Belo Horizonte: Edição do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de Minas Gerais, 1959.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, EDUSP, 1974.

NÓVOA, António. A Imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. In: CATANI, D. B.; BASTOS, M. H. C. (Org.). *Educação em revista – a Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 2002.

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

NÓVOA, António. A imprensa de Educação e Ensino: concepção e organização do repertório português. *Educação em revista – a Imprensa Periódica e a História da Educação*. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

NÓVOA, António. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX e XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993. (Coleção Memórias da Educação).

NÓVOA, António. A História do ensino primário em Portugal. In: 1º ENCONTRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 45-64, 1988.

NÓVOA, António. Les Temps des Professeurs: Analyse Socio-historique de la Profession Enseignante au Portugal, I vol. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

OLIVEIRA, Pâmela Faria. *Ações modernizadoras em Minas Gerais: a reforma educacional Francisco Campos (1926-1930)*. 2001. 130 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Antônio Almeida. *O ensino público*. São Luiz: Typografia do Paiz, 1874.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. A construção dos tempos escolares. *Educação em Revista*, v. 26, n. 2, Belo Horizonte, 2010.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULILO, André Luiz. *Lições do passado? A escola graduada e a organização da aprendizagem em ciclos*. Pensar a Educação em Pauta. Um Jornal para a Educação Brasileira. Informativo semanal do projeto “Pensar a Educação, Pensar o Brasil – 1822/1922”: Ano II – Edição 066/sexta-feira, 14 de novembro de 2014. Disponível em: <<http://www.pensaraeducacaoempauta.com/#!/paulilo-14nov/c1imp>>. Acesso em: 16 nov. 2014.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *A Reforma Educacional Francisco Campos – Minas Gerais, Governo Presidente Antônio Carlos*. Belo Horizonte, 1983. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1983.

PERES, Eliane Teresinha. Sob(re) o silêncio das fontes... A trajetória de uma pesquisa em história da educação e o tratamento das questões étnico-raciais. *Revista Brasileira de História da Educação*, n. 4, jul./dez. 2002.

PERES, Eliane Teresinha. *Aprendendo formas de pensar, de sentir e de agir. A escola como oficina da vida: discursos pedagógicos e práticas escolares da escola pública gaúcha (1909-1959)*. 2000. 494 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genebra: Librairie Droz, 1984.

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

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

POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação Social e Poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, p. 173-210, 1994.

POUBEL E SILVA, Elizabeth Figueiredo de Sá. *De criança a aluno: as representações da escolarização da infantil em Mato Grosso (1910-1927)*. 2006. 224 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

PRATES, Maria Helena Oliveira. *A Introdução Oficial do Movimento de Escola no Ensino Público de Minas Gerais: a Escola de Aperfeiçoamento*. 1989. 232 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1989.

PROST, Antonie. Jalons pour une Histoire de la Pratique Pédagogique. Histoire de l'enseignement de 1610 a nous jours. In: *Actes de 95º Congrès National des Sociétés Savantes* - Reims, 1970. Bibliothèque Nationale. Paris, 1974. p. 105-112.

REIS, Rosinete Maria. *Palácios da instrução: institucionalização dos grupos escolares em Mato Grosso (1910-1927)*. 2005. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.

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

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. *Estudos Avançados*, São Paulo, n. 12, v. 5, p. 7-21, 1991.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. A repetência e a reprovação em um grupo escolar mineiro, nas primeiras décadas do século XX. In: PRADO, Eliane Mimesse. A escolarização em perspectiva cultural. *Revista Uninter*, v. 11, n. 22, 2016.

ROCHA, Fernanda Cristina Campos da. *A reforma João Pinheiro nas práticas escolares do Grupo Escolar Paula Rocha/Sabará (1907-1916)*. 2008. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. *A higienização dos costumes: educação escolar e saúde no projeto do Instituto de Hygiene de São Paulo (1918-1925)*. Campinas: São Paulo; Mercado de Letras: Fapesp, 2003.

RODRIGUES, Ana Cláudia de Sousa. *Grupo Escolar Dr. Almeida Vergueiro (1912-1915): a escolarização da infância em Espírito Santo do Pinhal*. 2007. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, Marileide Lopes dos. *Instrução e administração camarária em Sabará/MG (1828 1889): vereadores em campos de batalha nas Minas Gerais oitocentistas*. 2014. 300 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas. SP: Autores, 2007.

SILVA, Carolina Ribeiro Cardoso da. *O valor do aluno: vestígios de práticas de avaliação na escola primária (Florianópolis/SC, 1911 a 1963)*. 2014. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, Giovanna Camila da. O congresso de instrução primária de Minas Gerais em 1927: indícios sobre a educação do corpo na preparação da Reforma Francisco Campos. In: *Anais do V Congresso Brasileiro de História da Educação*. Aracaju: UFS/UNIT, 2008.

SIQUEIRA, Elizandra de; SÁ, Nicanor Palhares. A legislação escolar como fonte de investigação. In: *Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação*: Cuiabá, 2013.

SOUZA, Gizele de. História da educação infantil no Brasil: lugares, propósitos e ações que conformaram o jardim de infância e a creche como espaços de educação das crianças. In: FARIA FILHO, L. M.; ARAÚJO, V. C. (Org.). *História da educação e da assistência à infância no Brasil*. Vitória: EDUFES, 2011.

SOUZA, Rita de Cassia de. “*Não premiarás, não castigarás, não ralharás...*”: dispositivos disciplinares em grupos escolares de Belo Horizonte (1925-1955). 2006. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, Rita de Cássia. *Sujeitos da Educação e Práticas Disciplinares: uma leitura das reformas educacionais mineiras a partir da Revista do Ensino (1925-1930)*. 2001. 308 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

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, 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Alicerces da Pátria: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976)*. 2006. 260 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006a.

SOUZA, Rosa Fátima de. Cultura Escolar e Currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimentos e práticas escolares. In: XAVIER, Libânia Nassif. *Escola, Cultura e Saberes*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX (ensino primário e secundário no Brasil)*. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Rosa Fátima de. *O Direito à Educação: Lutas Populares pela educação em Campinas*. Campinas: Editora da Unicamp e Área de Publicações do Centro de Memória, UNICAMP, 1998.

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

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

STEPHANOU, Maria. O que um menino deve saber para seu bem: representações de infância em manual de educação. *História da Educação*, v. 15, p. 63-87, 2011.

THOMPSON, Edward Palmer. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

THOMPSON, Edward Palmer. *Senhores e caçadores. A origem da Lei Negra*. Tradução de Denise Bottmann. 2. ed. Rio: Paz e Terra, 1997. (Coleção Oficinas da História).

VAGO, Tarcísio M. Início e fim do século XX: maneiras de fazer Educação Física na escola. *Cadernos Cedes: Corpo e Educação*, Campinas, n. 498, 1999.

VIEGA, Juliana Goretti Aparecida Braga. *O processo de legitimação do grupo escolar como instituição de saber (Ouro Preto, Minas Gerais, 1900-1920)*. 2012. 306 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. O processo escolarizador da infância em Minas Gerais (1835-1906): geração, gênero, classe social e etnia. In OLIVEIRA, Lindamir e SARAT, Magda (Org.). *Educação infantil: história e gestão educacional*. Dourados: UFGD, 2009.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13, n. 39, p. 41-67, set./dez. 2008.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da Educação*. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Cynthia Greive. A produção da infância nas operações escriturísticas da administração da instrução elementar no século XIX. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 9, p. 93-107, 2005.

VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre cultura e prática escolares. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/2-vidal.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de frequência a escola de primeiras letras: fontes para uma história da escolarização e do trabalho docente em São Paulo na primeira metade do século XIX. *Revista Brasileira de Educação*, v. 8, n. 2, p. 41-67, maio/ago. 2008.

VIDAL, Diana Gonçalves. Mapas de professores como fontes para a história da escolarização em São Paulo no século XIX: Questões teórico-metodológicas. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO E SEUS SUJEITOS NA HISTÓRIA, *Anais...* Goiânia, 2006.

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

VIEIRA, Carlos Eduardo. Jornal diário como fonte e como tema para a pesquisa em História da Educação: um estudo da relação entre imprensa, intelectuais e modernidade nos anos de 1920. In: TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurélio (Org.). *Cinco estudos em história e historiografia da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VIÑAO FRAGO, António. El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico. *Contemporaneidade e Educação*. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada (IEC), Rio de Janeiro, n. 7, p. 93-110, 2000.

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

XAVIER, Maria do Carmo (Org). *Manifesto dos Pioneiros da Educação: um legado educacional em debate*. Rio de Janeiro; Belo Horizonte: Editora da Fundação Getúlio Vargas; Faculdade de Ciências Humanas (FUMEC), 2004.

FONTES

PEREGRINO, Francisco Assis. *Ofício de professores primários ao governo*. Secretaria de Governo Provincial. Carta do Professor Peregrino para o Presidente Bernardo Jacintho da Veiga. Memória apresentada pelo Professor Francisco d'Assis Peregrino. 13/04/1839.

Arquivo Público Mineiro (APM) – Manuscritos

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3270: Relatório de Inspeção técnica*. 1ª circunscrição a 6ª. Relatório enviado por José Ferreira D'Andrade: maio de 1907.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3270: Relatório de Inspeção técnica*. 1ª circunscrição a 6ª. Relatório enviado por Arthur Queiroga: dezembro de 1907a.

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

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3412: Grupos escolares*: 1912a.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3461*: Relatório de Grupos. 1913 (6ª secção). Relatório apresentado pela directora do Grupo Escolar de Sabará: 1913.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3465*: Inspeção tecnica do ensino/Termos de visita do 4º trimestre. Termo de Visita do Inspetor Arthur Queiroga: novembro de 1913a.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3473*: Inspectores Municipais/Relatórios de 1913 (6ª secção). Relatório enviado por Antônio Infante Vieira: dezembro de 1913b.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3470*: Inspeção tecnica do ensino. Relatório da 1ª a 3ª circunscrição litteraria, enviado por Arthur Queiroga: 1913c.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3528*: Inspeção Technica do ensino. Relatórios da 1ª a 4ª circunscrição. Volume nº 1 (6ª secção). Relatório enviado por Arthur Queiroga: setembro de 1914.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3541*: Inspeção Municipal/Relatórios de 1914 (6ª secção). Relatório enviado por Antônio Infante Vieira: dezembro de 1914a.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3527*: Relatórios dos Grupos Escolares (1914 – 6ª secção). Relatório enviado pela directora Maria José dos Santos Cintra: dezembro de 1914b.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3612*: Grupos Escolares (6ªsecção). Relatório enviado pela directora Maria José dos Santos Cintra: 1915.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3574*: Grupos Escolares (6ª secção). Relatório do inspector regional Antonio Raymundo da Paixão (2ª circunscrição): 1915a.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3585*: Relatorios (1ª a 7ª circunscripcao litteraria) (6ª secção). Relatório de Antonio Orsini: 1915b.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3643*: Inspectores Municipaes. Relatórios de 1916 (6ª secção). Relatório apresentado pelo inspector Municipal de Sabará, Dr. Antonio Infante Vieira: dezembro de 1915c.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3635*: Relatórios de 1916 – 1ª a 6ª circunscrição (6ª secção). Relatório do inspetor Arthur Queiroga: 1916.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3635*: Relatórios de 1916 – 1ª a 6ª circunscrição (6ª secção). Relatório apresentado pelo Inspector regional Antonio Raymundo da Paixão: fevereiro de 1916a.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3675*: Relatórios dos Grupos Escolares. Relatório da directora do Grupo Escolar “Paula Rocha” de Sabará: dezembro de 1916b.

ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO. Secretaria do Interior. *SI 3778*: Inspeção regional do ensino/Relatorios e papeis findos/2ª Circunscrição Literaria/6ª secção. Relatório do inspetor regional Arthur Queiroga: abril de 1918.

Arquivo Público Mineiro (APM) – Legislação – Impressos

Decretos

MINAS GERAIS. Decreto nº 655, de 17 de outubro de 1893. Promulga o regulamento das escolas de instrução primaria. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1893.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.348, de 8 de janeiro de 1900. Promulga o regulamento das escolas de instrução primaria. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1900.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.947, de 30 de setembro de 1906. Approva o programma do ensino primario. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.960, de 16 de dezembro de 1906. Approva o regulamento da instrução primaria e normal do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Decreto nº 1.969, de 3 de janeiro de 1907. Approva o Regimento Interno dos Grupos Escolares e Escolas Isoladas do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1907.

MINAS GERAIS. Decreto nº 2.836, de 31 de maio 1910. Approva o regulamento que reorganiza as escolas normais do estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1910.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.191, de 9 de junho de 1911. Approva o Regulamento Geral da Instrução do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1911.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.405, de 15 de janeiro de 1912. Approva o programma de ensino dos Grupos Escolares e demais escolas publicas primarias do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1912.

MINAS GERAIS. Decreto nº 3.738, de 5 de novembro de 1912. Approva o regulamento para a execução da lei n.º 560, de 12 de setembro de 1911. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1912.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.029, de 15 de outubro de 1913. Modifica o regulamento a que se refere o decreto n.º 3.191, de 9 de junho de 1911, na parte referente ao processo de exames do curso primário. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1913.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.508, de 19 de outubro de 1916. Approva o programma de ensino primário do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 19 out. 1916.

MINAS GERAIS. Decreto nº 4.930, de 6 de fevereiro de 1918. Approva o programma de ensino primario do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1918.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.655, de 19 de agosto de 1924. Approva o regulamento do ensino primario. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1924.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.758, de 1º de janeiro de 1925. Approva os programmas do ensino primario. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1925.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.831, de 20 de março de 1925. Approva o regulamento do ensino nas escolas normais. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1925.

MINAS GERAIS. Decreto nº 6.832, de 20 de março de 1925. Approva os programas do ensino nas escolas normais. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1925.

MINAS GERAIS. Decreto nº 7.970, de 15 de outubro de 1927. Approva o regulamento do ensino primário. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1927.

Leis

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *Coleção das Leis do Império do Brasil de 1827*. Part 1, Rio de Janeiro: Tipografia Nacional, 1878.

MINAS GERAIS. *Coleção de Leis e Decretos do Estado de Minas Gerais*, 1892; 1896.

MINAS GERAIS. Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1835.

MINAS GERAIS. Lei nº 41, de 3 de agosto de 1892. Dá nova organização à instrução publica do Estado de Minas. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1892.

MINAS GERAIS. Lei nº 311, de 8 de abril de 1846. Determina que nas escolas de instrução primária se adote o método simultâneo, declara o ordenado e as habilitações que deve ter o professor da escola normal criada pelo artigo 7º da lei nº 13, e contém outras disposições a respeito. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1846.

MINAS GERAIS. Lei nº 439, de 28 de setembro de 1906. Auctoriza o governo a reformar o ensino primario, normal e superior do Estado e dá outras providencias. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906.

MINAS GERAIS. Lei nº 533, de 24 de setembro de 1910. Orça a receita e fixa a despesa para o exercício de 1911. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1906a.

MINAS GERAIS. Lei nº 657, de 11 de setembro de 1915. Modifica disposições referentes ao ensino primario, secundario e normal do Estado. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1915.

MINAS GERAIS. Lei nº 726, de 30 de setembro de 1918. Suspende a criação de grupos escolares distritais, autoriza o governo a criar um internato do ginásio na capital do estado ou a transferir para esta o ginásio de Barbacena, transformando-o em internato, toma outras providências de ordem administrativa, inclusive reforma do ensino primário, normal e secundário e das penitenciárias e respectivas colônias. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1918.

MINAS GERAIS. Lei nº 800, de 27 de setembro de 1920. Reorganiza o ensino primário do Estado e contem outras disposições. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1920.

MINAS GERAIS. Lei nº 864, de 19 de setembro de 1924. Aprova o regulamento do ensino primário. *Imprensa Oficial*, Belo Horizonte, 1924.

Arquivo do Grupo Escolar Paula Rocha – Manuscritos

GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA. Livros de ponto de professores(as) e funcionários(as) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1907-1930.

GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA. Livros de termos de posse de professores(as) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1907-1930.

GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA. Livros de matrículas do Grupo Escola Paula Rocha: 1907-1920.

GRUPO ESCOLAR PAULA ROCHA. Livro de termos de visitas e actas (actas de exames e de instalação dos trabalhos escolares) do Grupo Escolar Paula Rocha: 1909-1920.

Arquivo do CEDOC (FaE/UFMG)

Site do APM: <<http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br>>

Revista do Ensino

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1925, anno 1, n. 1, p. 17.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1925, anno 1, n. 2, p. 41-42.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1925, anno 1, , n. 2, p. 44.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1925, anno 1, n. 2, p. 45.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1925, anno 1, n. 6, p. 155.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1925, anno 1, n. 6, p. 160.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 15, p. 10.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 15, p. 16.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 14, p. 110.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 14, p. 152.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 14, p. 364.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n.14, p. 365.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 11, p. 57.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1926, anno 2, n. 15, p. 27.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1927, anno 3, n. 22, p. 407-507.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1928, anno 3, n. 26, p. 78.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1928, anno 3, n. 27, p. 18.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1928, anno 4, n. 27, p. 29.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1928, anno 3, n. 28, p. 50.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1929, anno 4, n. 29, p. 37.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1929, anno 4, n. 35, p. 15.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1929, anno 4, n. 32, p. 36.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1929, anno 4, n. 36, p. 62.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1929, anno 4, n. 33, p. 90.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 42, p. 26.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 42, p. 27.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 43, p. 40.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 43, p. 41.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 47, p. 37.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 48, p. 18.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 48, p. 19.

REVISTA DO ENSINO. Belo Horizonte: Imprensa oficial, 1930, anno 5, n. 48, p. 101.

Hemeroteca Histórica de Minas Gerais

Imprensa Oficial de Minas Gerais

Jornal Minas Geraes

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 30 de junho de 1906, anno XV, n. 159, p. 3-7.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 04 de julho de 1907, anno XVI, n. 154, p. 5-6.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 09 e 10 de janeiro de 1911, anno XX, n. 8, p. 3-4.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 16 e 17 de dezembro de 1912, anno XXI, n. 297, p. 3.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 12 de fevereiro de 1913, anno XXII, n. 34, p. 5-6.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 29 e 30 de dezembro de 1913, anno XXII, n. 308, p. 5.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 13 e 14 de janeiro de 1919, anno XXVIII, n. 11, p. 7.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 10 de dezembro de 1919, anno XXVIII, n. 292, p. 8-9.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 09 de outubro de 1920, anno XXIX, n. 240, p. 2.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 10 de novembro de 1920, anno XXIX, n. 267, p. 3-4.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 22 de novembro de 1922, anno XXXI, n. 277, p. 13.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 20 de março de 1929, anno XXXVIII, n. 320, p. 8-9.

JORNAL MINAS GERAES. Belo Horizonte: Orgão oficial dos poderes do estado, 21 de abril de 1935, anno XLIV, [s.n.], p. 10.

* * *